

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCUS ROBSON NASCIMENTO COSTA FILHO

**A PROLIFERAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO EM ALAGOAS: A HISTÓRIA DE  
UMA EXPANSÃO A SERVIÇO DA RAZÃO NEOLIBERAL**

Maceió

2020

MARCUS ROBSON NASCIMENTO COSTA FILHO

**A PROLIFERAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO EM ALAGOAS: A HISTÓRIA DE  
UMA EXPANSÃO A SERVIÇO DA RAZÃO NEOLIBERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa História, Política e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado

Maceió

2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

C837p Costa Filho, Marcus Robson Nascimento.

A proliferação dos cursos de direito em Alagoas : a história de uma expansão a serviço da razão neoliberal / Marcus Robson Nascimento Costa Filho. – 2020.

101 f. : il.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 96-100.

Anexo: f. 101.

1. Direito - Estudo e ensino. 2. Expansão do ensino superior - Alagoas. 3. Neoliberalismo. 4. Mercantilização do ensino. I. Título.

CDU: 378:34:330.831.8(813.5)

MARCUS ROBSON NASCIMENTO COSTA FILHO

**A PROLIFERAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO EM ALAGOAS: A HISTÓRIA DE  
UMA EXPANSÃO A SERVIÇO DA RAZÃO NEOLIBERAL**

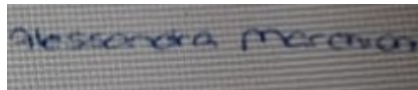
Dissertação submetida ao corpo docente do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Alagoas em 29 de junho de  
2020.



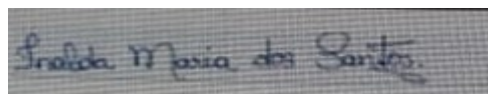
---

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (Orientadora)

**Banca Examinadora:**



Profa. Dra. Alessandra Marchioni (Examinador Externo)



Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (Examinador Interno)

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante  
(Examinador Interno - suplente)

Dedico esta dissertação a todas professoras e professores do Brasil, que hoje, talvez muito mais do que nunca, sofrem em função de uma política de perseguição e desvalorização do saber acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento necessário, ele é espiritual, porque sobrepuja as vaidades humanas e faz a pessoa compreender que sem a ajuda de muitas outras pessoas não venceria. Por isso, em primeiro lugar, agradeço a Deus, com todos seus mistérios inacessíveis para um agnóstico convicto, mas que crê.

Depois, agradeço a meus pais, Edneide Maria e Marcus Robson, não só pelo amor que me dedicaram, pelo incentivo, pela base moral e intelectual que me forneceram, mas também pelo apoio incondicional nos dias em que os revezes quase me venceram, mas que, graças a esse amor e a esse apoio, foram sublimados. Sem vocês, não chegaria até aqui! Meu amor é eterno!

A meu filhinho, Marcus Robson Neto – Marquinhos -, minha inspiração para fazer mais do que fiz até aqui. Você que *“é a escada na minha subida, você é o amor da minha vida, é o meu abrir de olhos no amanhecer, verdade que me leva a viver”*. Você é meu amor, minha vida e meu tudo.

A Maria Suely, ser humano ímpar que Deus me permitiu conhecer. Sou-lhe grato porque *“quando me perdi, você apareceu, me fazendo rir do que aconteceu, você é a tradução do que é amor”*. Sou-lhe grato porque suas ações, suas palavras, sua lição de vida me serviram de incentivo para caminhar, mas sobretudo porque me deu luz. Sempre te amarei.

Aos meus irmãos Maina, Mitia, Patrícia, Mikla, Mirtes, Marcondes e Nathalia a quem sou profundamente grato pelo carinho e amor, sentimentos que são verdadeiros combustíveis para todas as nossas empreitadas.

A Maria Helena, sobretudo, pelo carinho, zelo e paciência que sempre teve por mim em um momento difícil de minha vida. Essas coisas não se esquecem nunca. Obrigado.

Às minhas queridas e amadas orientadoras. A primeira delas, a Professora Georgia Cêa, por sua profundidade intelectual, por seu rigorismo metodológico, pela firmeza com que defende suas convicções políticas, e também por sua profunda generosidade, e cujo desligamento do Programa de Pós-Graduação representou não só uma perda intelectual, mas um verdadeiro retrocesso. Ser-lhe-ei eternamente grato. A segunda delas, a querida professora Edna Cristina do Prado, não só porque me acolheu em seu grupo de orientandos de forma generosa, mas sobretudo por sua orientação criteriosa, cuidadosa, zelosa, e, profundamente científica, mas também humana.

Aos professores que tive ao longo dessa jornada: Walter Mathias, Inalda Santos e Elione Santos, cuja presença em minha vida acadêmica foi essencial e aos meus amigos do mestrado, a todos, mas em especial à Nélida Fernanda, Geiza, João e Gustavo Melo, por sua contribuição intelectual em minha pesquisa e pelo companheirismo, sentimento extremamente importante para afugentarmos o extremismo, a intolerância e o obscurantismo que marcam a esse período em que vivemos no Brasil .

À banca examinadora — Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Dra. Alessandra Marchioni e Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, proeminentes professoras a quem agradeço pela solicitude e pela prontidão em participar, sujeitando-me às suas correções e sugestões, pois deve ser sempre assim que deve se comportar um acadêmico ao submeter sua pesquisa a uma banca tão qualificada como esse que ora se formou.

*“Não basta só saber é preciso agir, todos sabem que a educação rompe barreiras e muda o mundo e as pessoas, mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados, no Século XXI, numa sociedade que utiliza cada vez mais as tecnologias da informação, a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos e todas. Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. "Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital" (MÉSZÁROS, István. Para Além do Capital, 2004).*

## RESUMO

Esta dissertação analisa o processo de expansão do ensino jurídico em Alagoas, designadamente, a partir do início do século XXI até os dias de hoje. A escolha do Estado de Alagoas e a fixação da análise nesse período não foram, por óbvio, escolhas inadvertidas. Em relação à escolha de Alagoas, isso indica nossa atenção para o aumento de número de faculdades de Direito, e, portanto, de bacharéis em um Estado notadamente pobre, com um grande número de analfabetos e que figura entre os Estados de pior Índice de Desenvolvimento Humano do país. Em relação ao período eleito, sua escolha está relacionada ao fato de que nesse período o capitalismo enveredou por mais uma crise estrutural ou sistêmica que foi relevante para compreendermos a forma como se deu esse processo. A disseminação dos cursos de Direito encontra no discurso oficial da qualidade e na hegemonia do setor privado suas mais relevantes características. É desse contexto do qual se extraiu a problemática que resolvemos dirimir, a fim de apontar qual o senhor do processo pesquisado, se a busca pela qualidade ou mercantilização, porquanto esses têm desideratos diferentes e antagônicos. O materialismo histórico dialético foi o método científico que nos guiou nessa análise, isso porque nos permitiu compreender a complexa contradição que está contida na expansão, que se agudiza exatamente na fase de crise estrutural ou sistêmica do capitalismo. À luz desse método e da compreensão do conceito e do papel do Estado em face da crise do sistema capitalista formulada por István Mészáros, debruçamo-nos sobre esse processo que levou o Estado de Alagoas a ter das duas faculdades de Direito no início dos anos 2000 a, no ano de 2019, mais de duas dezenas dessas instituições. Nosso objetivo geral foi desvelar qual o elemento propulsor predominante de um processo que quintuplicou o número de cursos de Direito: se a anunciada busca pela qualidade, conforme a retórica oficial que se encontra contida nos documentos estatais, ou a entrega desse setor educacional para a iniciativa privada, isso porque, a partir dos referenciais teóricos que utilizamos, resta evidente que esses dois fundamentos se negam mutuamente.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Alagoas. Expansão. Neoliberalismo. Mercantilização.



## ABSTRACT

This dissertation analyses the process of expansion of legal education in Alagoas, namely from the beginning of the 21st century until today. The choice of the State of Alagoas and the establishment of the analysis in that period were obviously not inadvertent choices. In relation to the choice of Alagoas, this indicates our attention to the increase in the number of law faculties, and therefore of bachelors in a notoriously poor State, with a large number of illiterate people and that figures among the States with the worst Human Development Index in the country. In relation to the elected period, its choice is related to the fact that in that period capitalism underwent another structural or systemic crisis that was relevant for us to understand how this process took place. The dissemination of law courses finds its most relevant characteristics in the official discourse of quality and the hegemony of the private sector. It is from this context that we extracted the problem that we decided to solve, in order to point out which master of the researched process, whether the search for quality or mercantilization, because these have different and antagonistic desiderata. Dialectic historical materialism was the scientific method that guided us in this analysis, because it allowed us to understand the complex contradiction that is contained in the expansion, which is worsened exactly in the phase of structural or systemic crisis of capitalism. In the light of this method and of the understanding of the concept and role of the state in the face of the crisis of the capitalist system formulated by István Mészáros, we focus on this process that led the state of Alagoas to have from the two law faculties at the beginning of the years 2000 to, in the year 2019, more than two dozen of these institutions. Our general objective was to reveal the predominant driving force of a process that has quintupled the number of law courses: whether the announced search for quality, according to the official rhetoric that is contained in the state documents, or the handing over of this educational sector to the private initiative, this is because, from the theoretical references that we use, it is evident that these two foundations deny each other.

**Keywords:** Legal education. Alagoas. Expansion. Neoliberalism. Mercantilization.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão do Ensino Superior e de Direito no Brasil.....	17
Tabela 2 - Expansão do Ensino Superior e de Direito em Alagoas.....	17
Tabela 3 - Distribuição das Matrículas no Ensino Superior - 2018.....	41
Tabela 4 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil - 2018.....	84
Tabela 5 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil – 2018.....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Cursos, Alunos Matriculados e Alunos Concluintes 2017.....	75
Gráfico 2 - Conceito Enade 2018 por categoria administrativa.....	75
Gráfico 3 - Classificação das Instituições de Ensino Superior em Alagoas.....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Valores empenhados pela União na Função Educação.....	35
Quadro 2 - Número de Instituições de Ensino Superior (IES), Número de Cursos e Número de Alunos Matriculados.....	73
Quadro 3 Rentabilização das Unidades de Negócio - Curso (em %).....	73
Quadro 4 - Ranking das Vinte melhores Instituições de Ensino Jurídico (2018).....	76
Quadro 5 - Primeiro Lugar por Estado do Selo OAB RECOMENDA.....	77
Quadro 6 - Ranking do XXX Exame Nacional da OAB 2019.....	78
Quadro 7 - Cursos Superiores em Alagoas no ano de 1973.....	81
Quadro 8 - Relação das Faculdades de Direito em Alagoas.....	83
Quadro 9 - Conceito ENADE dos Cursos Jurídicos de Alagoas (2015-2018).....	87
Quadro 10 - Selo OAB Recomenda - Alagoas (1998-2019).....	88
Quadro 11 - Relação dos Cargos mais Bem Remunerados no Brasil 2017.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL - Alagoas

ABRAFI - Associação Brasileira das Faculdades Isoladas e Integradas

ABMES - Associação de Mantenedoras de Ensino Superior

CESAMA - Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca

CESMAC - Centro Universitário Cesmac

FACIMA - Faculdade da Cidade de Maceió

FAT - Faculdade de Tecnologia d Alagoas

FAMA - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IDH-Índice de Desenvolvimento Humano

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESA - Instituto de Ensino Superior de Alagoas

IESC - Instituto de Ensino Superior Santa Cecília

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC-Ministério da Educação e Cultura

PT – Partido dos Trabalhadores

PCN -Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC -Projeto Pedagógico do Curso

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas

UFAL-Universidade Federal de Alagoas

UNEAL-Universidade Estadual de Alagoas

UNINASSAU - Faculdade Maurício de Nassau de Maceió

UNISEB - Centro Universitário Uniseb.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O que nos levou à temática abordada.....	15
1.2 Situação do problema e aspectos metodológicos.....	18
1.2.1 Sobre a delimitação do problema.....	18
1.2.2 Nosso Caminhar Metodológico: sobre o método e a metodologia.....	20
1.2.2.1 Usar o materialismo histórico é não esquecer a realidade que nos cerca.....	21
1.2.2.2 Sobre a metodologia.....	22
2.1 Dos Fundamentos para uma análise crítica acerca do objeto de análise.....	26
2.2 A ideia de qualidade do ensino superior, seu conteúdo e seu verdadeiro desiderato.....	29
2.2.1 A qualidade como princípio basilar do ensino superior no Brasil e elemento central da retórica oficial.....	30
2.2.2 O conceito de qualidade no ensino superior na perspectiva da lógica neoliberal.....	35
2.3 A Mercantilização como fenômeno conseqüente do Neoliberalismo.....	44
2.3.1 Neoliberalismo: sua relação com a crise do capital e a nova razão do capitalismo.....	44
2.3.2 Neoliberalismo: a nova racionalidade do capitalismo.....	50
2.3.3 Mercantilização: a forma político-educacional do neoliberalismo.....	52
3. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS AO HODIERNO MOMENTO DE CRISE SISTÊMICA DO CAPITAL.....	58
3.1 As marcas indeléveis desse processo e a decisiva participação dos Organismos Internacionais na formulação das políticas educacionais no Brasil.....	58
3.1.1 A Expansão do Ensino Superior no Brasil e suas Marcas Indeléveis.....	58
.....	58
3.1.2 O Consenso de Washington e a função educadora dos organismos internacionais e sua influência no processo de expansão do ensino superior no Brasil.....	60
3.2 O processo de aprofundamento do viés privatista da expansão do ensino superior no Brasil.....	65
4 EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO NACIONAL E NO CONTEXTO LOCAL.....	72
4.1 A expansão do ensino jurídico no contexto nacional.....	72
4.1.1 “Seu sonho não precisa esperar para depois”.....	72
4.1.2 Seu futuro começa aqui.....	78
4.2 A expansão do ensino jurídico no contexto local.....	80
5. OS SENHORES DESSE PROCESSO: O MERCADO E A LÓGICA NEOLIBERAL.....	86

5.1 Expansão dos Cursos de Direito <i>versus</i> Expansão do Ensino Jurídico.....	86
5.2. Profissionalização e <i>Desdemocratização</i> : o senhor desse processo é a razão neoliberal. .	89
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
8. ANEXO A – MATÉRIA ESTADÃO - Graduações durante a madrugada ganham espaço no mercado.....	101

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 O que nos levou à temática abordada

A sala de aula foi (e continuará sendo) o melhor lugar para uma pessoa com formação no materialismo-histórico estar. A possibilidade de estabelecer a crítica a respeito do que se estuda, do que se examina, encontra na docência uma porta escancarada, porquanto a relação dialógica que pode se estabelecer no seio da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem é bastante favorecida pelas diversas percepções que esse espaço possibilita.

Pois bem, essa pessoa somos nós mesmos. Na metade da década de 1990, graduamo-nos em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tendo optado, desde o início, à vista da formação política nos quadros da Juventude Comunista do Partido Comunista Brasileiro (PCB), por uma leitura e interpretação da História pela lente do materialismo-histórico dialético.

Sáímos direto da academia para a sala de aula, em um momento relevante da História do Brasil, o da redemocratização. Uma década depois, graduamo-nos em Direito por uma instituição de ensino superior privada. Ao concluir o curso, já estávamos na sala de aula novamente, tendo ministrado aulas em duas faculdades privadas de algumas disciplinas de Direito.

O ensino jurídico no Brasil sempre se notabilizou pelo seu tom legalista, bem como por ser, excessivamente formal e elitista, sobretudo porque maciçamente frequentado pelas classes mais abastadas, o que contribuiu para a formação de sua silhueta excludente e elitista. Nos últimos dez anos, temos assistido a um processo que não só tem aguçado essa tendência, como também tem comprometido o papel primacial da academia, qual seja, o de engendrar um ambiente de pesquisa acadêmica e de debate acerca dos grandes temas jurídicos.

Estamos na sala de aula de cursos jurídicos há mais de uma década. Essa nossa trajetória nos permitiu constatar que, de forma majoritária, o Direito é encarado como resultado de um processo intelectual destinado à análise da lei, fundamentada na falaciosa premissa da neutralidade científica, alicerçada no exacerbado positivismo jurídico e no dogmatismo, privilegiando o estudo dos direitos individuais, das relações privadas, postergando os direitos fundamentais.

Dessa forma, vimos pessoalmente que, nas instituições de ensino superior onde lecionamos, e onde havia uma predominância da concepção a que no referimos acima, o curso de direito despreza as reflexões críticas e as discussões acerca da realidade, cujo olhar elitista traduz-se por meio de discurso que marginaliza dos movimentos sociais. Exatamente



por causa disso, vê-se uma sala de aula estática, absorta na análise dos códigos, como se o Direito fosse somente lei, excessivamente formal e fundamentalmente individualista, e, conseqüentemente, alheio às implicações políticas, econômicas, sociais e culturais inerentes ao seu real condicionamento.

Em texto elucidativo sobre o tema, Verbicaro (2007, p.1) , refletindo o papel do ensino jurídico no Brasil, asseverou:

Essa compreensão dogmática do direito atribui à norma jurídica, em sua frieza, distância, impessoalidade e abstratividade, a responsabilidade de conduzir e pautar o convívio dos indivíduos em sociedade, dentro de uma perspectiva individualista e de uma lógica de igualdade essencialmente formal, o que leva a um distanciamento do direito em relação aos vários fatores condicionantes da convivência do homem em sociedade.

Nossa formação política, que se deu à luz do materialismo-histórico dialético, sempre nos levou a contestar esse paradigma que prevalece ainda hoje nos cursos jurídicos, porquanto tal paradigma desconsidera a realidade e suas reais contradições. Sempre procuramos introduzir no debate acadêmico as noções críticas acerca do Direito, quase todas da tradição marxista, sempre encontrando muita resistência, pois afinal de contas estávamos nos contrapondo a uma visão hegemônica.

Contudo, esses mais de dez anos na sala de aula do Curso de Direito permitiram presenciar, não exatamente o surgimento dessa concepção, mas seu agudizamento, segundo a qual as faculdades de Direito têm como tarefa precípua a formação do aluno para o mercado, imperando a lógica da preparação para concursos públicos e para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, de tal sorte que boa é a faculdade que mais aprova nesses exames.

Em lugar de servir como um centro de exame da ciência jurídica, as faculdades de Direito, os cursos jurídicos negligenciam a pesquisa científica, os estudos acadêmicos voltados ao exame da ciência jurídica, em favor de colocar no mercado de trabalho, hoje cada vez mais competitivo, muito mais pela quantidade de cursos jurídicos abertos no país, do que pela qualificação das pessoas recém graduadas, profissionais acríticos.

Destarte, o citado paradigma, em boa medida, contrapunha-se a uma postura didático-pedagógica crítica, que aqui, consideramos aquela que se encontra baseada em uma relação dialógica na sala de aula, no cotejo com a realidade. Para essa tendência, a análise das condições políticas, históricas, econômicas etc., não são consideradas no exame dos fenômenos jurídicos.

Ao longo desses anos em que assistimos, não de camarote, ao processo de robustecimento dessa tendência majoritária nos cursos, sempre nos opusemos a ela, o que nos impôs conhecer as condições materiais objetivas em que esse processo se deu, porque senão

não alcançaríamos seus reais significados. Com efeito, nossa posição crítica instigou-nos a compreender o que provocou o robustecimento dessa tendência que visa à preparação para concursos públicos, bem como que condições favoreceram esse fenômeno.

Essa foi a reflexão que nos levou ao tema que aqui examinamos, consistente em compreender criticamente como as faculdades de Direito foram capturadas por essa tendência didático-pedagógica. Daí, fomos conduzidos ao contexto histórico, político e econômico onde esse processo se deu e se disseminou. Identificamos que essa tendência se consolidou e se tornou hegemônica no Brasil no curso de um portentoso processo de expansão da educação superior no Brasil, e, em especial, do ensino jurídico.

Esse processo de expansão, cujo desvelamento tornou-se o ponto de partida para nossa dissertação e, por conseguinte, para a construção de nosso problema e de nossas hipóteses, tópicos que detalhamos no próximo subitem, da presente seção, apresentamos os seguintes dados:

**Tabela 1 - Expansão do Ensino Superior e de Direito no Brasil**

1995	2005	2015	2019
894 IES 234 Cursos de Direito	2.165 IES 861 Cursos de Direito	2.364 IES 896 Cursos de Direito	2.537 IES 1.302 Cursos de Direito

Fonte: Censo do Ensino Superior/INEP (2018/2019)

A tabela acima, como vemos, revela como foi realmente pujante o processo de expansão do ensino superior no Brasil e, em especial, dos Cursos de Direito. Esse processo de expansão também se verificou no Estado de Alagoas, exatamente, no período em que o paradigma didático-pedagógico voltado à preparação para os concursos públicos se tornou hegemônico nesses cursos, o que pode ser observado a partir dos dados abaixo:

**Tabela 2 - Expansão do Ensino Superior e de Direito em Alagoas**

1995	2005	2015	2019
7 IES 2 Cursos de Direito	25 IES 6 Cursos de Direito	28 IES 18 Cursos de Direito	29 IES 26 Cursos de Direito

Fonte: Censo do Ensino Superior/INEP (2018/2019)

Tínhamos, portanto, o contexto que nos serviu para emprendermos nossa pesquisa a fim de elucidar as questões que formulávamos enquanto professor do Curso de Direito que se contrapunha ao supracitado paradigma: o processo de expansão do ensino superior no Brasil e

as circunstâncias políticas, históricas e econômicas em que ele se desenrolou. E, seguindo adiante, descobrimos mais que esse processo de expansão do ensino superior e também do ensino jurídico foi absolutamente dominado pelas Instituições de Ensino Superior privadas no Brasil.

Com efeito, precisávamos encontrar os pontos de interseção entre a consolidação dessa tendência como hegemônica no ensino jurídico, o processo de expansão e a ampla preponderância das instituições privadas nesse processo. Nessa busca, encontramos que todos esses pontos se acham interligados em virtude do contexto econômico, o que nos levou ao neoliberalismo.

Reputamos importante essa sumarizada digressão a respeito de nossa trajetória para informarmos como chegamos ao objeto de nossa dissertação e também a nossas hipóteses, o que só foi possível em função de nossa visão crítica a respeito desse processo ao qual os cursos jurídicos sucumbiram, consistente em esvaziar a sala de aula da dialeticidade ínsita a um espaço notadamente complexo e contraditório, em virtude das diversas formas de pensar que se encontram presentes.

## 1.2 Situação do problema e aspectos metodológicos.

Precisamos, agora, aduzir o que decidimos pesquisar e como pesquisamos, isto é, trazer à baila que circunstâncias nos conduziram à pesquisa, que objeto decidimos investigar e como pesquisamos. Por essa razão, dedicamos a introdução da nossa dissertação exatamente para expor esses aspectos. Assim, apresentamos uma visão geral do problema e a forma como nos aproximamos do nosso objeto e como resolvemos a questão posta.

### 1.2.1 Sobre a delimitação do problema

Alagoas assistiu, entre o início deste século e o presente momento a um portentoso processo de expansão dos cursos jurídicos. Houve uma disseminação desses cursos não só em Maceió, mas também em outras cidades do interior do Estado. O fato é que das duas faculdades de Direito que havia em Alagoas até o final da década de 1990, a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Faculdade de Direito do Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), surgiram mais de duas dezenas de faculdades que oferecem o curso de Direito.

Essa fase do processo de expansão<sup>1</sup> do ensino superior no Brasil tem como marco jurídico-político Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Com efeito, é por meio desse diploma legal que o Estado brasileiro estabelece quais são os fundamentos e o objetivo principal desse processo. Exatamente nessa medida, a LDBEN irá funcionar como o elemento normativo por meio do qual o Estado fixa os princípios norteadores do processo de expansão do ensino superior no Brasil.

À luz desse diploma legal, conforme destacado por Bertolin (2007), o fundamento principal desse processo de expansão do ensino superior teria que ser a busca pela qualidade. Posto esse elemento que é o cerne da retórica oficial, as Reformas dos 90 do século passado irão atender às pressões dos organismos multilaterais<sup>2</sup>. A respeito da ideia de qualidade, o indigitado autor assevera:

[...] existem diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo [...] e sempre pode[m] variar no tempo e no espaço. É perfeitamente possível que a qualidade em Educação Superior tenha um significado para um grupo e, ao mesmo tempo, tenha outros, bem distintos, para outros grupos. O fato é que o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de Educação Superior de quem o emite. (BERTOLIN, 2007, p. 155-6)

Assim, a expansão do ensino jurídico, por óbvio, deve também atender a esse fundamento legal, de tal sorte que a criação dos cursos jurídicos em nosso país, contemplaria apenas a criação de instituições de ensino qualificadas, o que seria comprovado por meio dos mecanismos de avaliação, permitindo uma expansão gabaritada.

Esse fundamento legal para o processo de expansão do ensino superior deveria ter sido capaz de, no período aqui estudado, disseminar a criação de instituições de ensino comprometidas com o saber científico. Isso, em relação ao ensino jurídico, poderia ter oportunizado a ruptura com a majoritária tendência normativista-positivista que impregna os cursos jurídicos no Brasil.

