

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

Tatiana Magalhães Florêncio

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
EM ALAGOAS:
Um panorama pós-LDB**

Maceió
2007

Tatiana Magalhães Florêncio

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
EM ALAGOAS:
Um panorama pós-LDB**

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

Orientadora: prof^a. Dr^a. Maria das Graças Medeiros Tavares

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante

**Maceió
2007**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Renata Barros Domingos

F632e Florêncio, Tatiana Magalhães.
A expansão do ensino superior privado em Alagoas : um panorama
pós-LDB / Tatiana Magalhães Florêncio. – Maceió, 2007.
184f. : il.

Orientadora: Maria das Graças Medeiros Tavares.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 173-182.
Anexos: f. 184.

1. Educação . 2. Ensino superior - Alagoas. I. Título.

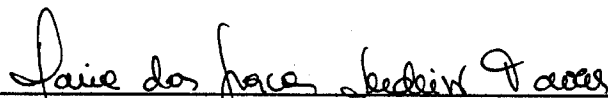
CDU: 378(813.5)

Tatiana Magalhães Florêncio

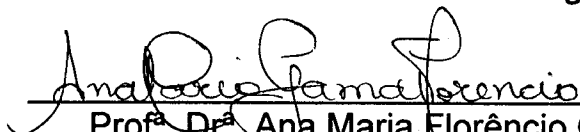
**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM ALAGOAS: UM
PANORAMA PÓS-LDB**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

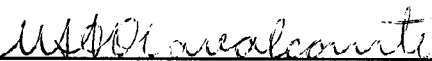
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Medeiros Tavares (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof^a. Dr^a. Ana Maria Florêncio Gama (Titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (Titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



Prof. Dr. Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Titular)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

DEDICATÓRIA

Aos que não desistiram de acreditar que o novo sempre vem, e que insistem em lutar para que seja algo realmente novo.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Graça Tavares, por acreditar em meu potencial e pela postura honesta em todas as situações de convívio e orientação;

à minha co-orientadora, Socorro Aguiar, pela disponibilidade, pelo apoio incondicional e por me apresentar à Análise do Discurso;

aos professores Elcio Verçosa e Alfredo Macedo, pelas valiosas observações quando do exame de qualificação;

à professora Ana Gama, pelas importantes observações na defesa desse trabalho;

à Fapeal, pela bolsa de estudos concedida durante quase um ano de pesquisa;

ao meu companheiro Bruno, pelo apoio, amor, incentivo, e acima de tudo, por ser um exemplo de ser humano e me fazer sentir que o dia de hoje é único e necessário ao amanhã;

às amigas Rossana Marinho e Tainã Camões, pelas distintas contribuições ao trabalho;

aos meus pais, Risete e Djaci, por acreditarem nas minhas escolhas e me apoiarem mesmo nas entrelinhas;

à minha Teté, avó amada, pelo carinho imenso, pelo abraço aconchegante e pelo sorriso sábio de quem já viveu 90 anos,

aos meus irmãos, Neto e Bi, por me ensinarem em silêncio e cotidianamente que quem ama respeita diferenças;

ao amigo Alexandre Fleming, cuja convivência durante e para além das aulas do mestrado o fizeram bem mais do que um bom colega;

aos amigos, conhecidos, familiares e familiares-agregados que, mesmo quando alheios a todo esse processo, me fazem pensar na importância do outro na formação humana e, especialmente, me fazem sentir mais gente;

por fim, ao meu sobrinho Davi, recém-chegado ao mundo, por me lembrar que o futuro está além de onde nossos olhos podem ver, mas está onde nosso coração pode chegar.

EPÍGRAFE

*Nenhuma roupa do rei obtivera antes tamanho sucesso!
- Que linda é a nova roupa do rei! Que belo manto! Que
perfeição de tecido!
O rei, que nada via, horrorizado pensou:
-Serei eu um tolo e não estarei em condições de ser rei?
Uma criança que estava entre a multidão, em sua imensa
inocência, achou aquilo muito estranho e gritou:
- Vejam! Ele está completamente nu! O rei está nu!
O povo, então, enchendo-se de coragem, começou a
gritar:
- Ele está nu! Ele está nu!*

(Hans Cristian Andersen)

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta investigar o processo de expansão do ensino superior em Alagoas a partir da promulgação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) até os dias atuais. Para tratar as relações existentes no fenômeno, utilizamos como método o materialismo histórico dialético, partindo da materialidade das relações sociais no modo de produção capitalista para explicar a essência da expansão local. Com essa sustentação teórica, analisamos as políticas educacionais no estado neoliberal brasileiro e seu desdobramento em Alagoas. Esse desdobramento é analisado por meio de dados do Censo de Ensino Superior e do discurso nacional e local, através de enunciados significativos, retirados de entrevistas do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, e dirigentes e donos de cinco Instituições de Ensino Superior privadas de Alagoas, criadas após a LDBEN. Para estabelecer essa relação entre as dimensões objetivas e simbólicas do fenômeno, trabalhamos com a Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Concluímos que o mercado de ensino superior existente em Alagoas hoje apresenta um conflito cultural no que se refere ao gerenciamento das instituições, ao mesmo tempo em que segue as tendências atuais de mercantilização do ensino superior. Entendemos ainda que a realidade socioeconômica alagoana aponta contradições quanto às possibilidades de manutenção desse mercado, mas seu crescimento se efetiva por meio de uma estratégia de expansão do mercado educacional no Nordeste, apoiando-se na ampliação da ideologia da formação superior como necessária para a empregabilidade. Para isso, o mercado aposta na continuidade de uma política educacional que não invista na ampliação do espaço público e garanta a sustentabilidade das instituições através do financiamento de alunos carentes, reduzindo ainda mais as fronteiras entre o público e o privado.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Ensino superior. Ensino superior privado. Mercantilização da educação. Análise do discurso.