De outra banda, o processo de expansão se deu em paralelo à consolidação do fenômeno da “mercantilização”, designativo de um processo em que o ensino jurídico está voltado a dar respostas às demandas do mercado, transformando-o em um bem de consumo,

---

<sup>1</sup> Cumpre-nos anotar que esse processo de expansão do ensino superior viveu outras fases, sendo que a mais relevante delas ocorreu durante a ditadura civil-militar instaurada no Brasil em 1964, momento em que se adotou a expansão da rede de ensino privado, o que ocasionou um crescimento da presença dos estabelecimentos de ensino superior privado no Brasil, tudo isso com a aquiescência do Conselho Federal de Educação. Com isso, se recrudesce no Brasil a ideia de transformar a exploração do ensino superior em um nicho econômico a ser explorado pelos agentes privados da ordem econômica

<sup>2</sup> Esses organismos funcionam como um mecanismo de intervenção nas políticas públicas nos países que se localizam na parte periférica do capitalismo. O Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, dentre outros, fomentaram a reforma do Estado nesses países, colaborando com projetos nas áreas de infraestrutura, energético, científico-tecnológico e econômicas e sociais, além de prestarem financiamento.

visando a garantir uma preparação técnico-formal, apenas para ser capaz de preparar o acadêmico para as profissões jurídicas do Estado.

Nesses termos, o problema consiste exatamente em examinar qual o senhor desse processo de expansão do ensino jurídico em nosso Estado, se esse processo viveu, em algum momento, o dilema entre a qualidade e o atendimento das demandas desse fenômeno da mercantilização, porque o atendimento a um desses dois desideratos menoscaba as demandas preconizadas pelo outro.

Importa esclarecer que a escolha de Alagoas não foi inadvertida e nem irrefletida, mas se dá por causa do notável crescimento dessas instituições privadas no Estado. Segundo Azevedo Filho (2017, p. 111):

Percebemos que no Estado de Alagoas, até o ano de 1996, o ensino superior só contava com uma instituição privada, visto que ainda não havia sido implantado nenhum outro grupo educacional particular. A partir deste ano a rede privada de educação superior começou a crescer em Alagoas com a chegada de outros grupos de educação superior em Alagoas durante o período de 1996 até 2005.

[...] Percebemos que, no período de 1996 a 2005, o número de IES privadas passou por um crescimento de maneira que, ao final de dez anos a partir de 1996, o número de instituições superiores privadas cresceu seis vezes mais comparando o ano de 2005 com o ano de 1996, quando outros grupos privados começaram a surgir no Estado de Alagoas.

Da mesma forma, a escolha do curso jurídico não foi uma escolha aleatória, porquanto nenhum outro curso teve tamanha expansão. Em pouco mais de vinte anos, Alagoas passou de duas faculdades de Direito para dezenove, pois das vinte e quatro instituições de ensino superior existentes em Alagoas, só não há faculdade de Direito em apenas duas: na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e na Faculdade Figueiredo Costa.

Por conseguinte, preconizamos ser necessário ter um olhar crítico sobre esse fenômeno para buscarmos compreender que relações existem entre esse processo de criação de faculdades de Direito em Alagoas, seu compromisso com o fundamento legal da qualidade de ensino e o fenômeno da mercantilização e a investida do projeto neoliberal sobre os Direitos Sociais.

### 1.2.2 Nosso Caminhar Metodológico: sobre o método e a metodologia.

O êxito de uma pesquisa científica só é possível se houver absoluto e irrestrito respeito ao método e à metodologia que forem eleitos pelo pesquisador. No nosso caso, a escolha de um método que nos impusesse o não afastamento da realidade e de sua

objetividade aliada a uma técnica compatível com esse método foram decisões cruciais ao desenlace de nossa pesquisa.

#### 1.2.2.1 Usar o materialismo histórico é não esquecer a realidade que nos cerca.

Os fenômenos que o pesquisador das ciências sociais elege estudar são reais, isso porque nascem da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas que se engendram no interior das sociedades, e isso é definitivo em relação aos problemas sobre os quais esse pesquisador resolve se debruçar, bem como em relação às hipóteses que resolve defender.

Marx (2005, p. 25), a respeito da concepção materialista da história, afirma:

[...] o fato é que determinados indivíduos, com uma atividade produtiva de determinado modo, entram em determinadas relações políticas e sociais. A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, os fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, a conexão da estrutura social e política com a produção. [...] A produção de ideias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material [...]

Em um opúsculo bastante conhecido e também bastante útil, Netto (2011, p. 23), explicitando o método de Marx, esclarece-nos que:

[...] a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo a pesquisa – a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade” [...]

O materialismo histórico-dialético, nesses termos, tem como ponto de partida a própria realidade em que inserido o objeto da pesquisa, o que significa dizer que se parte “[...] dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo vital [...]” (MARX;ENGELS, 2005, p. 19).

Nesse método, o início de tudo são o real e também as condições materiais que dimanam desse real, que devem conduzir a análise e a descoberta das hipóteses, a fim de se evitar que a pesquisa se transforme em um emaranhado de divagações abstratas e idealizadas acerca do real e do objeto da pesquisa. Desse jeito:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327)

Enxerga-se o objeto dentro da dinâmica e contradições que o próprio real nos oferece, de modo que as categorias básicas do materialismo histórico-dialético, totalidade, práxis, contradição e mediação, agem para que a realidade seja tomada como uma totalidade concreta, de tal sorte que compreender a realidade significa captá-la em um conjunto amplo de relações construídas a partir de condições objetivas e concretas.

No nosso caso, o materialismo histórico-dialético impõe que a análise aqui empreendida leve em conta as contradições do processo examinado, bem como, e sobretudo, que possamos examiná-lo à luz dos elementos objetivos que a realidade nos oferece, designadamente, o quadro de crise do sistema capitalista e de aprofundamento e robustecimento do ideário neoliberal.

A pesquisa no campo da educação, quando sob foco está uma determinada política levada a cabo pelo Estado, não pode desprezar esses contextos, pois senão corre-se o risco de cairmos nas armadilhas do discurso oficial, que não dá conta dos complexos contextos em que se engendra essa política.

Dessa forma, entendemos que o materialismo histórico-dialético é o método capaz para que se faça aquilo que é o objetivo central de nossa dissertação, que é compreender o processo de expansão do ensino jurídico para além da retórica oficial e dentro do contexto de crise do capital.

#### 1.2.2.2 Sobre a metodologia

A investigação qualitativa, que tem como base a abordagem interpretativa da realidade social, representa um método bastante favorável, mormente porque nos permite abordar uma variedade de técnicas, visando à apreensão e à interpretação dos significados existentes no ambiente da investigação.

A metodologia foi embasada na pesquisa bibliográfica e documental, visando à compreensão da totalidade do fenômeno da expansão do ensino jurídico em Alagoas a partir de 2001, que é nosso recorte temporal, e os impactos da mercantilização nesse campo do ensino superior, procurando explicar o problema proposto a partir das referências teóricas publicadas em artigos, livros dissertações e teses além dos documentos oficiais do Estado brasileiro que remodelam o ensino superior para redefini-lo a partir do projeto neoliberal. -

Isso nos possibilitou, em primeiro lugar, buscar relações entre conceitos, características e ideias, bem como uma coleta sistemática e aprofundada de informações sobre

como os projetos pedagógicos incorporam a ideia de qualidade e se subsume à mercantilização.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a análise documental se constitui em uma profícua técnica de abordagem dos dados coletados, servindo para desvelar aspectos novos de um tema e/ou problema. Segundo-Denzin; Lincoln et al. (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

No nosso caso, a coleta de dados foi realizada a partir da (i) pesquisa bibliográfica e em meios eletrônicos científicos relacionados ao tema do estudo, (ii) pesquisa em meios eletrônicos específicos do Governo Federal, mais detidamente, no Ministério da Educação – MEC -, relacionados ao tema do estudo, além do (iii) levantamento das documentações (legislação, periódicos, livros e apostilas) existentes sob o tema e (iiii) pesquisa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Jurídicos em Alagoas.

A escolha dos documentos a analisados sempre deve se basear em critérios de pertinência em relação ao objeto pesquisado (EVANGELISTA e SHIROMA, 2018). No nosso caso, os documentos que decidimos analisar foram idôneos a nos fornecer elementos para uma compreensão acerca de uma de nossas categorias de análise, designadamente, a qualidade.

O exame desses documentos não foi feito de forma indolente, descuidada, porque assim não conseguiríamos extrair deles os elementos informativos calcados na realidade, o que nos distanciaria do método que aqui adotamos. Seguimos aqui a mesma compreensão que defendem Evangelista e Shiroma (2018, p. 7) quando afirmam que “[...] para extrair dos documentos dados da realidade objetiva, é preciso que ele assuma posição ativa na produção do conhecimento”.

Nesse sentido, o documento traz em si um contexto que não se desvela sozinho, sendo necessário o labor intelectual do pesquisador a quem cumpre o desiderato de conferir voz a esse contexto. Em outras palavras:

[...] Pelo exposto, concluímos que todos os documentos são importantes, em graus variados, e expressam determinações históricas que estão no cerne da documentação pesquisada<sup>20</sup>. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma superação da aparência. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2018, p. 15)



Analizamos a legislação que serviu de para a propagação do discurso oficial do Estado que esteve na base do processo de expansão do ensino superior e, em especial, do ensino jurídico. Serviram-nos para essa análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os dois Planos Nacionais da Educação (Lei nº 10.172/2001, que criou o primeiro PNE e a Lei nº 13.005/2014, que criou o segundo PNE) , além da Resolução nº 05/2018 do MEC, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

Dessa maneira, analisando os diplomas legais acima apresentados, pudemos, em momentos diversos de nossa dissertação, extrair deles o conceito das categorias analíticas de nossa pesquisa, qualidade e a mercantilização, e de como se dá a relação entre essas categorias como dados objetivos do processo de expansão do ensino superior e dos cursos jurídicos.

Nosso escopo, com a análise dessas categorias, é entender como a retórica oficial da qualidade e a mercantilização do processo de expansão do ensino superior servem ao propósito. Inexiste, portanto, uma contradição entre esses dois conceitos, pois embora pareça que o acolhimento de uma exclui o outro, vemos que a ideia de qualidade e a mercantilização não são antagônicos, mas sim se ajustam ao desiderato de reprodução da lógica neoliberal, excluindo do debate acadêmico as posições contra hegemônicas, exatamente por contestarem a razão neoliberal.

A fim de procedermos à organização e ao exame dos dados coletados, adotamos a técnica da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), a Análise do Conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Adotando-se essa definição, inferimos que a análise de conteúdo é um conjunto de mecanismos de análise que configura uma técnica ou uma metodologia.

Com efeito, isso se confirma quando Bardin (2011) aponta a existência de certas etapas no manejo da análise de conteúdo. Assim, as etapas que devem ser cumpridas nessa técnica devem contemplar três fases, que são (1) a fase de pré-análise, (2) a fase de exploração do material e (3) a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Cada uma dessas fases, *pari passu*, vai costurando um caminho metodológico de organização da pesquisa. Destarte, na pré-análise, fez-se uma sistematização das ideias iniciais, a fim de pavimentar o caminho para a interpretação das primeiras informações coletadas, compreendendo a leitura geral do material escolhido para análise.

Depois dessa fase inicial, que, como vimos, tem como escopo a sistematização do material inicialmente coletado, a segunda fase serviu à exploração do material, visando a uma codificação desse material, o que se alcançará por meio de uma apurada técnica de recorte, agregação e enumeração (BARDIN, 2011).

Na fase subsequente, nosso esforço empreendido nas duas fases anteriores permitiu-nos engendrar nossas inferências. Nas palavras da própria Bardin (2011, p. 101), “[...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Nesses termos, à luz da descrição que acima fornecemos, só podemos inferir que a Análise de Conteúdo é uma técnica muito apurada de interpretação de dados. Trata-se da reunião de técnicas de análise das comunicações. Assim, os dados arregimentados a partir do material coletado foram interpretados através de Análise de Conteúdo, o que, por óbvio, impôs-nos uma organização em categorias emergidas dos documentos sobre os quais nos debruçaremos ao longo da pesquisa.

O método e a metodologia usadas nos permitiram atingir nossos objetivos que foram (1) analisar de forma crítica a relação existente o processo de mercantilização do ensino jurídico no Brasil, a ideia de qualidade como fundamento legal no âmbito do processo de expansão do ensino jurídico no Estado de Alagoas e (2) identificar e caracterizar o processo que levou ao pujante processo de expansão dos cursos jurídicos em Alagoas.

## **2 QUALIDADE, MERCANTILIZAÇÃO E AS PREMISSAS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS CAMINHOS DA EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO.**

Uma das tarefas mais complexas na construção de uma pesquisa acadêmica é a definição das categorias teóricas que serão analisadas. Para concretizar essa tarefa com sucesso, primeiro, tivemos que ter em mente que essas categorias não surgem do nada e nem possuem um fim em si mesmo. Na verdade, elas desempenham uma tarefa bastante especial, porquanto são elas que ajudam o pesquisador a compreender o fenômeno (social, político, econômico etc.) que resolve estudar.

No materialismo histórico-dialético, essas categorias não podem ser tomadas em abstrato, como se pertencessem apenas ao campo do conhecimento, porquanto se relacionam os aspectos objetivos do fenômeno. Nesse sentido:

[...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (NETTO, 2011, p.46).

No nosso caso, as categorias que eclodiram de nossa pesquisa, aqueles conceitos que nos assistiram na compreensão do nosso objeto, foram a qualidade e a mercantilização. No que tange à qualidade, essa categoria emergiu do discurso oficial contido nos diplomas legais que estudamos, tendo em vista que foi esse o elemento norteador da política de expansão do ensino jurídico.

Quanto à mercantilização ou financeirização, fenômeno que é uma nota indelével do processo de expansão do ensino superior no Brasil, esse conceito foi de fundamental importância para contextualizarmos o fenômeno da expansão do ensino superior. A partir dele, identificamos que elementos políticos e econômicos fundamentaram o processo que decidimos examinar em nossa pesquisa.

Além dessas categorias, também formulamos ideias acerca dos fundamentos que constituem os elementos centrais do que chamamos de análise crítica do fenômeno da expansão do ensino jurídico. O materialismo histórico combinado com o conceito de Estado formulado pelo filósofo húngaro Istevan Mészáros são o alicerce dessa visão crítica que decidimos ter em relação ao objeto de nossa pesquisa.

### **2.1 Dos Fundamentos para uma análise crítica acerca do objeto de análise.**

Nossa percepção crítica a respeito da temática da expansão do ensino jurídico está fundamentada (i) no materialismo histórico, a respeito qual já nos posicionamos na introdução que fizemos à dissertação, e (ii) na percepção de István Mészáros a respeito do Estado. A primeira, dadas as suas premissas, permitiu que entendêssemos nosso objeto de análise a partir de elementos que se extraem do real e não de elucubração, de um diletantismo.

Designadamente em relação a esse segundo fundamento, em primeiro lugar, importa dizer que a referida percepção sobre o Estado insere-se na perspectiva marxista, e, portanto, crítica sobre o Estado, o que nos oportunizou compreender as escolhas do Estado brasileiro e seu papel nesse complexo processo de expansão do ensino superior jurídico.

Com efeito, a definição do que é o Estado, bem como a identificação dos processos que lhe dão concretude sempre estiveram no epicentro das principais teorias políticas produzidas ao longo da história. Para sermos mais precisos, desde Aristóteles, que, no século IV a.C, já apresentara sua teoria sobre o Estado, até o surgimento do Estado Moderno, proeminentes pensadores dedicaram parte de suas teorias políticas para elaborar uma teoria sobre o Estado.

Em “A Política”, o filósofo grego Aristóteles (384 a.C - 322 a.C) apresenta um verdadeiro tratado sobre política preconizando que o estado é superior ao indivíduo, na medida em que a coletividade sobrepuja o indivíduo, querendo dizer que o bem comum será sempre superior ao bem particular. Tem-se aqui uma definição de Estado com a qual alguns pensadores muitos séculos mais tarde irão refletir.

O apanhado dessas variadas concepções nos autoriza, numa sumariada categorização, localizar a existência de dois grandes blocos de posições teóricas acerca do Estado bastantes antagônicos. Em um deles, situam-se as teorias que vão se dedicar a provar que o Estado é algo essencial para que se garanta a sociabilidade entre os homens, de modo que sem o qual, isto é, quando o homem se encontra em seu estado natural, essa sociabilidade, por variadas razões e circunstâncias, não seria possível.

Em sentido oposto, situa-se em um segundo bloco de aceções interpretações críticas a respeito do Estado, iniciada por Karl Marx (1818-1883) e que alicerça uma crítica a sociedade burguesa e que inspirará outros pensadores.

A concepção que aqui adotamos se situa exatamente no campo das concepções marxistas a respeito do Estado. Referimo-nos à concepção que defende o filósofo húngaro Istvan Mészáros. Para o professor da Universidade de Sussex, ao Estado cumpre um papel relevante no processo de reprodução do capital. Contudo, para compreendermos a definição de Estado preconizada por esse autor, será necessário antes entendermos a forma como ele

compreende o sistema do capital e como esse sistema funciona no quadro de crise sistêmica, porquanto só assim poderemos compreender o papel que cumpre o Estado.

Em primeiro lugar, é importante compreendermos que Mészáros defende estarmos não em uma crise cíclica do capital, mas sim em um contexto de uma crise sistêmica. Ao falar das crises que acompanham a história do modo de produção capitalista, Mészáros (2002, p. 795) assevera:

[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises [...]

Essas crises são explicadas em função das ínsitas contradições desse sistema. Para ele:

[...] O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue *administrar* medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue *superar* definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de *subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital* [...] (Idem, 2003, p. 19).

O sistema sociometabólico do capital<sup>3</sup>, quando inserido em um contexto de crise apenas consegue se reproduzir sendo destrutivo. Assim:

[...] Sob as condições da crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral. (MÉSZÁROS, 2002, p. 100)

A partir dessas noções, Mészáros (Ibidem, p. 107) define o Estado moderno com assim:

[...] O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital – a falta de unidade [entre a produção e seu controle, a produção e o consumo e a produção e a circulação...]

Nesses termos, o Estado funciona como um instrumento de ajuste desse sistema sociometabólico que é o capitalismo, de modo que o Estado não está além ou à parte dessa estrutura material que é o capital, mas diferentemente disso constitui um dos elementos fundamentais e participa da dinâmica de contradições do capital, de forma a ajustar-lhe as suas contradições.

<sup>3</sup> Mészáros trata o capitalismo como um conjunto de relações dialéticas entre (1) produção e controle, (2) produção e consumo e (3) produção e circulação, de modo que esses três pares formam circuitos constitutivos de um sistema sociometabólico do capital, decorrente de um processo histórico a fim de garantir a prevalência do capital sobre o trabalho.

Esse olhar sobre o Estado nos permitiu compreender a dinâmica que se dá no interior do processo de expansão, no âmbito da qual a função principal do Estado é estabelecer as ferramentas que ajustem as contradições que possam surgir, designadamente, entre o fato de essa expansão ser promovida pelo e através do Estado, contando com a destinação de recursos públicos e o protagonismo das empresas privadas que atuam no setor.

Dessa forma, para compreendermos a função desempenhada pelo Estado no curso desse processo de expansão, precisamos ter em mente a advertência que foi feita por Mészáros (2008, p. 16), quando afirmou que “[...] no reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria [...]” que é o mesmo que dizer que a educação, na perspectiva do sistema do capital, passou a ser uma atividade de mercado.

A partir dessa percepção, cumprirá ao Estado a tarefa de promover a transferência do setor educacional para a iniciativa privada, de modo a definir oficialmente a educação superior como um bem negociável, não como um bem cultural, uma conquista da humanidade. E isso é feito, fundamentalmente, de duas maneiras, sendo a primeira referente à criação de um arcabouço normativo que autorize a presença das instituições privadas nesse setor educacional, e a segunda com a destinação de recursos públicos para estimular essa presença. É a partir dessa concepção de Estado que avançamos para examinar o contexto em que se deu o processo de expansão do ensino jurídico no Brasil, debruçando-nos sobre a ideia de qualidade que aparecer como elemento central da retórica oficial contida nos documentos oficiais.

## 2.2 A ideia de qualidade do ensino superior, seu conteúdo e seu verdadeiro desiderato.

Os documentos oficiais que serviram de base para o processo de expansão do ensino superior no Brasil trazem em seu bojo uma retórica que se fundamenta na ideia de qualidade, indicando que o processo de expansão do ensino superior está condicionado pela ideia da busca pela qualidade do ensino superior.

Para a compreensão desse discurso oficial, analisamos os seguintes diplomas legais: (1) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (2) a Lei 10.172/2001, (3) Lei nº 13.005/2014, (4) o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e (4) a Resolução nº 05, de dezembro de dezembro de 2018.

O primeiro deles, a Lei 9.394/1996, instituiu, no Brasil pós ditadura civil-militar, as Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), em consonância com a Constituição de

1988. Trata-se de documento essencial para que compreendamos a forma como o Estado atua na consecução das políticas públicas referentes à educação no Brasil.

O Plano Nacional da Educação (PNE), é uma decorrência do art. 214 da Constituição Federal, que impõe sua elaboração com fundamento nos princípios fundamentais da educação brasileira. Dessa forma, o PNE estabelece o conjunto de diretrizes, objetivos, metas e ações estratégicas que o Estado brasileiro deve empreender a fim de dar concretude ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, visando a promover o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Assim, foram editadas duas leis, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 e a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

O terceiro diploma que examinamos, o Decreto nº 9.235/2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Por último, ainda analisamos a Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação – MEC -, porquanto esse diploma foi responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, definindo o que deverá obrigatoriamente estar contemplado nos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC.

2.2.1 A qualidade como princípio basilar do ensino superior no Brasil e elemento central da retórica oficial.

A Lei nº 9.394/1996 revogou as disposições das Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nº 5.692<sup>4</sup>, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário, para instituir as diretrizes e bases da educação nacional.

Com efeito, a Lei 9.394/1996 é o terceiro diploma legal visando ao estabelecimento das diretrizes e bases da educação no Brasil, antecedida pelas leis 4.024/1961 e 5.692/1971. Esta última foi o antecedente normativo da Lei 9.394/1996, e instituiu, durante a ditadura civil-militar, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Foi a segunda ação

---

<sup>4</sup> A Lei 9.394/1996 é o terceiro diploma a estabelecer as diretrizes e bases da tem como seu principal antecedente a Lei 5.692/1971, diploma que instituiu, durante a ditadura civil-militar, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Foi a primeira ação do Estado no sentido de fixar quais os ditames a que o ensino no Brasil deveria estar vinculado, seu funcionamento e seus princípios norteadores. A primeira LDBEN expôs a concepção educacional dos militares.

do Estado no sentido de fixar quais os ditames a que o ensino no Brasil deveria estar vinculado, seu funcionamento e seus princípios norteadores.

No caso da Lei 9.394/1996, a ideia de qualidade do ensino superior aparece como princípio norteador das instituições de ensino. A identificação desse princípio se faz a partir da definição da finalidade da educação superior, nos termos em que expostos no art. 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Decorre desses objetivos a ideia segundo a qual a educação superior deve ser capaz de (1) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, bem como (2) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, (3) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação e (4) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.



Todas essas finalidades e objetivos esboçam e desenham a qualidade como princípio basilar da educação superior, isso porque no art. 3º da Lei 9.394/1996, a qualidade vem anunciada no rol desses princípios:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
  - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII – valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX – garantia de padrão de qualidade;**
  - X – valorização da experiência extraescolar;
  - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
  - XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (grifos nossos)

A expansão do ensino superior no Brasil se deu sob o discurso oficial exposto no diploma ora examinado da busca da busca pela qualidade. A qualidade assumiu o papel de princípio norteador e basilar, bem como elemento retórico justificador do processo de expansão. Dessa forma, a ideia de qualidade permeia os documentos oficiais que dizem respeito ao processo de expansão do ensino superior, criando um símbolo para esse processo que é o de expandir para melhorar a educação superior.

Na primeira versão do PNE, aprovado pela Lei 10.1272/2001, a qualidade vem tratada como um mecanismo para se repelir a massificação da educação superior. No item 4.2 do texto que acompanha a referida lei, lemos:

[...] Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

O Estado, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de expansão, revela uma preocupação com a possibilidade de massificação, a partir do que defende a qualidade como uma barreira a esse risco. Dessa forma, há uma associação entre expansão e qualidade,

de modo que a qualidade é o que deve garantir a higidez desse processo para que não descambe para massificação.

Por sua vez, na Lei nº 13.005/2014, responsável por aprovar o PNE com vigência por 10 (dez) anos, a qualidade é veiculada como uma de suas diretrizes, o que, de certa forma, repisa o PNE anterior, com resultados realmente frustrantes. Designadamente, em relação à educação de nível superior, a Meta 12 estabelece como seu objetivo que é o de:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2004)

Anuncia-se aqui, portanto, a necessidade de expansão do ensino superior no Brasil, assegurando-se a qualidade da oferta. Em outras palavras, nesse diploma, a expansão só se justifica e só será realmente legítima se se respeitar essa diretriz, de modo que, a *contrario sensu*, não se conferindo qualidade a esse processo, restará maculada a expansão do ensino superior no Brasil.

Cabe aqui, ainda que de maneira muito rápida, sem maiores aprofundamentos, fazermos uma reflexão a respeito do não cumprimento das metas e diretrizes do PNE anterior em relação à educação superior. Entendemos ser importante fazer isso apenas para demonstrar que o conceito de qualidade tem um forte componente histórico e serve a determinados interesses. Vejamos.

A expansão do ensino superior no Brasil foi conduzida para um intenso processo de massificação, que, inobstante o temor do Estado, ocorreu fortemente e, a despeito da meta estatal, foi uma massificação de costas para a qualidade, onde se abrem faculdades com aulas de madrugada, de qualidade bastante duvidosa, porque, nesse caso, a busca estatal pela qualidade não impediu a massificação.

Da mesma forma, a Resolução nº 05/2018 do MEC traz referência também à qualidade, nos termos dos artigos 3º e 4º. No art. 3º, diz-se:

Art. 3º curso de graduação o em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da Justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Já no art. 4º, a Resolução faz referência às habilidades que se espera do acadêmico de Direito:

Art. 4º curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico- jurídicas

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação

jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária

capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV- apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

A busca pela qualidade é o que deve servir de norte para o Estado promover a expansão da educação de nível superior, ela deve ser o alicerce desse processo, o que autoriza ao Estado a hipotecar significativas quantias dos recursos públicos destinados às instituições de ensino privado nesse processo, a partir de programas de crédito estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES - e o Programa Universidade Para Todos – ProUni.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Esse programa foi instituído pelo Governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, em 2010, passou a funcionar em novo formato e com novas taxas de juros. Ainda em vigência, podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Por sua vez, o ProUni é o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

O que há em comum entre esses dois programas, embora separados pelos discursos políticos dos projetos de governo que os instituíram, é o fato de terem sido usados por esses governos para expansão do ensino superior, consistindo na transferência de recursos do orçamento da União Federal, portanto, públicos, para as instituições privadas. Esse processo de transferência ou se dá por meio de emissão de títulos públicos ou por renúncia fiscal.

A tabela abaixo revela como, no período compreendido entre 2006 a 2015, houve uma evolução significativa nos valores reservados para a Função da Educação, no âmbito do orçamento da União Federal, exatamente no período em que se passou a vincular os valores referentes aos dois programas:

**Quadro 1 - Valores empenhados pela União na Função Educação**

ANO	FUNÇÃO EDUCAÇÃO
2006	34.671.882.845
2007	41.425.377.718
2008	45.472.815.220
2009	56.288.390.376
2010	70.860.390.376
2011	80.085.198.383
2012	94.335.209.405
2013	100.667.015.796
2014	108.079.334.217
2015	109.561.074.212

FONTE: Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária - 2006-2015. (BRASIL; MF; STN, 2016)

Dessa forma, podemos asseverar que o processo de destinação de recursos públicos para esses dois programas, o que significa transferência de recursos da União Federal para as instituições privadas, foi crucial para o delineamento da expansão do ensino superior no Brasil, explicando a ampla preponderância das instituições privadas nesse setor da educação brasileira.

### 2.2.2 O conceito de qualidade no ensino superior na perspectiva da lógica neoliberal.

A partir de agora, identificaremos qual o conteúdo dessa categoria e que ideias a nutrem. O desenlace factual da qualidade foi o que nos permitiu identificar esse conteúdo, ou

seja, a noção com a qual as instituições de ensino superior lidam com a questão da qualidade é que nos desvelou seu real sentido. E esse conteúdo concreto só faz sentido quando cotejado com a prática dessas instituições e do próprio Estado, pois são essas práticas que dão o significado real a esse princípio.

Assim, para chegarmos ao conceito de qualidade aplicada à educação, precisamos ter em mente (i) que o que se entende por qualidade na educação está indissociavelmente ligado ao que se entende por educação num determinado contexto histórico e político, (ii) que a qualidade é conceito histórico e (iii) que o conceito de qualidade é também um conceito político.

Nesse sentido, a definição do que é qualidade na educação é complexa e polissêmica. Dessa forma, a ideia de qualidade em educação admite diversas definições, de modo que podemos ora ter a qualidade como sinônimo da apreensão de uma cultura científica ou mesmo literária, desenvolvendo o espírito crítico, mas podemos também ter a qualidade na educação como aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo (DAVOK, 2007).

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 203), “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Isto é:

[...] o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica e de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (RIOS, 2010, p. 64).

Sendo assim, o que se deve ter como qualidade na educação depende de sua compreensão nos marcos do sistema capitalista. Para essa tarefa de compreendermos de forma contextualizada a educação, recorreremos, uma vez mais, a Mészáros (2002, p. 100), que, a partir da tese de que o capitalismo é um sistema incontrolável na sua sanha de expansão e de acumulação, e que aniquila qualquer espaço para a emancipação humana, preconiza que:

[...] Sob as condições da crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social, em si, como para a humanidade em geral.

Dentro desse espectro:

[...] Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sociometabólica (MÉSZAROS, 2005, p. 26)

Inserida no sistema capitalista, a educação é percebida como um mecanismo fundamental para a manutenção da ordem social do capital, porquanto é o meio pelo qual os

indivíduos internalizam os valores e a moral desse sistema a fim de legitimá-lo e de robustecê-lo. Portanto, a educação segue a agenda de interesses do capital, que, no contexto de crise estrutural, resume-se a ideia de recrudescer o processo de acumulação e recrudescer as condições de existência do mercado e sua proeminência sobre o Estado, que capitula a essa força.

Assim, a educação no ambiente de crise estrutural do capital cumpre:

[...] duplo papel: o de direito social transformado em mercadoria necessária para o indivíduo e o de espaço para o direcionamento de ideias conformes à nova forma de organização societária. No primeiro plano, amplia os espaços de atuação do capital e cria uma hierarquia de serviços que tem a educação, especialmente a superior, como negócio. No outro, fortalece-se como disseminadora da ideologia neoliberal, por meio de cursos, programas e conteúdo, nos quais são veiculados os valores e as competências necessárias ao mercado [...] (SILVA JUNIOR, 2002, p. 33)

Nesse contexto, a qualidade da educação superior é aquela que dimana dessa concepção de educação. E aqui ressaltamos a participação dos organismos multilaterais na formulação desse conceito. A partir da década de 1990, esses organismos passaram a ter um verdadeiro protagonismo na formulação das políticas educacionais nos países que se situam na periferia do capitalismo. Esse fenômeno foi analisado por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12), que observaram:

O papel dos organismos multilaterais nas discussões de projetos educacionais e delineamento de políticas referentes à educação tem se tornado cada vez mais relevante, dado o financiamento de projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas na região. Nos últimos cinquenta anos, organismos como a Unesco e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo as de 1980 e 1990, a OCDE, a Cepal, o Pnud e o Unicef passam a participar com maior frequência desse processo.

Vários estudos no Brasil afirmaram a importância desses organismos multilaterais na condução das políticas públicas educacionais nos países da periferia do capitalismo. Com efeito, esses organismos estabeleceram as bases para uma profunda reforma das políticas educacionais nos países fora do eixo central capitalismo mundial. Houve uma verdadeira concentração de esforços para a disseminação de projetos que impusessem paradigmas educacionais em absoluta harmonia com os interesses dos países a que esses organismos estavam vinculados. Segundo Barbalho (2007, p. 54):

[...] A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998 sob os auspícios da UNESCO, por exemplo, colocou em evidência a discussão sobre o lugar, o papel e a função da educação superior, tentando explicar de que forma os fatores externos exercem e influenciam determinando a dinâmica de sua transformação [...]

Das formulações apresentadas por esses organismos multilaterais, subjaz que a qualidade na educação está voltada:

[...] para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.13)

Dentre as ideias centrais em relação à educação superior defendida por esses organismos, avultam-se (1) a necessidade de expansão e (2) o fato de que esse setor da educação ter deixado de ser exclusividade do Estado, o que permitiu a ampliação da presença de entidades privadas prestando essa atividade de índole essencialmente estatal (BARBALHO, 2007).

Em relação à qualidade no âmbito da educação superior, esses organismos internacionais colocaram-na no centro do processo de reforma empreendido na década de 1990. No caso da educação superior no Brasil, a ideia de qualidade dos cursos de graduação vem indicada nos documentos oficiais que analisamos. Nesses documentos, a qualidade aparece associada à avaliação de desempenho dos alunos egressos a partir de exames nacionais e uniformizados.

Apesar de sua suposta natureza técnica, o conceito de qualidade do ensino superior que se engendrou no Brasil é uma construção política e se encontra relacionada às concepções de quem as formula (BERTOLIN, 2007), de modo que:

[...] os embates oriundos dos movimentos sociais e as ações dos diversos governos federais brasileiros, que se sucederam desde o início do período militar até o final dos anos 2000, produziram diferentes significados para a qualidade em educação no Brasil. Na perspectiva da autora, tais significados oscilaram entre parâmetros que privilegiaram a emancipação dos sujeitos e a formação do cidadão, e aqueles voltados à preparação dos indivíduos para a produção e o consumo (SOUZA, 2017, p. 338).

Esse é o liame que nos leva à discussão sobre a qualidade feita de forma contextualizada. Ou seja, o arcabouço jurídico do qual extraímos o conceito de qualidade no ensino superior nos remete a um conceito aparentemente técnico, mas que é, sobretudo, de índole política e que expressa as opções ideológicas de quem coordena e orienta as políticas educacionais no Brasil.

Importa acentuar que “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 203). Isso significa dizer que o significado que queira se atribuir à qualidade na educação superior se sujeita às condições empíricas e circunstâncias reais. Essa assertiva reforçou o entendimento

apresentado por Sousa (2009) de adaptação do significado de qualidade na educação superior às condições empíricas nas quais está inserido.

Em outras palavras, é o mesmo que dizer que:

[...] o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica e de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2010, p. 64).

O conceito de qualidade do ensino superior, portanto, que acolhemos na presente dissertação leva em conta (1) os atores políticos de sua formulação e aquele que se aproveita desse conceito, bem como (2) o contexto histórico, político e econômico em que se formula. Por isso, sua compreensão depende da compreensão desse contexto, o que, se não apreendido, ficaremos com a ideia de que a qualidade contém em si uma definição neutra, técnica e, portanto, absolutamente, desnuda de significado real.

Em relação aos atores políticos, podemos dividi-los em dois grupos, sendo o primeiro deles formado por aqueles que instruem e constroem o conteúdo dessa categoria, e o segundo deles referente aos que se beneficiam dessa definição, respectivamente, os Organismos Multilaterais, o Estado e os grandes conglomerados educacionais. A análise da atuação desses atores é de crucial importância para a compreensão do conceito de qualidade.

No que tange ao primeiro desses atores – os Organismos Multilaterais –, já discorreremos que eles defendem prioritariamente, em relação ao ensino superior, o aprofundamento da privatização, “[...] como medida capaz de reduzir os gastos estatais e, ao mesmo tempo, garantir o pagamento da dívida pública, pelo ingresso da receita das privatizações (equilíbrio fiscal)” (LEHER, 2001, p. 158), a partir da destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, como forma de desonerar o Estado dessa dispendiosa tarefa.

Já ao Estado, na condição de destinatário do projeto defendido pelos organismos internacionais, o que tem a ver com sua condição de dependente dos empréstimos ofertados por esses organismo, cumpre, simultaneamente, duas tarefas, sendo a primeira a de criar as condições favoráveis à consecução do projeto de educação defendido pelos organismos internacionais e a segunda, certamente, a mais importante delas, a de implementar as medidas que permitam o êxito desse projeto.

Analisando o papel desempenhado pelo Estado, Cunha (2003, p. 40) fez a seguinte reflexão:

O poder do Estado no âmbito do ensino superior foi reassegurado em novas bases, mediante a dupla reconhecimento/credenciamento e avaliação. A



autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o reconhecimento de instituições de ensino superior, passaram a ter prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação. Caso existissem deficiências, a lei previa que, no caso em que a avaliação fosse negativa, o curso ou a instituição receberiam um "prazo de saneamento", após o que nova avaliação mostraria a reabilitação do curso ou da instituição, caso contrário haveria intervenção na instituição, suspensão temporária da autonomia (se se tratasse de universidade) ou, ainda, o descredenciamento.

Acerca da relação existente entre esses dois atores, bem como a respeito dos movimentos empreendidos por eles, Costa e Silva (2019, p. 19) ponderam:

Esses movimentos tinham como objetivo sancionar o repasse de recursos públicos para oferta de educação por instituições privadas, bem como o recebimento de recursos privados por organizações públicas, por meio de interações público-privadas, visando consolidar a esfera pública não-estatal. Esta esfera busca capturar aqueles bens públicos que não tenham sido incorporados no ciclo de valorização capitalista ou que, por sua deficiência, se articulam de forma precária com o mercado.

Com efeito, essa percepção acerca da educação superior defendida, projetada e operada por esses dois atores, que se complementam, porque enquanto um se encarrega da formulação das políticas que devem ser concretizadas no âmbito da educação superior o outro deve se encarregar de garantir o êxito dessas políticas, vincula a ideia de qualidade à capacidade de o Estado, suas instituições de ensino superior, mas, sobretudo, as instituições privadas de responderem às necessidades de uma economia do conhecimento globalmente competitivo (WORLD BANK, 2003).

Além desses dois atores que agiram diretamente na construção do conceito de qualidade, podemos ainda identificar um terceiro ator, que são os grandes conglomerados educacionais presentes em nosso país, que, muito embora não tenham participado da elaboração das políticas públicas para o setor e, por conseguinte, desse conceito de qualidade<sup>5</sup>, são seus grandes beneficiários.

Trata-se de grupos empresariais que se originaram de processos de fusão ou incorporação e que se tornaram responsáveis pelas principais operações de aquisições de empresas que atuam nesse setor educacional. No Brasil, os casos mais importantes de formação desses conglomerados são a fusão do Kroton Educacional com o grupo Anhanguera Educacional, a aquisição da UNISEB pela Universidade Estácio de Sá. Contudo, essas não foram as únicas aquisições/fusões no Brasil, pois:

---

<sup>5</sup> Quando falamos que esses conglomerados educacionais não participam da elaboração das políticas educacionais da educação superior, não estamos minorando a influência que os grupos privados possuíram na elaboração dessas políticas públicas, porquanto, desde o início do século XXI, registram-se a formação e a articulação de associações criadas por essas instituições. Assim, temos a criação da Associação Brasileira das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI), do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação e a Associação de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que fizeram “[...] Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior” (QUEIROZ, 2014, p. 75)

De acordo com a KPMG Consultoria, empresa responsável pela publicação sobre a trajetória das fusões e aquisições na economia brasileira, no ano de 2007, houve 19 aquisições no setor educacional, o que motivou o desmembramento deste, a partir do ano seguinte, da classificação até então genérica de “outros” para setor “educação”. Em 2008, foram registradas 53 transações, o que levou a impressionante posição de terceiro lugar no ranking setorial. Em 2009, em virtude da crise internacional que assolou o mercado financeiro em geral, e o setor educacional em especial, houve redução acentuada para 12 operações. Ainda assim, o setor educacional ocupou a 12ª posição entre os setores econômicos. Em 2013, foram 24 transações e o setor educacional ficou em 10º lugar no ranking. (CHAVES, 2020, p. 6)

Conforme Vale (2011, p. 186):

[...] o aparecimento, no mercado educacional do país, dos grandes fundos de investimentos e a formação de grandes conglomerados de ensino superior, no que as revistas especializadas e as consultorias do setor têm denominado “a era das consolidações”. Entretanto, esta nova configuração reconstrói os caminhos do empresariamento da educação superior

Com efeito, esses grupos foram os principais beneficiados do processo de expansão do ensino superior nos termos em que ocorreu. O aprofundamento da tendência privatista e mercantilizadora do processo de expansão do ensino superior foi responsável pelo avanço desses grandes conglomerados. Segundo Conceição (2019, s.p):

[...] Atualmente, temos na bolsa de Valores, seis grupos que “prestam” serviços educacionais, sendo quatro deles são de educação superior: Kroton, Ser Educacional, Ânima e Estácio de Sá, outros são de sistema de ensino e editora, no caso a Bahema e o Somos, sendo este último adquirido pelo Grupo Kroton. O Grupo Somos, é a majoritária da Tarpon, que é um fundo de investimento, o mesmo que controla a BR Foods.

Dessa forma, esses grupos concentram a maior parte matrículas no ensino superior. Segundo o último Censo da Educação Superior realizado em 2018, as 8.450.755 matrículas se encontram distribuídas de acordo com o panorama apresentado na seguinte tabela:

**Tabela 3 - Distribuição das Matrículas no Ensino Superior - 2018**

Públicas Federais	Públicas Estaduais	Públicas Municipais	Privadas
1.324.984 matrículas	660.854 matrículas	91.643 matrículas	6.373.274 matrículas

Fonte: MEC/INEP

Devemos, por fim, observar que dessas mais de seis milhões de matrículas, conforme se vê na figura abaixo, mais da metade se encontram nas mãos desses grandes conglomerados, senão vejamos:

**Figura 1 - Participação nas Matrículas do Ensino Superior**



Fonte: Consultoria Hoper Educação (2016)

Assim sendo, esses grandes grupos educacionais são um ator importante para compreendermos o processo de expansão do ensino superior no Brasil e também como o conceito de qualidade vai se moldando a certos interesses, o que permite que nos situemos no contexto político, histórico e econômico no bojo do qual esses interesses e esse conceito vão se alinhando.

Além de compreendermos como se dá a atuação desses agentes, as condições concretas em que esse conceito é produzido também é um elemento importante, pois apontam como essas condições produzem o conteúdo desse conceito. Nesse sentido, verificamos que as circunstâncias materiais objetivas que aqui apresentamos engendram um projeto educacional no qual se pressupõe uma ideia de qualidade que tem a ver com a lógica neoliberal, que contém em si a ideia de reorganização do sistema ideológico e político de dominação, com a clara intenção de o sistema educacional à lógica do mercado.

Segundo Souza (2017, p. 337):

Assumindo-se esse entendimento, o conceito de qualidade no campo da educação superior brasileira pode ser considerado como amorfo e não necessariamente polissêmico, uma vez que, em virtude da dimensão técnica do conceito, não são todos os seus possíveis significados que são esperados como válidos, simultaneamente, em um dado contexto, mas apenas um deles. A revisão até aqui empreendida, quando associada ao contexto do Sistema Nacional de Ensino Superior, levou à proposição de que o conteúdo concreto do que é qualidade pode alterar-se em várias direções, mas termina por assumir uma de suas faces, conforme a força política de seus defensores. Dessa forma, depreendeu-se que o conceito de qualidade parece refletir melhor a realidade quando considerado amorfo (que assume formas ou significados diferentes a cada contexto), do que polissêmico, que remete à validade de todos os significados ao mesmo tempo.

Dessa forma, qualidade de ensino nos remete à ideia de que o importante é o aguçamento do potencial de empregabilidade e capacitação para se profissionalizar em um ofício, assegurando, portanto, um perfil que se coadune às demandas de um competitivo mercado (NORONHA, 2006).

O conceito de qualidade, portanto, guarda aqui uma intrínseca relação com o conceito de empregabilidade, isto é:

[...] a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. Como no jogo de bacarat do qual nos fala Friedman, nada está aqui determinado de antemão, embora saibamos, que alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso (GENTILLI, 1996, p. 7).

Examinando a questão, Enguita (1994), defende que o conceito de qualidade se identifica com os resultados obtidos pelos estudantes, pautados na lógica da competição do mercado capitalista. Nesse sentido, qualidade pressupõe a capacidade de as instituições de ensino superior de atenderem às demandas do mercado, sendo capazes de preparar mão-de-obra.

Além da inclusão, o documento do Banco Mundial (BM) publicado em 1999 recomendava, especificamente para o ensino superior as seguintes diretrizes: a) uso da tecnologia, por meio de programas de aprendizagem a distância, como uma forma de ampliar o acesso, melhorar a equidade e a eficácia, com custos mais baixos; b) criação de uma variedade mais ampla de instituições e cursos de ensino superior; c) fortalecimento do papel do setor privado, em função das limitações de financiamento estatal; d) melhoria da qualidade do ensino público e privado, por meio da flexibilização e modernização dos currículos, capacitação de docentes e a criação de modelos de avaliação; e) fortalecimento da pós-graduação na região.

Há, nessas recomendações, um direcionamento do BM para mercantilização e a padronização do conhecimento, a fim de transformá-lo em produto negociável em qualquer parte do mundo, abrindo novos mercados para os investidores internacionais interessados em se apropriar dos lucros gerados por mais esta frente capitalista (GREGÓRIO, 2012).

Por conseguinte, à luz dessas considerações, podemos inferir que a ideia de qualidade em torno da qual orbitou a retórica oficial, serviu muito bem ao propósito de transferir a educação superior para as instituições privadas. Nesses termos, a qualidade que se consubstanciou no Brasil foi o que mascarou a mercantilização e o aprofundamento de um processo de massificação, que produziu um fenômeno insólito, que é o da criação das chamadas “uniesquinas”<sup>6</sup>, conforme se informa na manchete a seguir:

---

<sup>6</sup> A expressão “uniesquinas” tem sido utilizada como designativo do processo de massificação descontrolada das instituições ensino privadas no Brasil.

Figura 2 - Retrato da Massificação



Fonte: Estado de São Paulo, fevereiro, 2014.

Assim sendo, podemos afirmar que só em um ambiente de proliferação e massificação descontroladas é que se admitiriam não só a criação dessas instituições desqualificadas como também seu funcionamento, indicando uma posição de absoluta permissibilidade do Estado em relação a esse processo.

### 2.3 A Mercantilização como fenômeno conseqüente do Neoliberalismo

Para compreendermos esse fenômeno da mercantilização, precisamos, antes de qualquer coisa, contextualizarmos. Isso nos impôs a tarefa de compreender o que se deu na ordem capitalista a partir do século passado, bem como a crise estrutural que o atingiu na primeira década do século XXI, tendo em vista que estão ali as chaves para interpretação e compreensão do fenômeno da mercantilização.

#### 2.3.1 Neoliberalismo: sua relação com a crise do capital e a nova razão do capitalismo.

A crise é um fenômeno inerente à natureza do próprio sistema capitalista. A respeito desse tema, Netto e Braz (2010, p. 156) ensinam-nos que:

A história real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de **crises econômicas** – [...] **as crises são inevitáveis sob o capitalismo; mas é perfeitamente possível e viável uma organização da economia estruturante diferente da organização capitalista, capaz de suprimir as causas das crises** (grifos do próprio autor).

Frigotto (1999, p. 65), analisando esse aspecto do capitalismo, escreveu que:

[...] O caráter contraditório (de crise portanto) do modo de produção capitalista explica-se, historicamente e em formações sociais específicas, de

formas e conteúdos diversos, porém, inexoravelmente, pela sua própria virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas [...]

Por conseguinte, é possível asseverar que não existe capitalismo sem crise, porque ela – a crise – não é algo acidental que ocorre no interior do modo de produção capitalista, mas é de sua inerência. Contudo, nem todas as crises são exatamente iguais e podem ter impactos diversos. Fala-se, portanto, em crises cíclicas e crises sistêmicas ou estruturais.

Muito embora as crises sempre tenham acompanhado a trajetória histórica, vez por outra, o capitalismo é atingido por uma crise mais duradoura e cujos efeitos costumam ser profundamente mais intensos, diferentes daquelas que acompanham o capitalismo desde sua origem. Trata-se das chamadas crises sistêmicas ou estruturais. A respeito dessas crises, que são as que nos interessam mais proximamente, colhemos a pedagógica lição de Costa (2012, p. 6)

[...] as crises sistêmicas têm uma dimensão superior, ocorrem em períodos mais longos, desestruturam toda a ordem anterior e constroem, sob seus escombros, uma nova ordem, isso porque significam a exaustão de um período histórico de acumulação do capital. As crises sistêmicas não só desorganizam de maneira radical o sistema econômico, político e social construído para responder às necessidades da ordem anterior, como atingem todas as instituições da velha ordem, em proporções tais que provocam mudanças no conjunto do sistema e abrem espaço para a contestação do próprio sistema [...]

O que se convencionou chamar de *Estado do Bem-Estar Social* foi produto direto da crise sistêmica vivida pelo capital nas primeiras décadas do século passado. O *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque combinado com as sequelas econômicas da Primeira Guerra Mundial experimentadas pelas principais potências europeias levaram o capitalismo à sua segunda crise estrutural ou sistêmica.

Todavia, no final da década de 70 do século passado<sup>7</sup>, mais uma crise atinge o capitalismo, desta feita, não sistêmica, mas sim cíclica, o que provoca o exaurimento do Estado do Bem-Estar Social. Essa crise dimanou da incapacidade de as políticas de afirmação desse Estado e dos governos da socialdemocracia de conter a concentração crescente de capital e a exclusão social (FRIGOTTO, 1999).

Nesse contexto,

---

<sup>7</sup> Muito embora tenhamos destacado a crise de 1970, dada sua relação com os antecedentes históricos que conduzem a edificação do neoliberalismo, uma outra crise cíclica atingiu o capitalismo nas décadas de 1980 e 1990. Referimo-nos à denominada Crise Asiática, consistente, fundamentalmente, na sobrevalorização cambial, dívida externa, déficits nas transações correntes, bancos com elevados créditos de liquidação duvidosa, de modo que tudo isso junto foi capaz de engendrar as condições propícias para a eclosão dessa crise que atingiu o Sudeste asiático em julho de 1997.

[...] Desenha-se, então a crise do Estado do Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o *Estado Mínimo*, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais [...] (FRIGOTTO, op.cit., p. 73).

Acerca desse processo no interior do capital, Dias (2014, p. 180) assevera que:

[...] o capital esteve acochado pela insuficiência de respostas oferecidas pelo modelo fordista de produção, o que lhe obrigou a abandonar a cria e a inventar novas de formas reprodução, isto é, restava-lhe reinventar-se a si mesmo, razão pela qual novas demandas tiveram que ser atendidas no curso do desenvolvimento capitalista [...]

Dos escombros do Estado do Bem-Estar Social surge o neoliberalismo, cuja ideia central, em apertadíssima síntese, pode ser definida na frase “menos Estado e mais mercado”. Ou como nos preleciona Nunes (2003, p. 39):

Neste domínio da filosofia social, o neoliberalismo exclui da esfera da responsabilidade do estado as questões atinentes à justiça social, negando, por isso, toda a legitimidade das (ineficientes) *políticas de redistribuição do rendimento*, orientadas para o objetivo de reduzir as desigualdades de riqueza e de rendimento, na busca de mais equidade, de mais justiça social, de mais igualdade efectiva entre as pessoas (destaque do próprio autor).

Chegamos ao atual momento do capital. E nele, o sistema enfrenta uma crise estrutural ou sistêmica. Nesse sentido, Mészáros (2015, p. 7) diz que:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

Havey (2012, p.13) indica os dados dessa crise<sup>8</sup>, apresentando o panorama econômico mundial que revela a agudez dela:

[...] Cerca de 20 milhões de pessoas perderam subitamente seus empregos na China [...] Nos Estados Unidos, o número de desempregados aumentou mais de 5 milhões em poucos meses [...] O Comércio global internacional caiu em um terço em poucos meses, criando tensões nas economias, majoritariamente exportadoras, com a da Alemanha e a do Brasil [...] Na Espanha, a taxa de desemprego saltou para mais de 17% [...] Na primavera de 2009, o Fundo Monetário Mundial estimava que mais de 50 trilhões de dólares em valores de ativos haviam disso destruídos [...]

E o geógrafo marxista conclui sua análise sobre essa crise dizendo que “[...] essa foi, sem dúvida, a mãe de todas as crises. No entanto, também deve ser vista como o auge de um

---

<sup>8</sup> É que, muito embora tenhamos ressaltado os efeitos da crise no coração do capitalismo mundial e no também no Brasil, esses efeitos foram também percebidos nos países centrais da Ásia e na África. Nesses países, os efeitos da crise de 2008 serviram para desestabilizar economias que vinham apresentando crescimento significativo, o que, dado o fato de insuficiência de recursos financeiros e baixo desenvolvimento tecnológico, esses efeitos ganham contornos de dramaticidade e são quase incontornáveis.

padrão de crises financeiras que se tornaram mais frequentes e mais profundas ao longo dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 [...]” (Ibid, p. 13).

Na prossecução dessa adequação do Estado a essa lógica, assistimos a um gradual, mas muito pujante processo de ruptura do significado de serviços públicos, o que engendra a ideia de preterição do bem comum em favor do consumo imediato desses direitos, que agora passam a ser compreendidos como mercadorias.

Por outro lado, colhe-se da literatura marxista, que o modo de produção capitalista foi sacudido algumas vezes por crises desse jaez. Com efeito, a crise que aplacou o capitalismo em 2008, a começar pelos Estados Unidos, mas que logo se espalhou por países da Europa e também para a periferia do capitalismo, possui todas as características de uma crise estrutural ou sistêmica. Nesse sentido:

[...] Desde o fatídico setembro de 2008, quando o mega banco norte-americano Lehman Brothers faliu, a economia internacional entrou num ciclo recessivo, comparável somente à década de 1930, quando o capitalismo mundial ingressou numa forte depressão [...] Depois de 2008, o mundo capitalista desenvolvido, sobretudo Estados Unidos e Europa, esteve muito próximo de uma depressão. Se esse ponto não foi alcançado, estabeleceu-se rapidamente um grande mal-estar na civilização [...] (GOMES, 2017, 136).

Destarte, essa crise irá espalhar seus efeitos por todo o mundo capitalista, estejam os países no centro do sistema e/ou na sua periferia, com sequelas diversas. De qualquer modo, os efeitos dessa crise irão impactar de forma percuciente e decisiva na consecução das políticas públicas, sobretudo, para os países que se situam à margem do sistema capitalista.

Infere-se, nesses termos, que o neoliberalismo é uma estratégia do capitalismo para a sua própria preservação e que possui mecanismos, às vezes nada sofisticados, que sujeitam o Estado e garantem o aprofundamento da acumulação. Para Mészáros (2002, p. 1003):

Na verdade, foi a tendências as crescentes intervenções do Estado, a serviço da expansão do capital, em assuntos econômicos que, em primeiro lugar, conduziu ao atual estado de coisas. O resultado de tais intervenções foi não apenas o crescimento canceroso de setores não produtivos da indústria no interior da estrutura global da produção do capital, mas – igualmente importante a grave distorção da *estrutura capitalista de custos* sob o impacto de contratos realizados sob a justificativa de que eram “vitais para o interesse nacional” (os destaques estão no texto original)

O esgarçamento do Estado de Bem-Estar Social representou um significativo aumento da exclusão social, na medida em que as políticas neoliberais se firmaram a partir da ideia de custos sociais e humanos (FRIGOTTO, 1999), impondo-se aos países abaixo da linha do Equador a contenção de gastos com programas sociais, o que gerou a um processo de precarização das populações pobres desses países.



No Brasil, as políticas neoliberais e sua agenda foram introduzidas a partir de uma retórica do esgotamento do modelo econômico que se empreendeu durante a ditadura civil-militar (1964-1985), sobretudo, combater o maior mal desse modelo, que foi a hiperinflação. A justificativa estava dada: elidir um modelo econômico anacrônico e ineficiente, a fim de modernizar a economia.

Segundo Morais (2018, p. 95):

[...] As reformas neoliberais foram justificadas pelo suposto esgotamento da ISI e dos Estado Desenvolvimentista, bem como pelos impactos de controle a inflação, melhorar a eficiência econômica e acelerar o crescimento da produtividade [...] Na época, tornou-se comumente aceito que a ISI não poderia promover a concorrência com os países avançados, garantir a estabilização monetária ou elevar os níveis de desenvolvimento industrial, em razão da complexidade das novas tecnologias [...]

Esse, portanto, foi o mote da introdução do neoliberalismo no Brasil, no final da década de 1980. Era inapelável: o neoliberalismo seria capaz de promover, a um só tempo, o descarte de um modelo econômico ineficaz e a inserção do Brasil no novo momento da economia mundial.

Assim, o neoliberalismo e sua agenda de ações foram introduzidas no Brasil no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992)<sup>9</sup>, que, inobstante a efemeridade do governo, em função do processo de *Impeachment*, cumpriu papel importante nesse processo. As medidas econômicas tomadas pelo governo Collor estavam em sintonia com o ideário neoliberal. Nesse sentido, Maciel (2011, p. 102) nos diz o seguinte:

[...] Apesar de medidas aparentadas com o receituário heterodoxo, como a reforma monetária e o controle de preços, o conteúdo econômico do plano era marcadamente ortodoxo e neoliberal, evidente na estratégia de na liberalização da taxa de câmbio e das importações e no projeto de reforma patrimonial e administrativa do Estado [...]

Contudo, a chamada agenda neoliberal e suas imposições feitas aos países da periferia do sistema capitalista ganharam preponderância no Brasil a partir da metade da década de 90 do século passado. O marco histórico desse processo de consolidação do neoliberalismo no Brasil inclui o surgimento do Plano Real e a primeira eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-1998), a quem cumpriu o papel de promover os mais importantes ajustes do Estado brasileiro a fim de adequá-los às políticas neoliberais.

Existe um certo consenso historiográfico em torno da ideia de que coube a FHC consolidar a agenda econômica e política neoliberal<sup>10</sup>, com a implementação de diversos

<sup>9</sup> Embora não se desconheça a implementação de certas medidas econômicas de cunho neoliberal antes do Governo Collor, designadamente, nos governos Figueiredo (1979-1985) e Sarney (1985-1990), tem-se considerado o breve Governo Collor como o prólogo do projeto neoliberal no Brasil.

<sup>10</sup> Esse reconhecimento da importância do Plano Real para a consolidação do neoliberalismo no Brasil tem a ver com a ideia de que as reformas produzidas naquele período foram responsáveis por edificar um novo sistema de

processos de privatização estatal e uma abertura desenfreada de instituições privadas de ensino superior, alterando, significativamente, as relações existentes entre o Estado e o mercado, o que ocasionou uma minorização do Estado e a transferência de certas obrigações constitucionais para a iniciativa privada.

Esses ajustes, que foram em boa medida mantidos pelos governos subsequentes (Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer), com certas diferenciações, mormente em relação aos programas de transferência de renda que foram aperfeiçoados ou mesmo criados pelos governos de Lula e Dilma Rousseff, que foram insuficientemente capazes de romper com a agenda econômica neoliberal.

Ditas reformas engendraram um Estado que, no mais das vezes, caracteriza-se por ser sonegador de direitos para os trabalhadores, sem limites para o mercado, que não se coloca entre os indivíduos e o mercado, mas que capitula ao capital financeiro especulativo, de modo que são esses interesses que irão nortear as políticas estatais de prestação social, como educação, saúde, segurança pública, trabalho etc.

Por conseguinte, o neoliberalismo apresenta-se como uma fase do capitalismo notadamente marcada pela investida agressiva do mercado contra históricas conquistas da classe trabalhadora e contra as liberdades civis, em que o Estado Nacional acaba por ser transformado em refém dos interesses das opulentas forças econômicas, conforme assevera Stiglitz (2014).

Após a instauração da crise estrutural da primeira década do presente século, o neoliberalismo se tornou ainda mais agressivo, avançando contra as já frágeis democracias dos países da periferia do capitalismo, impondo verdadeiras rupturas democráticas e avançando contra as conquistas sociais dos trabalhadores e capturando os recursos públicos para o locupletamento do sistema financeiro.

E isso, por óbvio, irá ser decisivo para a definição das novas relações entre Estado, mercado e Direitos Sociais. Há, nessa relação, um aprofundamento da percepção de custos humanos, com a tentativa, quase sempre exitosa, de destruição das tarefas sociais dos Estados nacionais traçadas na maioria das constituições pós-Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma contraofensiva neoliberal segundo a qual:

[...] As reformas de regulação das finanças logo cederam lugar a políticas de restrição fiscal e de austeridade que promoveram cortes nos serviços públicos; os gastos estatais de emergência para salvar o mercado financeiro foram interrompidos assim que os lucros foram restaurados, embora o desemprego e a execução de hipotecas continuassem a crescer; os riscos e as

---

acumulação de capital, resultado da eliminação do processo inflacionário e do arcabouço do projeto econômico empreendido pela Ditadura civil-militar.

responsabilidades foram novamente transferidos pelo governo central para administrações locais, diretorias escolares, autoridades de saúde, entidades filantrópicas e famílias; e os custos da insegurança e da reestruturação foram mais uma vez pagos pelos pobres e vulneráveis (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012b, p. 266).

Portanto, é desse contexto que decorre a mercantilização do sistema educacional, representativo da ideia da expansão do mercado sobre a vida das pessoas. É a substituição do Estado Providência, forte na garantia dos Direitos Sociais, por um Estado que cede ao poder do mercado, tudo isso a fim de garantir a acumulação ainda maior de capital, como uma estratégia de superação da crise iniciada na década primeira do presente século.

### 2.3.2 Neoliberalismo: a nova racionalidade do capitalismo.

O neoliberalismo é um produto direto da crise do capitalismo, como asseveramos acima. Mas isso não dá conta da definição do neoliberalismo, porquanto se tomarmos apenas esse dado para defini-lo diríamos que o neoliberalismo é uma ideologia ou até mesmo uma política econômica que se engendra com o objetivo de sobrepujar a crise do capitalismo, o que não deixa de estar correto, mas que não se reduz a isso.

Por trás do neoliberalismo se encontram oligarquias burocráticas multinacionais, grandes conglomerados econômicos internacionais, uma verdadeira coalização de forças poderosas mundiais, e isso indica uma das principais características do neoliberalismo, que é seu caráter global. A esse respeito, Dartod e Laval (2016, p.33) prelecionam:

[...] Devemos entender, por isso, que essa razão é *global*, nos dois sentidos que pode ter o termo: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas, ao mesmo tempo, uma “razão do mundo”.

Dessa forma, não sendo uma ideologia ou uma política econômica, e dada sua abrangência global, o neoliberalismo deve ser entendido, fundamentalmente, como uma nova racionalidade governamental, sendo, portanto, capaz de:

[...] estruturar e organizar não apenas a ação governamental, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (Ibid, p. 36).

Da forma como foi produzido, bem como em virtude da sua natureza globalizante, o neoliberalismo ganha contornos de uma lógica, de uma verdadeira razão de ser do capitalismo. Nesse sentido, devemos tomar aqui o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica ou ideológica, mas sim como uma nova racionalidade do capitalismo

contemporâneo, podendo ser definido como “[...] um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência [...]” (Ibidem, p. 27)

Essa nova racionalidade governamental baseia-se, fundamentalmente, em duas ideias: (i) a de totalidade do mercado e (ii) a de redefinição do papel do Estado Nacional, para defender a não intervenção do Estado e sua submissão à lógica empresarial da concorrência (DARDOT e LAVAL, 2016).

O neoliberalismo assume feições de uma razão, de uma lógica, com dinâmicas próprias e com idiossincrasias que não nos permitem compreendê-lo como:

[...] herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição. Não retoma a questão dos limites do governo do ponto em que fixou. O neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limites ao governo político, ao mercado (Adam Smith) aos direitos (Jonh Lock) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Burthon), mas sim, sobre como fazer o mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si. (DARDOT e LAVAL, op.cit., p. 34)

No seio dessa nova razão do capitalismo, opera-se uma verdadeira destruição de instituições e direitos conquistados nas últimas décadas do século passado, bem como ocorre o desmonte dos valores da democracia e da cidadania, aqui compreendidos como a real possibilidade de participação nas decisões políticas do Estado. E isso ocorre, em primeiro lugar, porque se visa a converter esses valores em um instrumento dos interesses do capital, mas também porque esses valores podem, mesmo nos marcos do capitalismo, atentar contra a sua hegemonia.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p.16) indicam que o neoliberalismo desenvolve uma ideia de democracia por meio da qual:

[...] destrói regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Trata-se do processo que os referidos autores chamaram de *desdemocratização*, que consiste exatamente na supressão gradual, progressiva, mas muito visível, da possibilidade de decisões democráticas ou que decorram da vontade da maioria de interferir na ordem econômica (DARTOD e LAVAL, 2016), de modo que a razão neoliberal corrói a dinâmica democrática, sobrando uma casca institucional formal, transformando a democracia apenas no espaço onde se dão as relações comerciais.

A *desdemocratização* é a expressão política da nova governabilidade imposta pelo neoliberalismo. Trata-se, portanto, de uma nova razão política do capital, segundo a qual “[...]”

mais do que meramente saturar o sentido ou o conteúdo da democracia com valores mercadológicos, o neoliberalismo ataca os princípios, práticas, culturas, sujeitos e instituições da democracia como governo do povo” (BROWN, 2015, p. 9).

Nesse contexto, a desdemocratização do Estado Liberal representa a cooptação e a conversão dos valores democráticos num instrumento dos interesses dessa nova governabilidade, de modo que “[...] a associação de valores como autonomia e liberdade de mercado, fragilizam noções de cidadania, solidariedade e bens públicos [...]” (ROSA, 2019, p. 164).

Dessa forma, a compreensão da crise do capitalismo é importante para a definição do neoliberalismo. Nesse contexto de crise estrutural ou sistêmica do capital, o neoliberalismo não é uma ideologia nem mesmo um tipo de política econômica, mas para além disso, o neoliberalismo “[...] é um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital e todas as relações sociais e a todas as esferas da vida [...]” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 7).

### 2.3.3 Mercantilização: a forma político-educacional do neoliberalismo.

Segundo Boron (1999), o trunfo do neoliberalismo tem mais índole ideológica e cultura do que mesmo econômica, que se sustenta em quatro premissas, a saber: (a) a mercantilização dos direitos humanos sociais, (b) o deslocamento do equilíbrio entre mercados e estado, (c) a criação de um senso comum neoliberal e (d) a inevitabilidade do neoliberalismo fundado na ideia de que inexitem alternativas ao neoliberalismo.

Interessa-nos, nesse caso, a análise da primeira dessas quatro premissas. Nesse sentido, diz-nos Boron (Ibidem, p. 9):

[...] A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em “bens” ou “serviços” adquiríveis no mercado. A saúde, a educação e a segurança social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos do cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda a estipulação política.

No contexto do neoliberalismo, transformam-se todos os demais bens culturais e humanos em mercadoria, cuja aquisição se faz da mesma forma através da qual se adquire qualquer outro bem fungível. Por conseguinte, o conceito de educação é capturado pela estratégia neoliberal e vai, de forma gradativa, contudo, muito acentuadamente, integrar essa lógica. Conforme Chaves (2010, p.2)

O projeto neoliberal de educação dos organismos internacionais para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global. Tal projeto vem sendo materializado por uma série de reformas educativas na América Latina, imposta por meio de “acordos comerciais” estabelecidos entre esses organismos e os governos, com a finalidade de submeter a educação às exigências da lucratividade do capital.

Recrudescem-se uma avassaladora tendência em mercantilizar os Direitos Sociais, que são uma conquista da classe trabalhadora, rebaixando-os à condição de bens ou serviços que podem ser facilmente adquiridos no mercado. Nesses termos:

[...] A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixar de ser componentes inalienáveis dos direitos do cidadão e se transformam em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda estipulação política. (BORON, 2011, p. 9).

A descrição acima desvela-nos como se dá o fenômeno que se convencionou chamar de mercantilização dos Direitos Sociais, fenômeno que consiste, fundamentalmente, em transformar a educação, a saúde, a previdência social não só em uma mercadoria bastante lucrativa, mas também em um mecanismo muito interessante para a hegemonização da estratégia neoliberal.

Mazzilli (2011, p. 216), a respeito desse fenômeno, traz uma noção bem precisa de como esse fenômeno da mercantilização foi estrategicamente concebido pelo mercado, senão vejamos:

[...] As mudanças decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo, implantado nas sociedades globalizadas, que se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação, vêm imprimindo novas formas de trabalho que se refletem inclusive na educação superior. As reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições [...]

Para além dessa transformação da educação em um produto altamente lucrativo, o projeto neoliberal, do qual a mercantilização é apenas uma parte da engrenagem, pressupõe um Estado incapaz de impor limites ao mercado, sucumbindo ao poder econômico e aos agentes que atuam no âmbito da ordem econômica. A respeito dessa novel concepção de Estado, que se filia de forma subserviente aos interesses do mercado, calha trazer à baila a elucidativa reflexão de Casara (2017, p. 29-30), nos seguintes termos:

[...] Um Estado em que o governo se põe abertamente a serviço do mercado, da geração de lucro e dos interesses dos detentores do poder econômico, o que faz com que desapareça a perspectiva de reduzir desigualdade, enquanto a “liberdade” passa a ser entendida como a liberdade para ampliar as condições de acumulação do capital e da geração de lucros. Na pós-democracia, a liberdade intocável é apenas a que garante a propriedade privada, a concentração dos

meios de comunicação de massa, a fabricação de “próteses de pensamento” – televisores, computadores, smartphones etc. – capazes de substituir cidadãos por consumidores acríticos, a acumulação de bens, os interesses das grandes corporações e a circulação do capital financeiro.

Essa impotência dos Estados Nacionais em face dos interesses do mercado contrasta com um Estado cada vez mais forte, sem limites e robusto na gestão da população e dos conflitos sociais. Dita silhueta assumida pelo Estado dimana evidentemente de uma estratégia do projeto neoliberal implementada na periferia do capitalismo, segundo a qual o mercado “[...] precisa, evidentemente, de um Estado fraco como instância de decisão e formulação de política, mas forte como organismo gestor de população e dispositivo de controle social” (GARCIA, 2007, p. 311).

Faz parte da estratégia neoliberal capturar o Estado para que ele cumpra o papel de agente dos interesses das poderosas forças que atuam na ordem econômica, visando a transformar os valores da democracia liberal em uma retórica vazia, com a consequente aniquilação de todo e qualquer discurso que contradite esse projeto hegemônico, neutralizando a prática democrática, de forma gradativa.

Santomé (2003, p. 15) traz-nos uma análise elucidativa desse processo que pavimentou a estrada que levou os Estados Nacionais para as mãos das forças que atuam no mercado:

É preciso não esquecer que o capitalismo, para se fortalecer como modelo de produção, apoiou-se fortemente nos Estados Nacionais. Os governos nacionais coordenavam as políticas econômicas e industriais dentro de seus domínios; estabeleciam salários mínimos e condições trabalhistas de contratação; também não vacilavam ao oferecer todo tipo de privilégios às empresas e aos grupos empresariais para atraí-los para seus territórios, o que os levava a esforçar-se para garantir um ambiente social sem perturbações.

Nesse cenário, o conceito de educação também é capturado pela estratégia neoliberal e vai, de forma gradativa, mas muito acentuadamente, integrar essa lógica. A despeito do que se afirma na maioria dos textos constitucionais, a exemplo do que faz a Constituição Brasileira de 1988, de que a educação é um direito de todos, o fato é que a educação foi transformada em mercadoria, objeto de desejo de grandes grupos econômicos.

Também vale à pena reproduzir Mazzilli (2011, p. 216) a respeito desse fenômeno, porque nos traz uma noção bem precisa de como a mercantilização foi estrategicamente concebido pelo mercado, vejamos:

[...] As mudanças decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo, implantado nas sociedades globalizadas, que se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação, vêm imprimindo novas formas de trabalho que se refletem inclusive na educação superior. As reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também

sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições [...]

Nesse contexto, de acordo com AVILA, LÉDA e VALE (2012, p.148), podemos definir a mercantilização que tomou de assalto os direitos sociais, e mais designadamente a educação, como sendo:

[...] Mercadorização, privatização e empresariamento, onde a mercadorização consiste no processo que transforma a educação em um bem comercializável, ou seja, um objeto de lucro ou acumulação, segundo Sguissardi (2008). Privatização - processo que se refere à predominância de interesses particulares sobre interesses públicos em suas inúmeras facetas e não se reduz, de modo algum, à simples extensão do setor privado, embora essa seja uma de suas muitas manifestações. “Empresariamento corresponde à concepção de Neves (2002) do processo pelo qual se espraia uma concepção empresarial de instituição educacional [...]

Trata-se, portanto, de um projeto absolutamente rendido aos interesses do mercado e que se alicerça em uma agenda de compromissos a que os Estados da periferia do capitalismo tiveram que se sujeitar, tendo que se adequarem às exigências da “cartilha” do Consenso de Washington, no bojo da qual se impunham uma rigorosa disciplina fiscal para os gastos públicos, liberação comercial e financeira, privatização de empresas do Estado.

Dessa forma, a mercantilização é um fenômeno inerente ao próprio sistema do capital. Não é uma primazia do Brasil ter seu sistema educacional subsumido a esse processo. Segundo Santomé (2003, p. 39), “[...] A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo [...]”.

A mercantilização, nos termos em que acima delineados, deve ser entendida como um fenômeno de dupla face, indissociavelmente imbricadas, sendo a primeira delas referente a uma estratégia do mercado para se apropriar dos direitos sociais, transformando-os em mercadorias, e a segunda delas um mecanismo do neoliberalismo para garantir sua hegemonia.

No que tange à primeira dessas duas faces, a mercantilização deve ser entendida como processo de privatização e financeirização. Assim, grupos privados se habilitam à consecução de um serviço público, repartindo com o Estado, por deliberação constitucional, a responsabilidade de execução desses serviços, disputando com o Estado a escolha dos “consumidores”.

A respeito da financeirização, devemos compreender que:

O ensino superior virou mercadoria para investidores e instituições bancárias do mercado financeiro global, cobiçosos em ampliar seus ganhos, com a valorização das ações desses grupos na Bolsa de Valores. Além disso, um processo avançado de reengenharia foi criado às tecnologias informacionais e às telecomunicações, para eliminar quaisquer empecilhos tecnológicos à



propagação do ensino mercantil em todas as regiões do planeta (LIMA; ABREU; POÇA; SILVA; FERREIRA, 2019, p. 7)

Dimana daí a ideia de que o Estado e a iniciativa privada estão, dentro das regras de uma economia de mercado, à luz dos princípios que devem nortear as relações econômicas, disputando a preferência desse “consumidor”, que, de forma livre, deverá escolher entre o Estado e a iniciativa privada aquela que lhe fornecer o melhor serviço. Dessa forma, os grupos empresariais se organizam para disputarem nichos econômicos que lhes tragam lucro.

Esse é, portanto, a primeira nuance da mercantilização, sob esse ponto de vista, pode ser chamada de privatização/financeirização. Lima (2002, p. 46/7), enfatiza esse aspecto dizendo:

Ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado, não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais [...] o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. Este processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que a este nível de ensino é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica.

Todavia, esse não é o único aspecto que está relacionado ao processo de mercantilização, porquanto, conforme já asseveramos, o outro aspecto que subjaz a esse fenômeno é a ideia de que a mercantilização é um instrumento de reprodução da lógica neoliberal. Como ressaltamos, o neoliberalismo, no momento de agudizamento da crise estrutural pela qual passa o sistema capitalista, transformou-se em uma estratégia profícua de restauração dos níveis de acumulação de capital, fixando-se como uma lógica, uma razão de ser do capitalismo.

A preservação dessa lógica depende, em grande parte, da hegemonia cultural do neoliberalismo, exigindo-se a criação de um senso comum neoliberal, ou, como nos comunica Boron (1999, p. 10), a criação:

[...] de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. Como sabemos, isto não foi obra do acaso mas o resultado de um projeto [...] e para o qual foram destinados recursos multimilionários e toda tecnologia mass-miditática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permita a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas. Este conformismo também se exprime no terreno mais elaborado das teorias econômicas e sociais por aquilo que na França é denominado “pensamento único” [...]

É, com justeza, aqui que situamos esse segundo aspecto da mercantilização, como um nada sofisticado mecanismo a serviço dessa hegemonia cultura do neoliberalismo, que nessa fase de crise estrutural do capitalismo, é de fundamental importância, porquanto sua sustentabilidade depende muito do silenciamento das teorias contra hegemônicas. Nesse sentido, a mercantilização do sistema educacional – que é o que nos interessa – não só o

transforma em um portentoso nicho econômico, como também em um espaço de disseminação da lógica neoliberal.

Com efeito, podemos asseverar que a racionalidade neoliberal molda a ação do Estado a fim de que seja ele próprio o empreendedor das medidas idôneas à criação de um ambiente propício à mercantilização da educação. A perspicácia e a profundidade acadêmica de Cêa (2016, 13) fizeram-na refletir a respeito do tema, quando escreveu sobre as chamadas Parcerias Público-Privadas, legando-nos uma lição elucidativa do que acima falamos, nos seguintes termos:

Seja devido ao fracasso dos governos na provisão de educação, seja pelo acordo dos mesmos com a adoção do mercado como pressuposto e fim da ação estatal, fato é que montantes incontáveis de fundos públicos estão fomentando -e, em alguns casos, sustentando, a conduta do setor privado no campo da educação por meio de vários tipos de relações entre parceiros públicos e privados, desde contratos formais até arranjos informais.

Nessa medida, o Estado é essencial à reprodução da lógica neoliberal de menos Estado e mais mercado, de modo que quanto mais o Estado se encolhe e minimiza sua atuação na afirmação e expandimento do ensino, não faz outra coisa senão pavimentar o caminho da mercantilização.

Exatamente nesses termos, o processo de expansão tanto do ensino superior como também do ensino jurídico no Brasil, conforme veremos, irá cumprir um itinerário que reproduz esses elementos de ordem econômica, representativo da ação das forças do mercado nesse campo das políticas públicas, mas também de ordem política, indicativo da forma como o Estado atua nesse processo e se relaciona com essas forças do mercado.

### **3. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS AO HODIERNO MOMENTO DE CRISE SISTÊMICA DO CAPITAL**

A partir da presente seção, entramos no ponto saliente de nossa análise. Dedicamos a examinar o processo de expansão do ensino superior no Brasil até chegarmos à expansão do ensino jurídico. Dividimo-la em duas subseções, sendo a primeira incumbida de identificar as características centrais da expansão do ensino superior e a segunda para entender como o processo de agudizamento do viés privatista da educação superior.

3.1 As marcas indelévels desse processo e a decisiva participação dos Organismos Internacionais na formulação das políticas educacionais no Brasil.

Uma investigação minudente do processo de construção, consolidação e expansão do ensino superior no Brasil nos levará à mesma conclusão a que chegou Florêncio (2007, p. 39), segundo a qual “[...] O desenvolvimento da educação superior no Brasil aconteceu sempre de forma a atender às necessidades da classe dominante e aos seus projetos de desenvolvimento econômico e político”.

Na presente seção, analisamos o que podemos assim denominar de marcas indelévels desse processo de expansão do ensino superior no Brasil, localizando, ao longo da História, que fatores podem ser apontados como decisivos para que tal processo fosse exitoso, pois podemos considerá-lo exitoso, considerando o portentoso crescimento desse ramo educacional.

Em outra subseção, discorreremos como as políticas educacionais no Brasil foram decisivamente influenciadas pelos organismos internacionais, na elaboração dos elementos essenciais dessas políticas educacionais. Tal análise é importante porquanto esses organismos internacionais desempenham, não só no Brasil, mas como de resto nos países da América Latina, uma importante função educadora (MELO, 2005).

#### 3.1.1 A Expansão do Ensino Superior no Brasil e suas Marcas Indelévels.

Desde seus primórdios<sup>11</sup>, a edificação do ensino superior sempre esteve vinculada a uma noção evidentemente privatista. Esse claro viés privatista se robustece no Brasil a partir

---

<sup>11</sup> Segundo Carvalho (2010, p. 77), “O ensino superior no Brasil teve início, efetivamente, no ano de 1808, com a chegada da Família Real, quando foram criadas as primeiras instituições estatais de ensino superior, em forma de escolas isoladas, cuja formação era dirigida para a formação de profissionais liberais, sendo que até a proclamação da República todo o ensino superior no país foi estatal. Só a partir da Constituição da República, em 1891, é que foi permitida a criação de instituições privadas”

da Reforma Universitária levada a cabo no início da ditadura civil-militar em 1968. Em excelente dissertação sobre o tema, Carvalho (2010, p. 79) faz uma contextualização muito importante do projeto assumido pelos militares na Reforma de 1968, com as seguintes palavras:

Em relação à política educacional da ditadura militar, os governos que assumiram o poder mantinham o discurso da insuficiência de recursos financeiros para atender a demanda pelo ensino superior, o que gerou o problema, em 1968, relacionado aos “excedentes”, que consistia nos candidatos aprovados no exame vestibular, mas que não conseguiam ser classificados. Tendo em vista esta condição, estes alunos não podiam se matricular na universidade, devido à inexistência de vagas para todos, gerando uma série de manifestações que pressionavam pelo aumento de vagas no ensino superior [...]

Para solver essa questão, adotou-se a expansão da rede de ensino privado, o que ocasionou um crescimento da presença dos estabelecimentos de ensino superior privado no Brasil, tudo isso com a aquiescência do Conselho Federal de Educação. Com isso, se recrudescem<sup>12</sup> no Brasil a ideia de transformar a exploração do ensino superior em um nicho econômico a ser explorado pelos agentes privados da ordem econômica.

Com efeito, a educação superior na América Latina, a partir última década do século XX, foi notadamente marcada por quatro tendências, fruto das reformas a que foram submetidos a estrutura estatal desses países: (i) pela expansão quantitativa das matrículas nos cursos de graduação, (ii) multiplicação e diversificação das instituições de ensino superior, (iii) ampliação da participação do setor privado e (iiii) restrições com o gasto público (BARBALHO, 2007).

Em sintonia com essas características, vários foram os mecanismos introduzidos naquele momento para permitir a disseminação das instituições privadas no Brasil. Não foram poucas as tentativas do Ministério da Educação de estabelecer a forma paga para o ensino ministrado nas universidades públicas, com a cominação de taxas para remuneração desse serviço. Além disso, se consolida naquele momento uma concepção que vai quase se tornar uma regra nessa relação entre o Estado e o setor privado: o uso de verbas públicas.

Um diagnóstico bem preciso do que dissemos acima aparece no excelente artigo escrito por Martins (2009, p. 17), na seguinte ponderação:

O ensino superior privado anterior à Reforma de 1968 se organizou de maneira bastante próxima ao ensino público. Não seria totalmente incorreto supor que o ensino privado então existente possuía um caráter semi-estatal. A

---

<sup>12</sup> Não estamos preconizando que a Reforma de 1968 introduzira as bases do viés privatista da política estatal atinente ao ensino superior no Brasil, tendo em vista que essa perspectiva já aparece antes da Reforma, como na Lei nº 4.024/1961, responsável por fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas sim que os mecanismos e estratégias que se engendraram no bojo daquela reforma foram responsáveis pela consolidação desse viés.

esse propósito, deve-se assinalar que, durante um longo período, as universidades católicas permaneceram dependentes do financiamento do setor público para a sustentação de suas atividades

Nesse sentido, podemos afirmar que a expansão do ensino superior naquele período foi sinônimo da expansão das instituições privadas, de modo que ao Estado Nacional brasileiro cumprira o mister de ser o elemento viabilizador desse processo, adotando estratégias que visassem a estimular a criação de universidades particulares. Tratava-se de um Estado interventor cujas ações nesse ramo da educação serviram para robustecer a presença do privado.

Com efeito, esse processo de consolidação da silhueta mercantilizadora das políticas estatais no âmbito do ensino superior se perfaz lastreada, fundamentalmente, na absoluta falta de comprometimento “[...] com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar, e concorrendo decisivamente para a privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado” (GERMANO, 2005, p. 105-106).

### 3.1.2 O Consenso de Washington e a função educadora dos organismos internacionais e sua influência no processo de expansão do ensino superior no Brasil.

Vimos na subseção acima, que o momento mais agudo desse processo de expansão do ensino superior no Brasil se situa na década de 90 do século passado, porquanto foi exatamente nesse momento em que se localizam as reformas estruturais do Estado brasileiro, que criaram um ambiente propício para a consecução das políticas que engendraram as condições favoráveis ao processo de expansão da forma como ocorreu no Brasil.

Devemos destacar aqui a importância do Consenso de Washington e a atuação dos organismos internacionais, pois, como veremos, cumprem um papel de destaque nesse processo de reforma do Estado nos países que se situam na periferia do sistema capitalista.

Após a débâcle do socialismo real e da bipolarização Estados Unidos – União Soviética, o que possui relação com o fim do Estado do Bem-Estar Social, os países que se situam no centro do capitalismo mundial se apressaram em propor um conjunto de medidas políticas e econômicas, sobretudo, aos países da periferia desse mesmo sistema capitalista.

Nasce nesse ambiente, o denominado Consenso de Washington, uma reunião realizada em 1989, para programar os próximos passos da dependência econômica dos países latino-americanos. Na avaliação dessa crise feita pelos países centrais do capitalismo, produziram-se dois consensos: o primeiro em torno das causas dessa crise e o segundo a

respeito de quais os afazeres que os países latino-americanos teriam que cumprir para superá-la.

Para os ideólogos do Consenso de Washington, havia prementes tarefas que deveriam ser empreendidas pelos países latino-americanos, que consistiam em (i) a disciplina fiscal; (ii) a reorientação da despesa pública desde os subsídios para despesas transversais, tais como educação primária, saúde pública e infraestrutura; (iii) uma reforma tributária baseada em impostos de ampla base com taxas de aplicação reduzidas; (iv) a liberalização das taxas de juros; (v) a manutenção de uma taxa de câmbio competitiva; (vi) a liberalização do comércio, principalmente das importações; (vii) a liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; (viii) a privatização das empresas públicas; (ix) promoção da concorrência como mecanismo regulador de mercado e a redução da incidência do Estado; e (x) garantir juridicamente os direitos de propriedade privada.

Com efeito, essas ideias e diretrizes do Consenso de Washington irão pautar as reformas do Estado no interior da periferia do capitalismo na década de 1990, designadamente, na América Latina. Na visão dos seus idealizadores, a causa principal da crise dos países da América Latina, era o tamanho do Estado e a expansão de sua atuação, de modo que era necessário reformar o Estado, visando a diminuir sua atuação, o que permitiria a criação de um Estado mais eficiente.

Assim sendo, o ideário do Consenso de Washington vai servir de chão para os processos que levaram à reforma do Estado na periferia do capitalismo, designadamente, daqueles países que se alinharam às imposições dos países do centro do capitalismo mundial. A ideia de um Estado ineficiente e grande demais vai ser o mote para o referido processo de reforma, o que revela a importância do Consenso de Washington, conforme nos é indicado por SANTOS (1988, p. 8):

[...] o capitalismo global e seu braço político, o Consenso de Washington, desestruturaram os espaços nacionais de conflito e negociação, minaram a capacidade financeira e reguladora do Estado, ao mesmo tempo que aumentaram a escala e a frequência dos riscos até uma e outra ultrapassarem os limiares de uma gestão nacional viável [...]

Aqui se insere a discussão acerca da redefinição do papel do Estado na América Latina em face das políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais. Segundo Barbalho (2007, p. 64):

Analisar a complexidade que envolve o ensino superior na América Latina conduz à reflexão das diretivas de cunho público, particularmente no que se refere ao ensino superior brasileiro. Percebe-se que vem se instituindo um padrão de atuação nos moldes da *globalização* econômica, cujo objetivo principal é a inserção no mundo moderno, assumindo a tendência de modelo econômico *neoliberal* aceito como inevitável (Destaques do autor)

Para compreendermos o papel e relevância desses organismos na formulação das políticas de reestruturação do Estado no Brasil e a função educadora que assumiram, devemos, antes de tudo, entender que a criação desses organismos “[...] acompanhou o movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial” (MELO, 2005, p. 70).

As reformas que se engendraram no Estado brasileiro, e como de resto, na América Latina, tinham como escopo alinhar os Estados Nacionais nessa parte do planeta aos interesses do capitalismo norte-americano e se caracterizaram, fundamentalmente, por conferir um novo papel para o Estado. Essa ideia pode muito bem ser vislumbrada no Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial formulado pelo Banco Mundial que nos traz a seguinte avaliação:

[...] Não será fácil criar um Estado mais efetivo para apoiar o desenvolvimento sustentável e redução da pobreza [...] Mas o relatório mostra que é possível abrir a oportunidade para a reforma, com a ajuda de uma sequência cuidadosamente ordenada de reformas e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo. Mesmo nas piores situações, passos ainda que muito pequenos rumo a um Estado mais efetivo podem ter um grande impacto no bem-estar econômico e social. Ao nos aproximarmos do século XXI, o desafio para o Estado consiste em não encolher até tornar-se insignificante, nem dominar os mercados, mas em dar esses pequenos passos ((WOLFRNSOHN, 1997, p. 4)

O Estado é concebido, por esses organismos internacionais, como obsoleto e pesado, cuja metáfora é um enorme elefante branco, incapaz de atender a seus desideratos. Com essa visão, lançavam-se as bases para uma novel concepção, segundo a qual o Estado teria que assumir novas funções, exigindo-se mais eficiência e mais eficácia, o que implica, fundamentalmente, num Estado-Fiscal que tem que minimizar os gastos públicos.

Na ideia de reforma defendida por esses organismos internacionais, o Estado não deveria obstar as reformas sociais, o que significava transformar o Estado no principal agente legitimador dessas mesmas reformas, consideradas necessárias à reprodução do capitalismo (MELO, 2005). Dessa forma, o Estado perde sua primazia na formulação das políticas sociais, abrindo espaço para uma descentralização do poder e dos recursos do governo.

Os principais organismos internacionais, o Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial, passam, a partir da ideia acima delineada, a preconizar a necessidade de uma aliança entre o Estado e os denominados “novos sujeitos políticos”, mais precisamente, com os representantes da burguesia financeira e industrial, a fim de produzir um consenso entre os interesses públicos e os interesses privados.

O que nos interessa mais nessa análise que estamos fazendo acerca da influência desses organismos internacionais nas políticas de expansão do ensino superior é pontuar que,

no bojo desse processo e a partir dessa concepção sobre o Estado, assistimos ao “[...] aprofundamento da mundialização ‘excludente’ e dos processos de liberalização, privatização e desregulamentação dos países pobres” (MELO, 2005, p. 72), de modo que a principal função do Estado é a de ajudar o mercado.

Com isso, a ideia de governança defendida nos documentos produzidos por esses organismos internacionais passa a significar um conjunto de políticas eficientes, capazes de garantir segurança para a iniciativa privada dos ricos investir na produção, de tal sorte que “[...] a atuação da esfera do público nos países é considerada uma forma de gerir melhor os interesses dos representantes do grande capital” (Ibid, p. 77).

Essas ideias vão servir de base para uma reestruturação dos sistemas educacionais nos países da América Latina, o que implicou:

[...] profundas mudanças na organização do trabalho docente, nas suas relações de trabalho e na sua prática sindical, na definição das fronteiras entre o público e o privado, na distribuição das responsabilidades e atribuições entre as instâncias centrais, locais e institucionais, na concepção lógica do financiamento para educação, entre outros [...] (KRAWCZYK, 2000, p. 5)

Como resultado imediato das teses defendidas pelos organismos internacionais, designadamente em relação à aliança entre o Estado e os “novos sujeitos políticos”:

[...] A retórica da descentralização e da redistribuição do poder, comum às reformas educacionais em curso, constitui uma nova organização, em que o localismo e o comunitarismo convertem-se na contrapartida e na contraface da centralização e da privatização [...] (Ibid., p. 4).

A análise do quadro das reformas do Estado que se empreenderam no Brasil, revelam uma forte influência das propostas feitas pelos organismos internacionais. Tais propostas serviram de fundamento para as reformas inauguradas na década de 1990 e aprofundadas na década seguinte, as quais foram responsáveis pela privatização de empresas estatais e dos serviços públicos, bem como pela minimização do poder regulamentador do Estado, de modo a impedir a interferência do poder estatal sobre os empreendimentos privados (MORAES, 2000)

A condição de país em “desenvolvimento”, termo de que se utilizam os organismos internacionais para se referirem aos países que se situam na periferia do capitalismo, local que o Brasil ocupa na geopolítica econômica mundial, mas também e sobretudo em função da eleição de governos que se mantiveram aliados a esses projetos, o Brasil se rendeu à agenda de reformas imposta por esses organismos internacionais, porquanto, sua condição de devedor, impunha a implementação dessa agenda como condição para obtenção de novos empréstimos (SOARES, 1998).



Exatamente nessa medida, o Brasil incorpora no processo de reforma do Estado deflagrado a partir de 1990, o ideário do FMI e do Banco Mundial, que pode ser sintetizado nas seguintes diretrizes:

(1) ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem 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, 1995, p.11).

O viés privatista desse processo de expansão do ensino superior, conforme já acentuamos na subseção anterior e como aprofundaremos na próxima, está indissociavelmente relacionado às diretrizes impostas pelo Banco Mundial, que passou a defender investimentos cada vez maiores de recursos públicos na educação básica, o que irá importar em uma diminuição dos recursos públicos para o ensino superior.

Assim, esses organismos internacionais passam a defender uma “[...] ênfase no papel do mercado na alocação de recursos, a diminuição do papel do Estado com relação tanto a economia quanto à área social dos serviços públicos em que se insere a educação superior” (SGUISSARD, 2000, p.18). O ponto saliente dessas ideias é o desmonte do caráter público da educação superior, consequência da tese segundo a qual a educação superior obriga os Estados em “desenvolvimento” a uma dispendiosa ação financeira.

O trecho abaixo nos dá uma boa noção disso que estamos analisando aqui:

[...] não se deveria proibir as escolas públicas de obter recursos das comunidades locais, quando o financiamento público é insuficiente e quando esses recursos adicionais constituem o único meio de obter uma educação de qualidade” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.78)

No documento denominado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, do Banco Mundial, estão apontadas as estratégias da reforma que deveriam atingir a educação superior. Nesse documento, lançam-se as seguintes orientações:

- 1) Promover a maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas;
- 2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento;
- 3) Redefinir a função do governo no ensino superior e
- 4) Seguir políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Com efeito, essas orientações estão em perfeita sintonia com a ideia de ajuste econômico e fiscal e de redução de “gastos” que são o ponto central das reformas do Estado pelas quais passam os países periféricos do sistema capitalista (SGUISSARDI, 2000, p. 15).

Nesse conjunto de diretrizes, aprofundam-se duas orientações que irão balizar a ação do Estado brasileiro no decorrer das décadas seguintes: (i) a opção por instituições de ensino que priorizem as necessidades do mercado de trabalho e (ii) a presença cada vez mais intensa das instituições privadas nesse âmbito do sistema educacional.

A respeito disso, Lima (2005, p.1) analisa que:

[...] essa modalidade de ensino omite uma estratégia de aprofundamento do processo de privatização da educação pública brasileira, aspecto, inclusive, diretamente relacionado com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio - OMC para a periferia do capitalismo e a implantação da Área de Livre Comércio das Américas - ALCA – a educação como serviço.

Por conseguinte, os organismos internacionais exerceram forte influência no conteúdo das reformas pelas quais passou o Estado brasileiro nas duas últimas décadas do século, e suas análises e propostas formuladas deram o tom com o qual o Estado brasileiro conduziu o processo de reestruturação do sistema educacional após o fim da ditadura civil-militar.

### 3.2 O processo de aprofundamento do viés privatista da expansão do ensino superior no Brasil

Apesar da Reforma Universitária de 1968 e o período da ditadura civil-militar terem representado um marco jurídico-político do processo de consolidação da tendência privatista na seara do ensino superior no Brasil, será no momento de reabertura democrática, com a implementação das políticas neoliberais, que essa tendência se tornará hegemônica em nosso país.

A dinâmica social envolve todas as instituições do mundo real, e essas instituições ditam o ritmo e a direção da dinâmica social. Em países de formação capitalista, essa dinâmica tem sua centralidade localizada no dogma do livre mercado, a partir da qual todas as relações de poder simbólico vigentes no mundo real são politicamente constituídas e reproduzidas pelos diversos mecanismos estatais.

O neoliberalismo apresenta-se como uma fase do capitalismo notadamente marcada pela investida agressiva do mercado contra históricas conquistas da classe trabalhadora e contra as liberdades civis, em que o Estado Nacional acaba por ser transformado em refém dos interesses das opulentas forças econômicas. Conforme assevera Stiglitz (2014, p. 208), “Os ricos não precisam do Estado de Direito; eles podem, e de facto fazem, moldar os processos económicos e políticos em seu proveito”.

Essa impotência dos Estados Nacionais em face dos interesses do mercado contrasta com um Estado cada vez mais forte, sem limites e robusto na gestão da população e dos conflitos sociais. Dita silhueta assumida pelo Estado dimana evidentemente de uma estratégia do projeto neoliberal implementada na periferia do capitalismo, segundo a qual o mercado “[...] precisa, evidentemente, de um Estado fraco como instância de decisão e formulação de política, mas forte como organismo gestor de população e dispositivo de controle social” (GARCIA, 2007, p. 311).

Faz parte da estratégia neoliberal capturar o Estado para que ele cumpra o papel de agente dos interesses das poderosas forças que atuam na ordem econômica, visando a transformar os valores da democracia liberal em uma retórica vazia, com a conseqüente aniquilação de todo e qualquer discurso que contradite esse projeto hegemônico, neutralizando a prática democrática, de forma gradativa.

Santomé (2003, p. 15) traz-nos uma análise elucidativa desse processo que pavimentou a estrada que levou os Estados Nacionais para as mãos das forças que atuam no mercado:

É preciso não esquecer que o capitalismo, para se fortalecer como modelo de produção, apoiou-se fortemente nos Estados Nacionais. Os governos nacionais coordenavam as políticas econômicas e industriais dentro de seus domínios; estabeleciam salários mínimos e condições trabalhistas de contratação; também não vacilavam ao oferecer todo tipo de privilégios às empresas e aos grupos empresariais para atraí-los para seus territórios, o que os levava a esforçar-se para garantir um ambiente social sem perturbações.

Nesse cenário, o conceito de educação também é capturado pela estratégia neoliberal e vai, de forma gradativa mais muito acentuadamente, integrar essa lógica. Conforme uma vez mais lição de Santomé (2003, p. 26-27):

Os sistemas educacionais e, portanto, o corpo docente, transformam-se assim em um dos nós górdios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais. Os bombardeios discursivos lançados a partir das esferas próximas ao poder estabelecido insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização dessa interligação – ou um movimento unidirecional da esfera da educação para a econômica – será transformada no núcleo da insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação.

A minuciosa descrição acima desvela-nos como se dá o fenômeno que se convencionou chamar de mercantilização do ensino no Brasil, fenômeno que consiste, fundamentalmente, em transformar a educação de nível superior não só em uma mercadoria bastante lucrativa, mas também em um mecanismo muito interessante para a hegemonização da estratégia neoliberal de esvaziamento da democracia formal burguesa.

Também vale a pena reproduzir Mazzilli (2011, p. 216) a respeito do tema, porque nos traz uma noção bem precisa de como esse fenômeno da mercantilização foi estrategicamente concebido pelo mercado, vejamos:

[...] As mudanças decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo, implantado nas sociedades globalizadas, que se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação, vêm imprimindo novas formas de trabalho que se refletem inclusive na educação superior. As reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições [...]

Para além dessa transformação da educação superior em um produto altamente lucrativo, o projeto neoliberal, do qual a mercantilização é apenas uma parte da engrenagem, pressupõe um Estado incapaz de impor limites ao mercado, sucumbindo ao poder econômico e aos agentes que atuam no âmbito da ordem econômica.

A trajetória exitosa do projeto neoliberal só pode ser compreendida se considerarmos o papel que desempenha o Estado. Para tanto, a teoria desenvolvida por Mészáros a respeito do Estado no capitalismo é que servirá, conforme já anunciado, para essa análise. Nessa teoria, o Estado não possui absolutamente nada de neutro, ao contrário, o Estado foi engendrado em função de uma necessária “inter-relação recíproca” com a trajetória secular do modo de produção capitalista (Mészáros, 2010). Dessa forma:

[...] O Estado moderno que se desenvolve em conjunção às formas socioeconômicas só pode ser visto como parte da estrutura antagônica do sistema do capital, de modo que sua sobrevivência enquanto tal está relacionada à sua capacidade de promover a reprodução socioeconômica em seu conjunto [...] (RIBEIRO, 2014, p. 121)

A síntese dessa relação imbricada entre o Estado e o sistema do capital aparece a seguir:

Ou seja, o Estado, como estrutura hierárquica de comando do sistema do capital, está direcionado, em sua expressão mais essencial, a preservar as condições de existência do sistema sociometabólico, o que faz com que o capitalismo dependa cada vez mais dele em sua lógica destrutiva. (SOUZA, 2014, p. 30)

Nesses termos, o Estado brasileiro, assume o papel que lhe cumpre na complexa engrenagem do capitalismo periférico. A esse respeito, Florêncio (2007, p. 44) assevera-nos que “[...] Uma das medidas mais apropriadas ao mercado anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] foi a diversificação das instituições aptas a oferecer o ensino superior”, visando, segundo o discurso oficial, à modernização do ensino superior no Brasil.

Por sua vez, Costa (2011, p. 56) denuncia a capitulação do governo de FHC à lógica da mercantilização:

No governo neoliberal de Fernando Collor, no final da década de 80, já se verificava o início de práticas —dissimuladas visando, segundo o discurso dominante, à expansão do ensino superior. Contudo, essas práticas eram na verdade voltadas para a expansão do ensino superior privado. E com isso a privatização das universidades públicas se apresentava iminente.

Trata-se de um projeto absolutamente capturado pelos interesses do mercado e que se baseou em uma agenda de compromissos a que os Estados da periferia do capitalismo tiveram que se sujeitar. A ideia precípua desses programas de expansão do ensino superior, no período a que estamos nos referindo, sempre foi a de contenção de gastos públicos, o que só estimulava a presença do setor privado na educação superior.

Nos dois governos de FHC (1995-1998 e 1999-2003), agudizou-se uma característica essencial do processo de consolidação e expansão do ensino superior em nosso país, que é a imbricada relação entre o público e o privado, o que se deu “[...] seja pela impossibilidade de o Estado não tê-la assumido como de sua responsabilidade desde sua criação, seja pelo conflito entre os conceitos de público e privado existentes no capitalismo [...]” (FLORENCIO, 2007, p. 43).

Outro marco desse processo de capitulação do governo de Fernando Henrique Cardoso à agenda neoliberal foi o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que se manteve absolutamente em consonância com a política voltada para o desmonte da educação pública superior, e fiel à ideia de fortalecimento da privatização/mercantilização desse nível de ensino (COSTA, 2010).

Avultamos ainda dois mecanismos engendrados durante os governos de Fernando Henrique Cardoso que vão no sentido da privatização/mercantilização, designadamente, (1) a criação do FIES e (2) a política nacional de educação a distância. No que tange ao FIES, trata-se de um programa que visa a estimular a destinação de recursos públicos para as instituições privadas. Em outras palavras, como visto anteriormente, o FIES não é outra coisa senão dinheiro público para as instituições privadas.

Quanto à política nacional de educação a distância, ela também está em absoluta sintonia com o projeto mercantilizador da educação superior. Nesse sentido, Lima (2007, p. 81) nos preleciona que:

[...] a educação a distância, pela forma e conteúdo que apresenta, constitui-se em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor “mercado educacional”, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a vigorar no Brasil a partir de 1996, combinado como o Plano Nacional da Educação, o FIES e o investimento no ensino a distância foram instrumentos profícuos aos

projetos de privatização da educação superior no Brasil, exatamente na medida em que favoreceram que os investimentos públicos estivessem mais acentuadamente presentes no ensino privado, viabilizando a preponderância das instituições privadas na educação superior, fato que permitiu que, no início dos anos 2000, o setor privado já detivesse 70% das matrículas no ensino superior em nosso país<sup>13</sup>.

Nos governos capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), a presença das instituições privadas na educação superior foi ampliada. Na realidade, tivemos uma continuidade do processo de privatização/mercantilização da educação superior no Brasil. Os governos petistas mantiveram inalteradas os compromissos da agenda neoliberal para os países da periferia do capitalismo.

Segundo Carvalho, (2010, p. 118) “[...] de maneira abrangente, o compromisso principal do governo Lula, ao longo de sua gestão, foi com a manutenção do superávit primário, ou melhor, com as diretrizes dos organismos internacionais para o país [...], o que nos faz entender como um governo eleito com o fito de consolidar uma agenda popular e democrática manteve-se leal aos projetos neoliberais.

Nesse período, aperfeiçoaram-se os mecanismos instituídos nos governos de FHC, além de terem sido criados novos mecanismos que tinham como propósito a salvaguarda dos ganhos em favor do setor privado. Assim foi criado o maior programa dos governos petistas, o ProUni, instrumento jurídico responsável por isentar as instituições privadas de ensino que a ele aderirem de pagar impostos e contribuições ao estado. Sobre essa característica do ProUni, diz-nos Costa (2011, p. 73):

Certo é que o ensino superior, leia-se setor privado, está em franca expansão e que essa expansão se apresenta em total desigualdade se comparada com a ampliação do setor público. Esta tendência ocorre também graças aos recursos públicos que são enxertados das mais diversas formas, como é o caso do ProUni e Fies [...]

Ditos mecanismos e estratégias aprofundaram a predominância das instituições privadas na educação superior no Brasil. O resultado concreto dessas políticas foi que das 2.537 IES existentes no Brasil, 2.238 são privadas e apenas 299 são públicas (INEP, 2019, p. 8), cujo reconhecimento demanda um processo menos austero<sup>14</sup>. Destarte, todas as políticas públicas e programas governamentais empreendidos nas duas últimas décadas foram responsáveis por tornar preponderante a presença das instituições privadas no setor da

<sup>13</sup> O presente dado foi extraído da Sinopse estatística do ensino superior produzida pelo MEC/INEP, 2016.

<sup>14</sup> Nos termos do Decreto 5.773/06, o credenciamento de uma IES como universidade, com as prerrogativas de autonomia, depende de credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade, além de se caracterizarem pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, exigindo-se ainda que um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

educação superior no Brasil, o que, por conseguinte, propiciaram uma hegemonia da lógica da privatização/mercantilização imposta pelo neoliberalismo no Brasil.

Segundo Soares (2017, p. 110):

Percebemos que, no período de 1996 a 2005, o número de IES privadas passou por um crescimento de maneira que, ao final de dez anos contados a partir de 1996, o número de instituições superiores privadas cresceu seis vezes mais, comparando o ano de 2005 com o ano de 1996, quando outros grupos privados começaram a surgir no Estado de Alagoas.

A consequência disso foi que “[...] avanço das instituições de ensino superior permitiu o desenvolvimento de uma comercialização da educação superior, estabelecendo a competitividade entre as IES [...]” (Ibidem, p. 112). O mercado, portanto, viu no ensino superior um rentável nicho de exploração econômica, e o neoliberalismo viu nisso um importante mecanismo de reprodução da sua lógica.

Exatamente nesses termos, “[...] o desenvolvimento da educação superior no Brasil aconteceu sempre de forma a atender às necessidades da classe dominante e aos seus projetos de desenvolvimento econômico e político [...]” (COSTA, 2011, p. 39). E aqui, cabe uma ressalva a respeito da forma como os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Trabalhadores (PT) lidaram com esse processo, pois, muito embora separados pelo discurso e plataforma políticos, esses dois governos seguiram a mesma linha, estimulando a privatização do setor.

O PSDB porque estava absolutamente comprometido com a agenda neoliberal que impunha reformas do Estado, pretextando o ajuste fiscal, a redução de gastos, inclusive com o ensino superior, o enxugamento do Estado e sua transformação em um Estado gerencial, eficiente, menos inchado, seguindo, destarte, as recomendações preconizadas pelos organismos internacionais.

Quanto ao PT, o que explica sua significativa contribuição à mercantilização do ensino superior, isso se deve política denominada de “política de conciliação de classe”<sup>15</sup>, manteve certas políticas que compunham a agenda neoliberal<sup>16</sup>, designadamente, a atuação do Estado na incrementação do processo de expansão do ensino superior, não só porque aperfeiçoou os mecanismos que já havia, mas também porque criou novos mecanismos.

<sup>15</sup> Essa política foi muito bem sumarizada por Nascimento Neto (2017, p. 73), com as seguintes palavras: [...] A transformação do PT num partido funcional à administração do capital se desenhou de forma bastante acelerada. Dentro do partido travaram-se batalhas entre membros que se caracterizavam como reformistas e revolucionários, a disputa por espaços no parlamento burguês mostrou de fato qual caminho o PT quis construir, colocando-se a serviço das demandas do capital, sendo um partido de conciliação de classe. Comportou-se imperativamente como um agente das negociatas do grande capital internacional e nacional.

<sup>16</sup> A respeito da cooptação do PT pela agenda neoliberal, Saad e Moraes (2018, p. 140) disse que “[...] os compromissos constantes na Carta ao povo brasileiro implicariam a continuidade das políticas macroeconômicas vigentes no governo FHC, embora implementadas com maior competência, honestidade, criatividade e sensibilidade para políticas sociais compensatórias.

Com efeito, foi nos governos de Fernando Collor, FHC e nos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma) que esse fenômeno da mercantilização passou a ser hegemônico no Brasil. As medidas adotadas por esses governos irão estabelecer novos mecanismos que robustecem os pilares desse fenômeno: o descomprometimento com o ensino público e o beneficiamento do setor privado a partir do empenho de verbas públicas.

A compreensão desse processo de expansão do ensino superior, digamos “lato senso”, é de extrema importância para o entendimento das idiosincrasias da expansão do ensino jurídico, porquanto, embora a expansão desse setor guarde certas similitudes em relação aos demais setores do ensino superior, no âmbito do ensino jurídico certas ideias ganham contornos bem distintos, por exemplo, o que ocorre com a ideia da profissionalização, mormente, em função dos atrativos salários que se ofertam nos concursos públicos destinados aos bacharéis de Direito.



## 4 EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO NACIONAL E NO CONTEXTO LOCAL.

Analisado o processo de expansão da educação superior no Brasil, com a exposição de suas mais importantes características, bem como dos fundamentos econômicos, políticos e ideológicos em que esse processo se lastreou, cumpre-nos, a partir de agora, procedermos à exposição de nossa análise e de nossa hipótese. Para tanto, fizemos uma digressão sobre a expansão do ensino jurídico no Brasil e em Alagoas, apontando os elementos centrais desse processo a partir da análise documental e à luz das categorias anunciadas.

### 4.1 A expansão do ensino jurídico no contexto nacional

Segundo Dias (2014, p. 157):

[...] Ocorreu nos cursos de Direito o mesmo que no universo do ensino superior brasileiro. De modo similar à expansão do sistema como um todo, o crescimento do ensino jurídico foi tímido nos anos 1980, mas bem acelerado quando observados os anos 1990, cujo percentual de crescimento do número de matrículas no período foi equivalente a aproximadamente 75%.

Nesse contexto de expansão do ensino superior, merece relevo como esse processo se deu em relação ao ensino de Direito no Brasil, não só (i) pela ampliação desse setor, mas também, e, sobretudo, pela predominância das instituições privadas também nesse setor educacional e os paradoxos inerentes a essa predominância e (ii) pela ideia de qualidade que se estabeleceu nesse setor educacional. Iremos nessa subseção analisar esses dois aspectos desse processo de expansão.

#### 4.1.1 “Seu sonho não precisa esperar para depois”<sup>17</sup>

Há uns trinta ou vinte anos, ser bacharel em Direito não era pra qualquer um. Não se conheciam muitos advogados. Salvo se você fosse “bem” posicionado socialmente, você, naquele tempo, ouvia falar que fulano, que era irmão de cicrano e primo “em segundo grau” de beltrano conhecia uma pessoa que conhecia um advogado.

Contudo, isso tudo mudou, porquanto o Brasil assistiu, nesse período, a um processo de propagação dos cursos de Direito, que fez desse ramo do ensino superior um dos mais

---

<sup>17</sup> Intitulamos essa subseção com o slogan da Faculdade Anhanguera, que é uma das instituições de ensino privado que pertence ao grupo educacional KROTON, maior empresa privada de educação do Brasil, com valor de mercado de R\$ 18,2 bilhões (Fonte: Época Negócios, 2019)

procurados entre todos os cursos. Abaixo, oportuno reproduzir os dados mais relevantes a respeito desse processo, levando-se em conta que, segundo o último Censo do Ensino Superior (2018), existem no Brasil 2.537 instituições de ensino superior, bem como 37.962 cursos superiores e 8.450.755 matrículas nos cursos superiores no Brasil.

**Quadro 2 - Número de Instituições de Ensino Superior (IES), Número de Cursos e Número de Alunos Matriculados**

ADMINISTRAÇÃO	PEDAGOGIA	CONTABILIDADE	DIREITO
<b>1.606 – IES</b>	<b>1.137 – IES</b>	<b>1.104 – IES</b>	<b>1.010 – IES</b>
<b>2.263 – Cursos</b>	<b>1.727 – Cursos</b>	<b>1.489 – Cursos</b>	<b>1.303 – Cursos</b>
<b>654.843 - Matrículas</b>	<b>747.890 - Matrículas</b>	<b>359.840 - Matrículas</b>	<b>863.101 - Matrículas</b>

Fonte: Censo da Educação Superior 2018- – INEP/MEC

Nesse quadro, observamos que o curso de Direito se situa entre os quatro cursos de nível superior com maior número de instituições ofertantes, com maior número de cursos e com o maior número de alunos matriculados. Isso se deveu a alguns fatores, dentre os quais destacamos (1) o sistema de custos que uma IES privada precisa empreender com os cursos que ofertam e (2) a uma intensa busca pelos cursos de Direito em função do mercado de trabalho, designadamente em relação aos concursos públicos. Vejamos.

No que tange ao primeiro deles, reproduzimos abaixo o quadro que extraímos de Santos, Silva, Cardoso e Souza (2013, p. 9):

**Quadro 3 Rentabilização das Unidades de Negócio - Curso (em %)**

Descrição	TOTAL GERAL IES	CENTROS DE CUSTOS		
		10-Curso de Administração	11-Curso de Direito	12-Curso de Pedagogia
<b>TOTAL DE DESPESAS</b>	<b>50,0</b>	<b>13,4</b>	<b>25,6</b>	<b>11,0</b>
<b>DESPESAS DIRETAS</b>	<b>30,0</b>	<b>8,0</b>	<b>15,0</b>	<b>7,0</b>
DESPESAS COM PESSOAL	20,0	5,0	10,0	5,0
DESPESAS COM ENCARGOS SOCIAIS - PROFESSORES	10,0	3,0	5,0	2,0
<b>DESPESAS COMUNS</b>	<b>20,0</b>	<b>5,4</b>	<b>10,6</b>	<b>4,0</b>
DESPESAS COM PESSOAL - ADM	8,0	2,0	5,0	1,0
DESPESAS COM ENCARGOS SOCIAIS - PESSOAL ADM	4,0	1,0	2,5	0,5
DESPESAS ADMINISTRATIVAS	3,0	1,0	1,0	1,0
DEPRECIÇÃO E AMORTIZAÇÃO	1,0	0,3	0,3	0,4
DESPESAS PROCESSUAIS	1,0	0,3	0,4	0,3
DESPESAS FINANCEIRAS	1,0	0,3	0,4	0,3
OUTRAS DESPESAS OPERACIONAIS	2,0	0,5	1,0	0,5
<b>RECEITAS DE CONTRIBUIÇÃO SOCIAL - BRUTA</b>	<b>100,0</b>	<b>30,0</b>	<b>50,0</b>	<b>20,0</b>
(-) DEDUÇÕES EM FORMA DE BOLSA	- 30,0	- 9,0	- 15,0	- 6,0
<b>Receita Líquida</b>	<b>70,0</b>	<b>21,0</b>	<b>35,0</b>	<b>14,0</b>
<b>Resultado</b>	<b>20,0</b>	<b>7,6</b>	<b>9,4</b>	<b>3,0</b>

Por esse quadro, fica fácil entender o porquê os cursos mais ofertados pelas IES são, respectivamente, Administração, Direito e Pedagogia. É que os gastos com as despesas inerentes ao negócio e com as retenções oficiais são inferiores à Receita Líquida desses empreendimentos. Assim, cursos como esses citados, dado exatamente a essa relação entre o valor empreendido e a receita obtida, transformaram-se em bons negócios para os grupos empresariais que atuam no setor.

Dessa forma, vê-se que a compreensão desses dois fatores é de fundamental importância para que possamos compreender como e por que, no contexto do processo de expansão do ensino superior, os cursos de Direito tiveram certo protagonismo, exatamente na medida em que figura entre aqueles que mais abriram instituições privadas no Brasil.

Nesse momento, vale a pena recorrer às palavras de Machado (2009, p. 96), que ao analisar esse fenômeno, disse:

[...] Não seria exagero dizer que o ensino jurídico está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse “filão” de mercado um negócio extremamente lucrativo. Com efeito, entre os fatores que contribuíram significativamente para a proliferação dos cursos jurídicos está exatamente o baixo custo de investimento, centrado basicamente na contratação de professores e funcionários – aqueles nem sempre titulados –, bem como na construção de salas de aula [...]

Para além desse fator, que foi, como vimos decisivo para a proliferação dos cursos de Direito, ainda podemos apontar a alta procura por esses cursos, o que se deu, fundamentalmente, em função de uma demanda muito específica no mercado de trabalho: os atraentes concursos públicos<sup>18</sup>.

Apresentadas as causas peculiares desse processo de expansão dos cursos de Direito no Brasil, devemos também apresentar e analisar quais são as características centrais desse processo. Todos os dados revelam as duas mais importantes características desse processo no âmbito do ensino jurídico a: (1) a forte predominância das instituições de ensino privado, o que se revela pelo percentual de cursos, percentual de matriculados e de concluintes e, por conseguinte, (2) a ampla preponderância das instituições públicas nos exames medidores de qualidade<sup>19</sup>, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

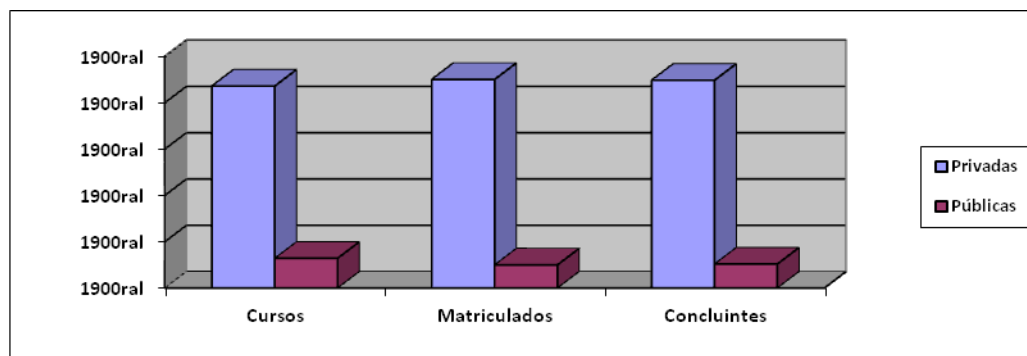
No gráfico abaixo, damos conta de mostrar a prevalência das instituições privadas na quantidade de cursos, que dos 1.303, 1.136 são privadas, assim como no número de alunos

<sup>18</sup> Trataremos mais cuidadosamente desse ponto no

<sup>19</sup> É sempre bom lembrar que a ideia de qualidade, conforme asseveramos na seção em que abordamos esses conceitos, é histórico, contextualizado, o que significa dizer que esses dois mecanismos de avaliação que aqui avultamos vão ao encontro desse conceito contextualizado e histórico que atribuímos à ideia de qualidade que aqui defendemos.

matriculados, que dos oitocentos e sessenta e três e cento e um alunos matriculados, setecentos e setenta e sete e noventa e sete foram feitas em instituições privadas, enquanto que o número de alunos concluintes revela que dos cento e vinte e seis mil e cento e setenta e seis concluíram em instituições privadas.

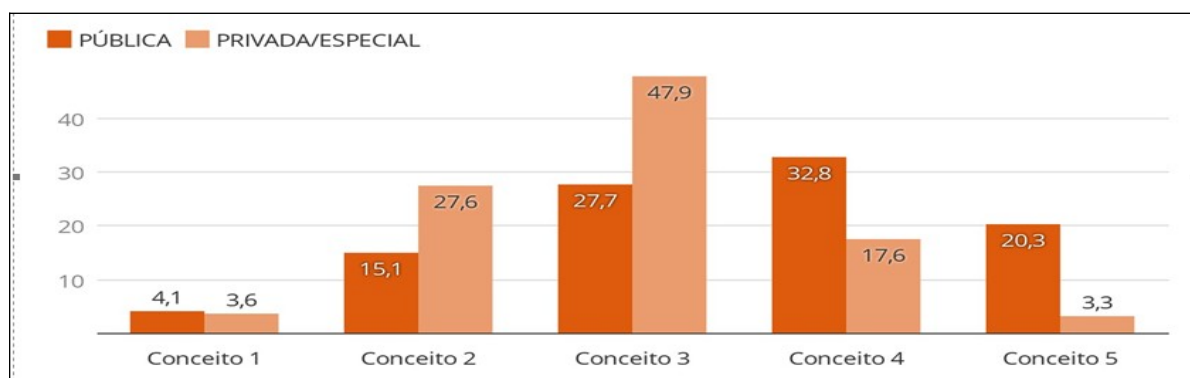
**Gráfico 1 - Quantidade de Cursos, Alunos Matriculados e Alunos Concluintes 2017**



Fonte: INEP/MEC. Censo da Educação Superior, 2018.

Entretanto, apesar da acachapante predominância das instituições privadas no setor do ensino jurídico em relação aos itens acima apresentados, paradoxalmente, existe uma prevalência de melhores colocações das instituições públicas de ensino superior em relação às avaliações feitas pelo MEC e ao número de alunos aprovados no Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil. Os gráficos abaixo expressam bem essa circunstância:

**Gráfico 2 - Conceito Enade 2018 por categoria administrativa**



Fonte: MEC/Inep (Conceito ENADE/2018)

Para complementar o gráfico acima e oportunizar uma melhor compreensão dos dados que fornece, importa indicar que 85% dos alunos inscritos no Enade foram oriundos das instituições de ensino superior privadas, enquanto apenas 15% dos inscritos pertenciam às instituições públicas (Conceito Enade/2018/INEP/MEC). Assim, nesse primeiro gráfico, observa-se claramente que as instituições de ensino superior públicas nos dois maiores

conceitos (4 e 5) possuem larga vantagem sobre as instituições privadas, das quais apenas 3,3 atingiram a nota máxima (Conceito ENADE/2018, INEP/MEC).

No campo dos cursos de Direito, também se reproduz essa supremacia das instituições públicas sobre as privadas. No quadro abaixo, listamos as vinte mais bem conceituadas instituições de ensino jurídico do país, segundo o MEC, corroborando a afirmação que acabamos de fazer, senão vejamos:

#### **Quadro 4 - Ranking das Vinte melhores Instituições de Ensino Jurídico (2018)**

1. Universidade de São Paulo (USP)
2. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
3. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
4. Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)
5. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
6. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
7. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
8. Universidade de Brasília (UNB)
9. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
10. Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)
11. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
12. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13. Universidade Federal Fluminense (UFF)
14. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
15. Universidade Federal de Goiás (UFG)
16. Centro Universitário Das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
17. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
18. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
19. Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
20. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)

Fonte: Conceito ENADE 2018, MEC/Inep.

O mesmo acontece com o Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil. Nesse sentido, no serviço intitulado "Selo OAB RECOMENDA", a referida instituição elenca os mais bem avaliados cursos jurídicos. A avaliação feita pela OAB reúne dois critérios

objetivos para criar um rol dos melhores cursos de Direito do país: 1) o desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/INEP) e 2) o índice de aprovação no Exame de Ordem.

Importa ainda ressaltar que, na última edição, com dados de 2018 e publicados em 2019, dos 1.212 cursos que atenderam às exigências para participar da pesquisa e dos 161 cursos premiados com o Selo OAB Recomenda, obtendo o 1º lugar em cada um dos Estados do país, observa-se também uma vantagem das instituições públicas, conforme se vê abaixo:

**Quadro 5 - Primeiro Lugar por Estado do Selo OAB RECOMENDA**

<b>NOME DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>ESTADO</b>
Universidade Federal do Acre - UFAC - Rio Branco	Pública	Acre
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL -	Pública	Alagoas
Universidade do Estado do Amazonas - UEA	Pública	Amazonas
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP -	Pública	Amapá
Universidade do Estado da Bahia - UNEB -	Pública	Bahia
Universidade Regional do Cariri - URCA -	Pública	Ceará
Escola de Direito e de Administração Pública do IDP	Privada	Distrito Federal
Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha - FESVV -	Privada	Espírito Santo
Universidade Federal de Goiás - UFG -	Pública	Goiás
Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Pública	Maranhão
Escola Superior Dom Helder Câmara - ESDHC -	Privada	Minas Gerais
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS -	Pública	Mato Grosso do Sul
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT -	Pública	Mato Grosso
Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA	Privada	Pará
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB -	Pública	Paraíba
Faculdade Damas da Instrução Cristã - FADIC	Privada	Pernambuco
Universidade Estadual do Piauí - UESPI	Pública	Piauí
Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG	Privada	Paraná
Universidade Cândido Mendes - UCAM	Privada	Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Pública	Rio Grande do Norte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Pública	Rondônia
Universidade Estadual de Roraima - UERR -	Pública	Roraima
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL -	Pública	Rio Grande do Sul
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC	Privada	Santa Catarina
Universidade Federal de Sergipe - UFS -	Pública	Sergipe
Centro Universitário Toledo – UNITOLEDO -	Privada	São Paulo

Fonte: OAB RECOMENDA - 2019/CFOAB

Ainda se deve ressaltar que, em onze das 27 (vinte e sete) unidades da Federação, apenas as instituições públicas de ensino superior receberam o citado selo. Foram os casos dos

seguintes Estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Sergipe.

Por fim, destacamos ainda que, no último Exame Nacional da OAB concluído, o XXX Exame, uma vez mais, resta evidente essa supremacia de que estamos falando ao longo dessa seção, das instituições públicas sobre as privadas, porque nessa edição do exame, das quinze melhores faculdades de Direito, catorze são públicas, conforme se vê abaixo:

**Quadro 6 - Ranking do XXX Exame Nacional da OAB 2019**

COLOCAÇÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO	PRESENTES	APROVADOS	PERCENTUAL
1º	Vitória – ES	UFES	71	49	69,01%
2º	Juiz de Fora	UFJF	70	48	68,57%
3º	Goiânia – GO	UFG	35	23	65,71%
4º	Belo Horizonte	UFMG	137	89	64,96%
5º	Recife – PE	UFPE	90	58	64,44%
6º	Brumado – BA	UNEB	34	21	61,76%
7º	Natal – RN	UFRN	80	49	61,25%
8º	São Cristóvão/ ES	UFS	25	15	60,00%
9º	Vitória – ES	FDV	93	55	59,14%
10º	Fortaleza – CE	UFC	79	46	58,23%
11º	João Pessoa	UFPB	95	54	56,84%
12º	Salvador – BA	UFBA	191	108	56,54%
13º	Santa Maria/RS	UFSM	32	18	56,25%
14º	São Paulo/SP	USP	121	67	55,37%
15º	Brasília – DF	UnB	119	63	52,94

Fonte: site do Conselho Nacional da OAB

#### 4.1.2 Seu futuro começa aqui

Embora não seja objeto de nossa investigação, o Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil merece, ainda que de forma abreviada, uma nota em nossa dissertação, porquanto, embora criado em 1963, com a edição da Lei 4215, foi a partir de 1994, com a edição da Lei 8.906, que instituiu o Estatuto da Advocacia, que esse exame passou a ser um dos requisitos para o bacharel se tornar advogado, transformando-se em um ponto para balizamento da qualidade dos cursos jurídicos em nosso país.

Em outras palavras, é o mesmo que dizer que só possui qualidade o curso jurídico que prepara bem seus alunos para o Exame Nacional da OAB. E isso se tornou, como dissemos acima, um indicador da qualidade dos cursos de Direito em nosso país. Isto é, tudo

se reduz à aprovação nesse exame: as faculdades direcionam seus esforços e movimentam toda seu material humano e físico visando à aprovação do maior número de seus egressos na “prova da OAB”. Nesse sentido, leia-se o que se consignou a respeito dessa avaliação no documento intitulado “Instrumento em Defesa da Educação Jurídica Brasileira, produzido pela OAB em 2019:

[...] Exame de Ordem, amado por poucos e odiado por muitos que não compreendem a função do ensino para o desenvolvimento de uma nação. O baixíssimo desempenho dos egressos dos cursos de Direito no citado exame é prova incontestável da qualidade ínfima do ensino jurídico brasileiro, esse resultado diminuto representa a falta de investimentos do próprio poder público na formação básica dos jovens brasileiros que almejam alcançar as carreiras jurídicas, e a situação vai ficando ainda pior pela intensa proliferação dos cursos de Direito [...] (AMADO, 2019, p. 30)

Dimana da análise desse trecho que a qualidade dos cursos jurídicos não é outra coisa senão sinônimo de aprovação no sobredito exame, ao ponto de a OAB, nesse mesmo documento, condenar a disseminação de cursos jurídicos cujos egressos não obtêm êxito na prova da OAB “[...] haja vista que já ultrapassamos a marca dos 1.500 cursos em funcionamento, sendo assim, um oceano de cursos jurídicos com um palmo de qualidade” (Ibidem), de modo que, com esse tom, as faculdades se refestelam quando seus egressos são aprovados na prova da OAB<sup>20</sup>.

Sem nos atermos à qualidade desses exames e às críticas das quais as provas aplicadas nesse exame são alvo<sup>21</sup>, já que não é objeto de nossa dissertação, cumpre-nos associar essas avaliações àquela ideia de qualidade que defendemos no capítulo em que analisamos esse conceito, ou seja, boa é a instituição que consegue aprovar o maior número de egressos inscritos, que, uma vez aprovados, estarão prontos para atender às demandas do mercado. São essas que se inserem no seletivo grupo merecedora do Selo OAB Recomenda.

Em excelente tese, Dias (2014, p. 132) analisa como esses elementos de avaliação dos cursos jurídicos se transformaram nas principais balizas de qualidade, de modo que:

[...] a pontuação alcançada no ENADE, os índices de aprovação conseguidos no Exame da OAB, os aprovados em concursos para magistratura e para o Ministério Público são apresentados como qualificativos destes cursos, como indicativos de um padrão de qualidade que possuem e, em certa medida, contribuem para a valorização dos instrumentos de regulação existentes.

<sup>20</sup> A “prova da OAB” é aplicada três vezes por ano, em duas etapas, sendo a primeira constituída na resolução de 80 (oitenta) questões objetivas (de marcar X), sendo aprovados os alunos que acertarem pelo menos metade dessa prova. Uma vez aprovados nessa fase, os alunos serão submetidos a uma segunda fase, que se constitui de uma prova prático-profissional, na qual os alunos respondem a questões discursivas e produz uma peça processual.

<sup>21</sup> A principal crítica ao Exame da OAB se refere ao formato das provas, porquanto, a forma assumida por essas provas não consegue realmente provar que o candidato aprovado está realmente habilitado ao ofício da advocacia, mas sim que o aluno estava pronto (adestrado) para a realização das provas, daí porque a proliferação dos cursinhos preparatórios que se especializaram nas provas da OAB.



Desse circunstanciado contexto, decorrem as únicas inferências possíveis em relação ao processo de expansão do ensino jurídico no Brasil. A primeira delas diz respeito à ampla preponderância das instituições privadas nesse setor da educação brasileira e à paradoxal supremacia das instituições públicas nos instrumentos de avaliação utilizados no setor – Enade, Exame Nacional da OAB e Selo OAB Recomenda -. Já a segunda conclusão refere-se à ideia de qualidade que se consolidou no âmbito desse setor educacional, intrinsecamente vinculada às demandas do mercado.

Outra conclusão plausível a respeito desse processo de expansão é aquela de que nos informa Dias (2014, p. 180), segundo a qual:

[...] a expansão do ensino jurídico brasileiro ocorrida nos últimos vinte anos se amolda a esta condição histórica. Neste sentido, está presente no universo que envolve os cursos de Direito, expressamente revelado tanto pelos instrumentos de regulação da área como pelos projetos políticos pedagógicos elaborados, toda uma noção de empregabilidade e de sobrevivência individual importada dos pressupostos neoliberais [...]

Com efeito, a condição histórica que é referida no trecho acima nos remete a crise do capital a que nos referimos no segundo capítulo de nossa dissertação, porquanto as práticas educacionais só podem ser compreendidas à luz das relações sociais nas quais estão inseridas, de tal sorte que as mudanças substanciais na educação só teriam condições de ocorrer se o espaço social sobre o qual ela se assenta também passasse por necessária transformação (MÉSZÁROS, 2008b).

#### 4.2 A expansão do ensino jurídico no contexto local.

Na presente seção de nossa dissertação, desenvolvemos uma análise a respeito do processo de expansão do ensino jurídico em Alagoas, a fim de se compreender melhor nossa hipótese. Para cumprirmos essa tarefa, subdividimos essa subseção em duas partes. Na primeira delas, fizemos uma digressão histórica do ensino jurídico em Alagoas, ao passo que, na segunda, indicamos as características centrais do processo de expansão propriamente dito.

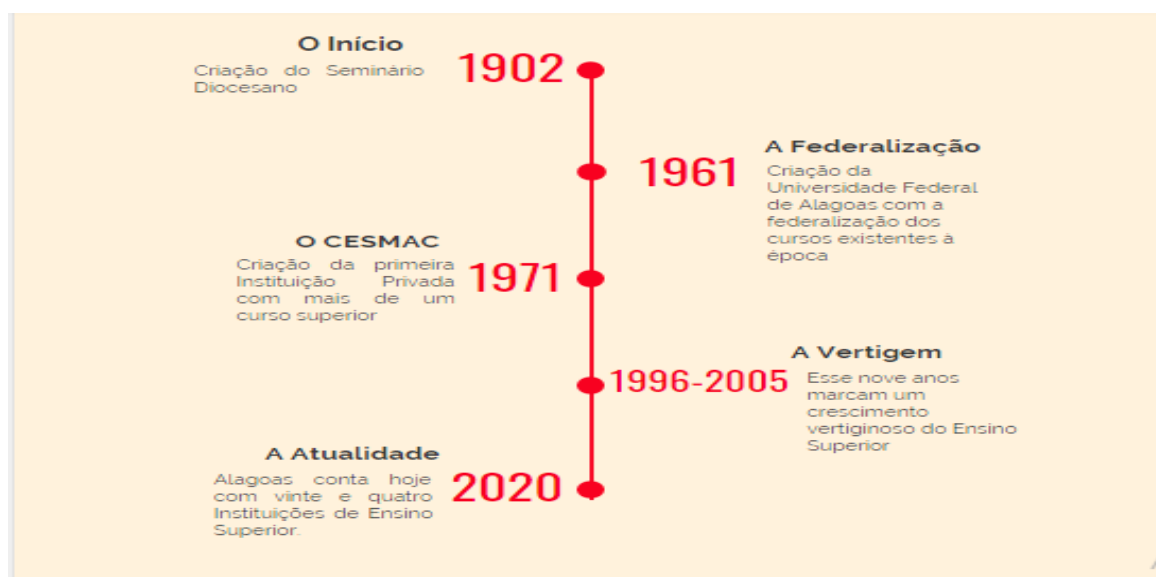
A trajetória do ensino jurídico em Alagoas pode muito bem ser dividida em três instantes, a saber: (1) o primeiro marca a criação da primeira instituição do ensino superior em Alagoas, (2) o segundo marcado pela criação da primeira instituição de ensino superior que oferta mais de um curso superior<sup>22</sup> e (3) o terceiro que abrange o período de maior crescimento, que se situa entre 1996-2005, até o período atual.

---

<sup>22</sup> Aqui cabe um esclarecimento, porque a primeira instituição de ensino superior privada criada em Alagoas foi Academia de Ciências Comerciais de Maceió. Contudo, foi o CESMAC a primeira instituição de ensino superior privada que ofereceu cursos, nove ao todo, para um conjunto de alunos plural.

O marco, portanto, do processo de expansão se situa entre o final da década de 1990 e os meados dos anos 2000, porque foi exatamente nesse período em que o setor de ensino superior em Alagoas saiu de duas instituições que existiam para quase duas dezenas de instituições. Dessa forma, devemos considerar a seguinte linha do tempo para compreendermos esse processo:

**Figura 1 - Linha do Tempo do Ensino Superior em Alagoas (1902-2020)<sup>23</sup>**



FONTE: AZEVEDO FILHO, 2017

Dessa forma, verifica-se que até o início dos anos de 1970, a Universidade Federal de Alagoas era a única instituição de ensino superior, com vários cursos de nível superior, e com a criação do CESMAC, Alagoas passou a contar com 16 (dezesesseis) cursos superiores sendo:

**Quadro 7 - Cursos Superiores em Alagoas no ano de 1973**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL -	CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE MACEIÓ – CESMAC -
Faculdade de Direito de Alagoas Faculdade de Medicina de Alagoas Escola de Engenharia de Alagoas Faculdade de Odontologia de Alagoas Faculdade de Ciências Econômicas de Alagoas Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Faculdade de Direito de Maceió; Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de Maceió; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió, com os cursos de Letras, Serviço Social, História, Educação Moral e Cívica, Pedagogia e Educação Artística; Faculdade de Ciências Agrárias de Maceió;

<sup>23</sup> A presente Linha do Tempo é elaboração de nossa lavra feita a partir da dissertação Expansão do Ensino Superior em Alagoas: contribuição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) de Gabriel Soares de Azevedo Filho.

	Escola de Biblioteconomia de Maceió e Instituto de Psicologia de Maceió.
--	--

Fonte: Sítio oficial da UFAL e sítio oficial do CESMAC.

O ensino jurídico seguiu rigorosamente o mesmo caminho acima indicado. Dizemos isso porque, das instituições de ensino superior criadas durante o período de crescimento vertiginoso (1996-2005) e mesmo depois disso, ou seja, das vinte e quatro instituições de ensino superior que hoje existem em Alagoas, só em apenas cinco delas não se oferta o curso de Direito: Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), Faculdade Figueiredo Costa (FIC), Instituto de Ensino Superior de Alagoas (Iesa), Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA) [MEC/INEP].

Até o ano de 2001, Alagoas possuía apenas dois cursos de Direito. Em 2005, isto é, apenas quatro anos depois, segundo dados estatísticos da educação superior fornecidos pelo INEP/MEC (2018), Alagoas ganhou mais sete cursos de Direito. Dessa forma, Alagoas teve um aumento de 350%, figurando nesse período entre 2001 e 2005 como o Estado da Federação com maior crescimento da oferta de cursos de Direito, ficando muito à frente de Estados como Rio de Janeiro (33,3%), São Paulo (48%), Rio Grande do Sul (21,2%).

Esse processo mais que decuplicou o número de cursos jurídicos no período estudado, seguindo, *mutatis mutandis*, mesmo processo de expansão que se verificou, em linhas gerais, no restante do país. Segundo o Ministério da Educação, no último Censo da Educação, divulgado em 2018<sup>24</sup> com dados de 2017, quase 50% dos cursos de ensino superior no Brasil são de cursos jurídicos, totalizando 1200 (mil e duzentas) faculdades.

Dessa forma, no exato momento em que realizamos nossa pesquisa, Alagoas já conta com 26 (vinte e seis) faculdades de Direito com turmas presenciais. No quadro abaixo<sup>25</sup>, identificamos as instituições de ensino superior<sup>26</sup> nas quais há o curso de Direito no Estado de Alagoas, dado que vem acompanhado do ano de fundação dessas instituições, bem como da nota equivalente ao Índice Geral dos Cursos – IGC<sup>27</sup> -.

<sup>24</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) prorrogou o prazo para a coleta de dados do Censo da Educação Superior. A declaração das informações, referentes ao ano de 2019, ocorre até 5 de junho, por parte dos responsáveis nas instituições. A medida foi tomada devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19. O cronograma atualizado do Censo Superior 2019 foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) desta sexta-feira, 24 de abril.

<sup>25</sup> Os presentes dados foram extraídos do sítio oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), atualizados até 12.07.2019. Nesses dados, algumas instituições aparecem sem a indicação do ano de criação do curso, são os casos da Faculdade de Ciências Jurídicas de Arapiraca e da Faculdade de Ensino Regional Alternativa, e/ou sem notas referentes ao IGC.

<sup>26</sup> O Quadro contém vinte e duas instituições de ensino superior que oferecem o curso de Direito e não as vinte e seis que mencionamos, isso porque quatro instituições ainda não foram avaliadas pelo MEC.

<sup>27</sup> O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: (1)

**Quadro 8 - Relação das Faculdades de Direito em Alagoas**

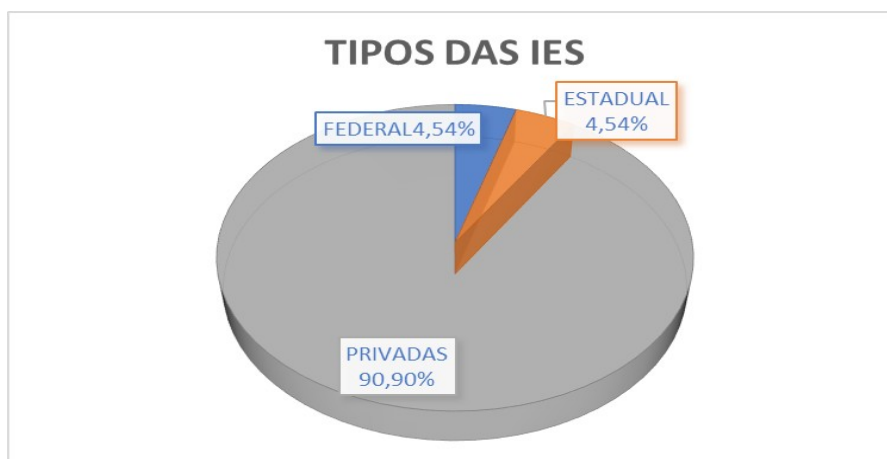
<b>NOME DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>FUNDAÇÃO</b>	<b>IGC/MEC</b>
Centro Universitário Facvest	2019	3
Faculdade de Tecnologia d Alagoas – FAT/AL	2015	3
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió	2003	3
Centro Universitário Tiradentes - UNIT	2007	4
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL	2007	3
Instituto de Ensino Superior de Alagoas - IESA	2003	2
Centro Universitário Cesmac - CESMAC	1973	3
Faculdade Cesmac do Sertão	2011	3
Faculdade de Ciências Jurídicas de Arapiraca		
Faculdade da Cidade de Maceió	2003	2
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília	2006	2
Universidade Federal de Alagoas	1933	3
Faculdade da Seune	2003	3
Faculdade Pitágoras de Maceió	2019	2
Faculdade Raimundo Marinho	2006	2
Faculdade Maurício de Nassau de Maceió	2011	3
Faculdade São Vicente	2019	---
Faculdade Raimundo Marinho de Penedo	2004	2
Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió	2007	3
Faculdade de Ensino Regional Alternativa	---	2
Faculdade Unirb - Arapiraca	2003	---
Faculdade Cesmac do Agreste	2011	3

FONTE: Censo do Ensino Superior – MEC/INEP/2018

Duas importantes inferências devem ser destacadas desses dados, porque nos servirão para definir a nossa hipótese. A primeira delas diz respeito à estatística indicada no gráfico ilustrativo que criamos e a seguir colocado:

### **Gráfico 3 - Classificação das Instituições de Ensino Superior em Alagoas**

média dos Conceitos Preliminares de Cursos do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; (2) média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; (3) distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.



FONTE: Censo do Ensino Superior – MEC/INEP, 2018

Vemos que há uma ampla preponderância das instituições de ensino superior de natureza privada em relação às duas únicas instituições públicas, uma federal e outra estadual. Em outras palavras, temos que essa proliferação de instituições de ensino superior e, portanto, de faculdades de Direito ocorreu hegemonicamente no âmbito das instituições privadas, porque em relação às públicas, no período que estudamos, apenas uma única instituição pública foi criada em Alagoas.

Alagoas, portanto, reverbera o que acontece em âmbito nacional, porquanto há uma predominância das instituições de ensino superior privadas em relação às públicas, de modo que das 2.537 instituições de educação superior no Brasil, 88,2% são privadas<sup>28</sup>, conforme disposto na Tabela abaixo:

**Tabela 4 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil - 2018**

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1929	40	n.a

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior, 2018.

Também podemos constatar essa prevalência das instituições de ensino privado sobre as públicas se compararmos o número de vagas que essas instituições oferecem por ano. A tabela a seguir desvela uma abismal diferença entre o número de vagas ofertadas pelas instituições privadas e públicas, o que, por óbvio, expressa uma proporção entre o número de instituições públicas e privadas:

<sup>28</sup> Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

**Tabela 5 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil – 2018**

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS	VAGAS DE PROGRAMAS ESPECIAIS	VAGAS REMANESCENTES
<b>Total Geral</b>	<b>13.529.101</b>	<b>9.858.706</b>	<b>26.606</b>	<b>3.643.789</b>
<b>Pública</b>	<b>835.569</b>	<b>649.726</b>	<b>6.974</b>	<b>178.869</b>
Federal	468.861	354.635	4.825	109.401
Estadual	267.720	214.629	1.520	51.571
Municipal	98.988	80.462	629	17.897
<b>Privada</b>	<b>12.693.532</b>	<b>9.208.980</b>	<b>19.632</b>	<b>3.464.920</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Os dados que expusemos até aqui dão conta de o quanto foi intenso esse processo de disseminação dos cursos jurídicos em Alagoas. Mas apenas para ilustrar ainda mais nossa afirmação, vale asseverar que, do total das matrículas na educação superior, na série histórica de 1991 a 2004, verifica-se que mais da metade (52,2%) concentravam-se em apenas seis cursos: Administração (14,9%), Direito (12,8%), Pedagogia (9,3%), Engenharia (5,9%), Letras (4,7%) e Comunicação (4,6%)<sup>29</sup>.

A conclusão a que se chegou nesse censo foi a de que “[...] A rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação em 2018. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas (INEP, 2019, p.12). Além disso, “[...] 20,5% dos estudantes que concluíram os cursos de graduação em 2018 são da rede pública; 78,5% são da rede privada” (Ibidem, p. 30).

<sup>29</sup> Educação Superior Brasileira: 1991-2004. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

## 5. OS SENHORES DESSE PROCESSO: O MERCADO E A LÓGICA NEOLIBERAL

Daqui por diante, passaremos a expor nossa hipótese, resolvendo os dilemas (ou falsos dilemas) que aduzimos em nossa problemática. A mais importante delas diz respeito a se saber quem é o dono do processo de expansão do ensino jurídico em Alagoas. A solução dessa questão nos levou a examinar separadamente duas outras questões que são nuances do nosso problema.

O primeiro deles diz respeito a se saber se o processo de proliferação dos cursos jurídicos em Alagoas foi mesmo uma expansão desse ensino. Isto é, precisamos arguir e responder se a disseminação dos cursos de Direito em Alagoas foi capaz de expandir o saber jurídico, expandir o pluralismo de ideias nessas instituições ou se essa expansão só foi capaz de garantir a privatização do setor.

O segundo é conseqüência do primeiro e nos remete à questão da *desdemocratização* e da contraposição à razão neoliberal, em outras palavras, como se instaurou nos cursos jurídicos em Alagoas um absoluto distanciamento dos referenciais teóricos que estabelecem uma crítica ao capitalismo e ao neoliberalismo.

### 5.1 Expansão dos Cursos de Direito *versus* Expansão do Ensino Jurídico

Por óbvio, o processo de expansão dos cursos de Direito em Alagoas reúne, fundamentalmente, as mesmas características do processo que se deu no âmbito da expansão desses cursos no Brasil. Contudo, devemos aqui avultar quais as características centrais do processo de expansão dos cursos de Direito no referido estado, que a nosso sentir são destacadamente duas: (i) a intensa mercantilização do setor e (ii) os pífios resultados das instituições privadas tanto no ENADE como no Exame Nacional da OAB.

O desempenho das instituições de ensino superior privadas que ofertam o curso de Direito em Alagoas no ENADE tem sido, invariavelmente, nos anos em que houve avaliação desse curso, inferior à das instituições públicas. A tabela abaixo produzida, feita com fundamento no Censo do Ensino Superior dos anos de 2006, 2009, 2012, 2015, 2016, 2017 e 2018<sup>30</sup>, corrobora a afirmação que fizemos acima. Nela, historiamos os resultados das instituições no ENADE e, no segundo quadro, fizemos uma comparação dos resultados das instituições privadas de Alagoas com as dos demais estados nordestinos. Vejamos:

---

<sup>30</sup> Elegemos os anos indicados na tabela porque foram os anos em que os alunos do curso de Direito de todo o país foram submetidos à prova do ENADE.

**Quadro 9 - Conceito ENADE dos Cursos Jurídicos de Alagoas (2015-2018)**

ANO DO ENADE	RESULTADO
2006	- 1 IES recebeu a nota 2 (CESMAC) - 1 IES recebeu a nota 4 (FAL) - 1 IES recebeu a nota 5 (UFAL)
2009	- 5 IES receberam as notas 1 e 2 (CESMAC, SEUNE, IESA, CESAMA, FACJAL). - 3 IES receberam a nota 3 (FAL, FAMA e FACIMA) - 1 IES recebeu a nota 4 (UFAL)
2012	- 5 IES receberam as notas 1 e 2 (Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió, Instituto de Ensino Superior Santa Cecília, CESAMA, Faculdade de Ciências Jurídicas de Alagoas – FACMAL – e Faculdade Raimundo Marinho)
2015	- 9 IES receberam as notas 1 e 2 (Faculdade Estácio de Alagoas - Estácio FAL, Faculdade Maurício de Nassau (Maceió), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió, IESA, FACIMA, IESC, FRM (Maceió), CESMAC (Agreste) e FRM (PENEDO) - 6 IES receberam a nota 3 (CESMAC, SEUNE, CESAMA, FITS, UNEAL e CESMAC (Sertão). - 1 IES recebeu a nota 4 (UFAL)
2018	- 10 IES receberam as notas 1 e 2 (CESMAC, FAMA, FACIMA, UNIRB, IESC, FRM (Maceió), UNINASSAU, FRM (Penedo), CESMAC (Sertão) e CESMAC (Agreste) - 4 IES receberam a nota 3 (FAL, SEUNE, FITES e UNEAL) - 1 IES recebeu a nota 5 (UFAL)

Fonte: INEP/MEC

Analisando os dados apresentados pelo INPE/MEC nessas edições do ENADE, extraímos que, em nenhuma das edições tabeladas uma instituição de ensino privado obteve a nota máxima, pois a única que recebeu essa nota nas referidas edições foi a Universidade Federal de Alagoas, bem como que sempre as notas mínimas foram atribuídas às instituições privadas, bem como que Alagoas é o único estado da federação em que as IES de natureza privada nunca obteve a nota máxima. Importante ainda indicar que em todas as edições do “Selo OAB Recomenda”, conferido às faculdades de Direito no Brasil, apenas instituições públicas foram contempladas com o referido selo:



**Quadro 10 - Selo OAB Recomenda - Alagoas (1998-2019)**

<b>GESTÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO PREMIADA</b>
Gestão 1998/2001	Universidade Federal de Alagoas
Gestão 2001/2004	Universidade Federal de Alagoas
Gestão 2004/2007	Universidade Federal de Alagoas
Gestão 2010/2013	Universidade Federal de Alagoas
Gestão 2013/2016	Universidade Federal de Alagoas
Gestão 2016/2019	Universidade Federal de Alagoas Universidade Estadual de Alagoas

Fonte: OAB Recomenda/CFOAB

Como vimos até agora, Alagoas assistiu a um portentoso processo de proliferação dos cursos de Direito. Contudo, até esse momento não analisamos se esse processo de disseminação das faculdades de Direito significou realmente uma expansão do ensino jurídico. Estamos aqui estabelecendo uma disjunção entre proliferação das faculdades de Direito e expansão do ensino jurídico.

Com isso, queremos dizer que esses dois processos, embora consecutivos, não significam a mesma coisa. Explicamos. A proliferação diz respeito ao que analisamos até agora, ou seja, o aumento do número de faculdades de Direito em nosso Estado. Esse processo, que em alguns momentos, esteve acima da média nacional, aumentou o número de matrículas no curso de Direito.

Por outro lado, esse processo de proliferação das instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito e de expansão das vagas, das matrículas e do número de concluintes, embora designe a expansão dos cursos de Direito, não significou, nem de longe, uma expansão do ensino jurídico. Defendemos isso, em primeiro lugar, porque a expansão dos cursos jurídicos foi uma expansão apenas para um setor - o privado -, como vimos, já que, de 1961, quando a UFAL foi criada, até 2020, enquanto foram criadas mais de duas dezenas de instituições privadas, apenas uma instituição pública foi criada, a UNEAL.

Nesse sentido, o que houve foi uma expansão para dentro, processo que nem com o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), programa criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, durante o segundo mandato do Governo Lula (PT), que visava à expansão da educação superior, a expansão dos cursos de Direito favoreceu o setor público.

Em Alagoas, o referido programa, embora tenha permitido um discreto processo de interiorização da UFAL, em nenhum dos dois novos *campus* criados (Arapiraca e Sertão)

ofertou-se o curso de Direito, havendo, portanto, uma prevalência indiscutível das instituições privadas, em função do que não podemos afirmar que houve uma expansão das vagas, matrículas e formandos no setor privado.

Dessa forma, a expansão dos cursos jurídicos se deu em absoluto benefício do setor privado e em detrimento do setor público. Em dissertação que analisou os programas de financiamento desse processo de expansão do ensino superior, Costa (2011, p. 74) nos adverte para o estímulo à entrega desse setor educacional às instituições privadas inerente a esses programas.

[...] Como se vê, não temos, e nem teremos, instituições públicas para atender à demanda de ingressantes no ensino superior. Não resta alternativa, segundo o discurso do governo do capital, senão criar e recriar formas de acesso ao ensino superior, como é o caso do ProUni que, sobretudo, beneficia as IES privadas. No entanto, essa forma de acesso tem uma enorme aceitação social, não sendo vislumbrado pela maioria da sociedade que essa situação é na verdade uma determinação da classe detentora da educação, buscando a expansão do mercado educacional e, conseqüentemente, do lucro.

Assim, não há outra conclusão possível a respeito desse processo de expansão senão a de que não houve uma expansão do ensino jurídico, mas sim uma expansão das instituições privadas nesse setor. A exclusão evidente do setor público desse processo combinado com a ampla preponderância do setor privado são os elementos centrais da expansão do ensino, o que nos autoriza a concluir que a expansão do ensino jurídico passou ao largo desse processo.

## 5.2. Profissionalização e *Desdemocratização*: o senhor desse processo é a razão neoliberal

A outra nuance da questão fundamental que colocamos diz respeito de como o processo de expansão, além de servir ao processo de privatização e mercantilização do ensino de Direito, serve também à razão neoliberal. Isso acontece de suas maneiras. A primeira delas diz respeito ao apelo à profissionalização, e segunda ao sufocamento dos referenciais teóricos que se contrapõem a essa lógica.

Em relação ao primeiro aspecto, podemos dizer que, no contexto do neoliberalismo, tomando como razão do capitalismo, os sistemas educacionais são capturados por um processo de mercantilização e por uma tendência profissionalizante do ensino. A respeito dessa ideia de profissionalização, Laval (2004, p. 39) analisa:

[...] A profissionalização é um dos embasamentos da nova ordem da escola. Se a tendência é antiga e se apegamos à forma das sociedades salariais, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica [...] A profissionalização tornou-se um imaginário que gostaria de reinterpretar os atos e todas as nulidades pedagógicas em função de um fim único. Essa ideologia que, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de

trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da Escola e da universidade [...]

Portanto, com o neoliberalismo, os sistemas educacionais passam a ser geridos por essa “ideologia”, o que transforma a escola em um espaço onde se deve disseminar as ideias do empreendedorismo, do individualismo em detrimento do coletivo, e da meritocracia, inexistindo espaço para as ideias que se contraponham a essa nova razão. O selo da OAB Recomenda e o modo como as instituições privadas buscam se ajustar para que seus egressos obtenham sucesso no Exame Nacional da OAB comprovam essa captura dos cursos jurídicos por essa lógica da profissionalização.

A busca pelos cursos de Direito, por causa dos concursos públicos que oferecem boas remunerações aprofundou a ideia de voltar as faculdades para a preparação do aluno para esses concursos. Esse fenômeno criou a figura do “concurseiro”. Essa figura, bastante peculiar ao Brasil, e, em especial aos cursos jurídicos, pode ser definida como sendo:

[...] jovens juristas em busca do ingresso em uma carreira “dos sonhos” — não necessariamente a da magistratura — a fim de realizar sua “vocação”. Em oposição às boas práticas pré-profissionais, identificam os “concurseiros”: aqueles que só se interessam por decorar “a letra da lei”, ter por jurisprudência dominante a do tribunal que está recrutando, concordar com a corrente doutrinária a que pertencem os membros da banca e seguir a carreira cujo certame conseguir passar primeiro, como evidenciam alguns estudos que repertoriamos no capítulo 2 *infra* (FROINHA *et ali*, 2014, p. 14)

Segundo esse estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas – FGV -, verifica-se que se instaurou no Brasil uma “ideologia concurseira”, não encontrada em outros países, que ajudou a fomentar uma verdadeira indústria milionária de cursos preparatórios e um sistema de arrecadação que desvirtuou os processos seletivos.

Após a conclusão da graduação em Direito, não é incomum que o egresso não migre para a advocacia, muito menos que siga uma carreira acadêmica, mas que se transforme em um “concurseiro”, e isso se deve a esse ideologia da profissionalização e o que se agudiza por um dado também bastante peculiar ao Brasil. Segundo estudo feito pela FGV/Social, as carreiras mais bem remuneradas são as que exigem o curso de bacharelado em Direito, são elas:

**Quadro 11 - Relação dos Cargos mais Bem Remunerados no Brasil 2017**

CARGOS	REMUNERAÇÃO
Titulares de Cartório	A média salarial pode chegar a R\$ 107,6 mil reais.
Membros do Ministério Público	A remuneração dos cargos que se situam na cúpula desse órgão pode chegar a R\$ 53,2 mil reais

Membros do Poder Judiciário	A remuneração dos cargos que se situam na cúpula desse órgão pode chegar a R\$ 52,8 mil reais
Diplomata	A remuneração dos cargos que se situam na cúpula desse órgão pode chegar a R\$ 35,3 mil reais
Advogados do Setor Público	A remuneração dos cargos que se situam na cúpula desse órgão pode chegar a R\$ 29,9 mil reais

Fonte: FGVSocial, 2017.

Nesses termos, o sistema educacional robustece esses aspectos do processo de *desdemocratização*. É que o neoliberalismo, como razão destrutiva das instituições democráticas, dos direitos e liberdades individuais, e do esvaziamento da democracia liberal, não é acidental o cenário que expusemos nesse capítulo. A profissionalização, a busca pelo cargo público, pelos altos salários que esses cargos ofertam já tem o condão de suprimir da sala de aula uma visão crítica do Direito, da Política, da História e da Sociedade, elevando a enésima potência o postura didático-pedagógica excessiva técnica que sempre notabilizou o ensino jurídico, ainda mais porque a ideia de qualidade se reduz à aprovação no ENADE e no Exame Nacional da OAB.

Entretanto, embora concordemos que isso tomado isoladamente não seja capaz de promover o quase absoluto silenciamento dos referenciais teóricos críticos, ou seja, contrahegemônicos, antineoliberalismo, que contesta a razão neoliberal e condena o capitalismo, essa “ideologia” é um passo significativo nesse sentido, um elemento que se alia à ideia de *desdemocratização* ínsita ao neoliberalismo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como quase sempre acontece no campo das políticas públicas, existe uma diferença muito grande entre o que está na base do discurso oficial do Estado para defender uma ação governamental e os motivadores circunstanciais políticos, sociais, econômicos e ideológicos que não reluzem numa primeira análise a respeito dessa política pública e que só se desvela depois que a examinamos com uma lupa criteriosa e crítica.

No caso de nossa pesquisa, mais uma vez, temos uma retórica oficial que serviu para se fomentar a expansão do ensino superior no Brasil, mas temos também os fatores objetivos, concretos que impulsionaram e continuam ainda a impulsionar esse processo. O discurso oficial e esse dado material de ordem político-econômica e ideológica são, quase sempre, oponíveis.

Na base do discurso oficial do Estado, encontra-se a ideia da qualidade, ou seja, a expansão com qualidade ou a expansão leva à qualidade, ou ainda, a qualidade como o elemento norteador e justificador desse processo de expansão do ensino superior. Tal discurso encontra-se localizado nos documentos oficiais que, leis, resoluções e também nos Projetos Pedagógicos desses cursos.

De outra banda, encontramos os dados que estão na base real desse processo, isto é, aqueles elementos fáticos, não contidos no discurso oficial, que indicam que condicionantes objetivas forjam a política empreendida pelo Estado. No nosso caso, a expansão do ensino superior, e, por extensão, do ensino jurídico, encontra seu lastro factual na mercantilização do sistema educacional, como sendo a forma político-educacional do neoliberalismo, que vem se agudizando no contexto de crise do capital.

Nosso problema está exatamente contido entre o elemento retórico que norteou como princípio esse pujante processo de expansão do ensino jurídico no Brasil e, em especial, em Alagoas, e o contexto econômico, social e político em que esse fenômeno se consolidou, de modo a entender como se dá a tensa e praticamente excludente relação entre o elemento retórico e o elemento contextual.

Contudo, essa imbrincada relação existente entre esses elementos não salta aos olhos de quem se aproxima desse objeto sem uma compreensão crítica. Nesse caso, essa percepção crítica se lastreia em dois fundamentos. O primeiro deles diz respeito ao método que utilizamos para empreender nossa pesquisa, o materialismo histórico, porque nos permitiu enxergar a realidade objetiva concreta e toda sua complexidade, inclusive na hora de fazermos a análise documental.

Por outro lado, a escolha de uma teoria crítica a respeito do Estado, oriunda da tradição marxista, também foi fundamental para que interpretássemos o papel do Estado nesse processo de expansão do ensino superior e de preponderância das instituições de ensino privado. Dessa forma, dialogamos com a teoria de crise sociometabólica do capital, de Istevan Mészáros.

Essa teoria nos permite compreender como o Estado atual para solver as contradições ínsitas ao capitalismo, ou como o próprio Mészáros (2003) preleciona, quando explica essas contradições asseverando que o antagonismo inconciliável que marca a relação entre capital e trabalho está na raiz de todas as contradições do capital, ainda que se tente mistificá-la e/ou camufla-la.

Como essas contradições são inexoravelmente inconciliáveis e como é absolutamente inconcebível a superação dessas contradições, o Estado, é concebido como estrutura hierárquica de comando do sistema do capital, que está empenhado de forma inerente, em salvaguardar as condições objetivas de existência do sistema sociometabólico, o que explica a atuação do Estado no processo que resolvemos examinar tenha se transformado na sua mola-mestra.

Portanto, rompemos com uma análise acrítica dessa temática, que não atenta para os aspectos objetivos e factuais do processo que estudamos. Daí, lançarmos mão do materialismo-histórico porque ele nos permitiu enfrentar a problemática à luz de sua base real econômica e política em que se deu esse processo.

Dessa forma, o processo de expansão dos cursos de Direito, que consiste numa verdadeira profusão de faculdades, a imensa maioria delas, sem qualidade e sem compromisso com o saber, e a outra parte, embora considerada como de qualidade, ostenta um apego ao conhecimento jurídico compromissado com as demandas do mercado e em absoluta sintonia com o *desdemocratização* do espaço acadêmico.

A expansão dos cursos de Direito tanto em âmbito nacional como em âmbito local reúne os elementos que atendem ao desiderato do capital em crise estrutural, transformando-se em um mecanismo de controle e silenciamento das vozes anticapital dentro da pesquisa acadêmica.

Portanto, à luz desses fundamentos teóricos, investigamos e interpretamos o nosso objeto, com o escopo de (1) não só compreender como se deu o processo de expansão do ensino jurídico, indicando suas principais características, mas, sobretudo, (2) de, a partir dos resultados desse processo, o que fez com ocorresse no Brasil um portentoso crescimento dos cursos jurídicos no Brasil.

As relações históricas, políticas e econômicas que permeiam esse processo de expansão revelam o que o discurso oficial esconde. Com efeito, a ideia de qualidade nunca esteve associada, figurou como letra morta nos documentos oficiais, isso porque a massificação dos cursos de Direito ocorreu à revelia desse conceito, indicando que, quanto mais se apontava a falta de qualidade desses cursos, ou de significativa parte deles, mais eles surgiam.

Por outro lado, os mecanismos de que o Estado sempre se valeu para apurar a qualidade dessas instituições sempre se voltaram quase que exclusivamente para a capacidade desses cursos em profissionalizar seus alunos. Essa ideia inebriou o sistema e serviu como base para que engendrasses no interior desse setor educacional um processo de silenciamento dos referenciais antineoliberalismo.

Dessa relação que envolve a ideia de qualidade voltada à profissionalização e ao sufocamento das vozes anti-hegemônicas e anticapitalismo, ergue-se um processo de expansão que nem de longe representou uma expansão do ensino de Direito no Brasil e em Alagoas, mas sim e tão somente um processo de expansão, de massificação das faculdades de Direito privadas, em detrimento das IES públicas que, em Alagoas, ficaram, apesar do Reuni, de fora desse processo, o que apenas prova que o escopo desse processo era a privatização do setor.

Ainda falando a respeito da análise a que procedemos desse processo de expansão em Alagoas, restou, para nós, evidente que essa expansão atendeu a um único propósito, que foi o de concentração desse setor nas mãos da iniciativa privada, sem qualquer preocupação em criar bons cursos, em adotar paradigmas pedagógicos plurais e sem quase fomentar densas e relevantes pesquisas acadêmicas.

Ao ter optado por esse processo de expansão, marcado, como vimos, por uma brutal privatização do setor, e sem promover a expansão do ensino, o Estado de Alagoas viu surgir instituições mal avaliadas, com rendimentos pífios, sobretudo, obtidos pelas instituições privadas nos dois principais parâmetros de avaliação desses cursos: o ENADE e o Exame Nacional da OAB.

Não obstante tenhamos atingido algumas das questões que o objeto de estudo demanda análise, esperando ter legado aqui uma humilde contribuição ao debate acadêmico-científico, por certo, como toda e qualquer investigação científica desse jaez, não exaurimos as questões atinentes à temática, o que só nos entusiasma para um aprofundamento, buscado compreender, por exemplo, que relações existem entre esse processo de expansão do ensino superior, nos moldes em que expusemos, e o surgimento dessa nova mentalidade fascista em

boa parte do Mundo e no Brasil ou ainda se há como restabelecer os referenciais anticapitalismo nos cursos jurídicos.

Muita coisa ficou para uma análise mais acurada, que a natureza e o tempo inerentes ao mestrado dificultaram-na. A “fetichização” que há em torno dos cursos de Direito, a forma como essa tendência profissionalizante e aliada à *desdemocratização* sufocam os referenciais teóricos que se contrapõem ao neoliberalismo nas pesquisas acadêmicas, sobretudo, nos Projetos de Iniciação Científica e nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Tudo isso carece de um aprofundamento, de uma pesquisa mais encorpada, o que não pode ser feito aqui, mas que nos abre as portas para novas empreitadas científicas.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Gabriel Soares de. **Expansão do ensino superior privado em Alagoas: a contribuição do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. Mancebo, Deise e Silva Júnior, João dos Reis (org) – Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

ARRALHO, Maria Goretti Cabral. **A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil**. In: NETO, Antonio Cabral et al. (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BERTOLIN, Julio César Godoy. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização–Período 1994-2003**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORON, Atilio. A. **Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo II; que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1990**. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014**. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)> Acesso em: 23 abr. 2018.

BROWN, Wendy. Undoing the demos: neoliberalism’s stealth revolution. New York:Zone books, 2015.

CARVALHO, Elaci Costa Ferreira de. **A privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

CASARA, Rubens R R. **O Estado Pós-Democrático. Neo-Obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CÊA, Georgia. **PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO ECONÔMICO, POLÍTICO E CULTURAL: EXPLORANDO CONTRIBUIÇÕES GRAMSCIANAS**. In: 2nd International Conference on Cultural Political Economy: Putting culture in its place in political economy, 2016, Bristol. Abstracts and papers - 2nd International Conference on Cultural Political Economy: Putting culture in its place in political economy. Bristol: Centre for Globalisation, Education & Social Futures - GESF, 2016. v. 1.

CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.) **Trabalho e Educação interlocuções marxistas**. Natal. Editora da FURG. 2018.

CHAVES, V. **Financeirização e Expansão do Ensino Superior Privado-mercantil no Brasil**. FORGES, 2016.

CONCEIÇÃO. Tatiana Figueiredo Ferreira. **MUDANÇA DE ROTA: O AVANÇO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, IX, 2019, São Luís – MA. Anais.

COSTA, Adriana de Mendonça. **A mercantilização da educação superior no Brasil: crítica marxista ao PROUNI**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011

COSTA, Edmilson. **A terceira onda da crise: O capitalismo no olho do furacão – desarticulação monetário-financeira, depressão prolongada e lutas sociais**. Disponível em: < [https://resistir.info/crise/crise\\_no\\_coracao\\_do\\_sistema.html](https://resistir.info/crise/crise_no_coracao_do_sistema.html)>. Acesso em: 20 de jun. de 2017.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. *Educação & Sociedade*, vol. 31, núm. 111, abril-junio, 2010, pp. 481-500. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** (trad. Mariana Echalar). São Paulo: Boitempo. 2016.

DENZI, Norman. K; LINCOLN, Yvonna. S.; e Colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação : conceitos e definições**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão).

FLORÊNCIO, Tatiana Magalhães. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital real**. 3 ed. São Paulo, Cortez. 1999.

FLORENCIO, Tatiana Magalhães. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

GARCIA DOS SANTOS, Laymert. **Brasil contemporâneo: estado de exceção?** In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (coord.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2005.

GOMES, Fábio Guedes. **Capitalismo, crise sistêmica e desigualdades**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas Vitória da Conquista-BA, n. 15 p. 121-179. 2013.

LIMA, Kátia; **Educação à distância ou Distância da Educação?**. DF, ano XVI, nº 39º, Fevereiro de 2007.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. In. *Educação & Sociedade*. n.106. Campinas Jan /Abr. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach** (Tradução Silvio Donizete Chagas) - São Paulo: Centauro, 2005.

MAZZILLI, S. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado**. RBPAAE – v. 27, n. 2, p: 205-221, maio/ago. 2011.

MÉSZÁROS, Istaván. **Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Para Além do Capital**. Tradução: Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial. 2002.

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

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 6 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

NOMERIANO, Aline Soares (org.) **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

NUNES, Antônio José Avelãs Nunes. **Neoliberalismo e Direitos Humanos**. São Paulo: Renovar, 2003.

PECK, J.; THEODORE, N.; BRENNER. **Mal-estar no pós-neoliberalismo**. Novos Estudos Cebrap, n. 92,

QUEIROZ, Viviane - As Parcerias Público-Privadas na Educação Superior Brasileira: FIES, PROUNI E BNDES. 2014. 196 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional – (PPGSSDR) da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

RIBEIRO, Danielle. **Estado e capital em István Mészáros** (recurso eletrônico\_ 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**ROSA, Rafael Rocha da. Neoliberalismo, desdemocratização, subjetividade. Argumentos: Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 154-165, jan.-jun. 2019. (na mesma linha) No corpo do texto você usou ROCHA!!!! Rever!**

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1998). **A reinvenção solidária e participativa do Estado**. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

SANTOS, Maria de Fátima. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

STIGLITZ, Joseph E. **O preço da desigualdade**. Lisboa: Bertrand Editora, 2014.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **O Estado e a transição em Mészáros: rompendo a camisa de força da democracia burguesa**. Lutas Sociais, São Paulo, vol.18 n.32, p.24-32, jan./jun. 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

VALE, Andréa Araújo do. “As faculdades privadas não fazem pesquisas porque não querem jogar dinheiro for”: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. Tese de

doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011;

WOLFRNSOHN, J. D. Prefácio. **O Estado num mundo em transformação**. Washington. 1997. 276 p. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. p. 3 - 4).

Processos seletivos para a contratação de servidores públicos : Brasil, o país dos concursos? : relatório de pesquisa / Fernando de Castro Fontainha...[et al.]. – Rio de Janeiro : Direito Rio, 2014. 184 p. – (Novas ideias em direito)

## 8. ANEXO A – MATÉRIA ESTADÃO - Graduações durante a madrugada ganham espaço no mercado.



### Graduações durante a madrugada ganham espaço no mercado

Com expectativa de melhoria nos salários e na carreira, alunos entram nas salas de aula antes do nascer do sol

Marina Azaredo, Estadão.edu  
25 de fevereiro de 2014 | 03h00

DESTAQUES EM EDUCAÇÃO



Live do Estadão discute como pandemia interfere em planos para atuar fora

*Crédito: Werther Sariano/Estadão*

O dia de Tatiane Ferreira, de 29 anos, (foto) começa cedo. Às 4h20, ela acorda e meia hora depois sai de casa. Às 5h30, enquanto a maioria das pessoas ainda dorme, ela já está sentada em sua carteira na Uniñtalo, em São Paulo, onde cursa o último ano da faculdade de Marketing. Depois, aí sim como a maioria das pessoas, ela trabalha, das 9 às 18 horas. Na volta para casa, cuida do filho de 12 anos e só vai dormir por volta da meia-noite.

"É claro que eu fico com um pouquinho de sono, mas dá para levar. Já me acostumei", diz ela, um dos 3,5 mil alunos dos cursos da madrugada da Uniñtalo, cujas aulas começam às 5h45 e terminam às 8h30.

Os 13 cursos – a maioria na área de negócios, mas há opções também na área de educação e saúde – são procurados sobretudo por quem trabalha durante o dia, mas não tem disposição para estudar à noite. "Nesse horário existe um desenvolvimento maior do aluno, todos vão mais animados", diz Fábio Souza, coordenador dos cursos.

Foi pensando nesse público que a Trevisan Escola de Negócios decidiu lançar no segundo semestre deste ano um curso "pré-matutino", em que as aulas serão ministradas de segunda a quinta-feira, das 6h às 8h40, incluindo também atividades extraclasse e uma disciplina no modelo a distância.

"Ao pensar esse novo formato, tivemos duas preocupações: oferecer uma opção para o profissional que prefere estudar antes do trabalho e ter as noites livres para a família, e propiciar melhor mobilidade em um período do dia em que há menos trânsito", diz o diretor-geral da Trevisan, Fernando Trevisan.

Os cursos em horários alternativos também são procurados por quem já está no mercado de trabalho há algum tempo, mas almeja uma promoção. Estudante do último ano de Marketing também na Uniñtalo, Fabian Leme, de 40 anos, entrou na universidade justamente com esse propósito.

"Trabalho na área de compras de uma pequena rede de supermercados que está crescendo e indo para a quarta loja. Acredito que em breve eles terão um departamento de marketing e quero estar preparado para ocupar uma vaga na área", explica Leme. Ele conta ainda que, desde que começou a estudar, seu salário já teve um incremento de 25%.

**Ressalva.** Os cursos da madrugada ainda são vistos com alguma ressalva por parte da comunidade acadêmica, que não vê com bons olhos o estudo em horários alternativos. Mas, para Alexandre Barros, cientista político e consultor empresarial em análise de risco político, assim como há academias e supermercados 24 horas, não há razão para que instituições de ensino não possam funcionar na madrugada. "Isso permite ascensão social e progresso. A procura por esses cursos só prova que as pessoas querem estudar", analisa. Professor do Departamento de Psicologia Social da PUC-SP, Hélio Deliberador diz que o aluno precisa prestar atenção ao seu biorritmo antes de começar um curso durante a madrugada. "Tem de ser alguém que funcione muito bem no início do dia", explica.