ABSTRACT

This study aims at investigating the process of expanding the higher education in the state of Alagoas, having as its starting point the law 9.394/96 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*). We adopt the historical/ dialectic materialism method in order to analyze the inner relations evolving the phenomenon. From that perspective, we consider the materiality of social relations in the capitalist society to explain the essence of such local expansion. Having the referred theoretical support, we therefore analyse the educational politics within the neo-liberal Brazilian state and its consequences concerning Alagoas. The whole process has been observed regarding data from *Censo de Ensino Superior* and also from national and local speeches, through significant utterances, specially those taken from interviews with the former Education Minister Paulo Renato Souza and leaders/owners of five different private educational institutes, which were founded after the upsurge of LDBEN. To establish this relationship between the objective and symbolic dimensions on the phenomenon, we will be working with Discourse Analysis (DA), from the French research line. We conclude then that the higher education market in Alagoas nowadays represents a cultural conflict concerning the institutions management and at the same time it follows the trend of higher education mercantilism. We also argue that the local socioeconomic reality singles out contradictions as to the own maintenance of this market/field, however, its growth takes place through a strategy of market expansion in the Northeast, supported by the ideology that preaches higher education as essential to employment. With that purpose, the market bets on the continuity of such educational politics which does not invest in the broadening of the public space and also that guarantees the institutions sustainability via financing needy students, in other words, reducing even more the frontiers between the public and the private.

Keywords: Neo-liberalism. Higher education. Private higher education. Education mercantilism. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	9
2 –NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: Entre a liberdade de mercado e a ideologia da formação	16
2.1 – O novo liberalismo, o velho capitalismo	18
2.2 – A educação no Estado neoliberal.....	23
2.3 – Neoliberalismo à brasileira.....	28
2.4 – A educação superior brasileira em tempos de neoliberalismo.....	32
2.4.1 – Do ensino estatal para as elites à liberdade para o mercado de ensino...	32
2.4.2 – A conquista de espaço: expansão do ensino superior privado no Brasil atual.....	39
2.4.3 – A educação no discurso político neoliberal brasileiro.....	47
3 – FORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ALAGOAS.....	62
3.1 – Na periferia do subdesenvolvimento: formação sócio-econômica e as condições atuais da sociedade alagoana.....	63
3.2 – Considerações sobre a história da educação superior em Alagoas.....	73
4 – O ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS HOJE: A EXPANSÃO E O DISCURSO DO SETOR PRIVADO.....	87
4.1 – O discurso: ideologia como materialidade.....	89
4.2 – Os caminhos da expansão do superior privado em Alagoas.....	95
4.3 – Público x Privado: esferas em confronto ou em fusão?.....	125
4.4 – A formação da demanda e a ideologia da formação	138
5 – CONCLUSÃO.....	168
REFERÊNCIAS	172
ANEXO A - Questões-base para entrevistas com dirigentes e donos das IES ..	180

1 – INTRODUÇÃO

Existem diversas possibilidades de estudar um fenômeno. Para muitas correntes teóricas¹, a realidade é uma construção subjetiva, e o ponto de vista de cada pesquisador é que irá determinar esta compreensão. Consideramos que a exacerbação da subjetividade em detrimento da objetividade é oriunda do desenvolvimento da tradição científica instaurada na modernidade, a qual ainda carrega o fardo da fragmentação e aprisionamento ao método, o que acarreta grandes doses de pragmatismo. Nossa perspectiva tenta ir de encontro a essa visão: Acreditamos que a realidade se compõe de aparência e essência. Não basta, portanto, identificar os fatos, captar sua singularidade. O singular traz em si a universalidade e perder essa perspectiva significa perder a possibilidade de compreender o objeto na sua concretude². É preciso abstrair o fenômeno, encontrar seu movimento real, sua essência (presente na universalidade), estabelecendo uma relação entre as particularidades, mediações entre os dois pólos do fenômeno relacionadas com a divisão de classes sociais do capitalismo. Desta forma, nos apoiamos no materialismo histórico dialético para o desenvolvimento desse trabalho, que aborda a expansão do ensino superior privado em Alagoas a partir de uma nova política para esse nível de ensino, aplicada no Brasil em meados dos anos 1990.

Partimos de uma constatação da realidade cotidiana. Desde o final da última década, o ensino superior privado ganhou impulso em Alagoas. Nossa proposta inicial foi compreender esse fato, que acontecia em uma sociedade calcada em enormes desigualdades socioeconômicas. Afinal, o que teria possibilitado essa expansão do mercado educacional no Estado? O que leva ao investimento no mercado educacional local? Que mudanças ela provoca?

A priori, um estudo das políticas educacionais desenvolvidas para este nível de ensino no Brasil na década de 1990 já nos apontava modificações que permitiram e impulsionaram este fenômeno em todos os Estados brasileiros. Em Alagoas,

¹ As raízes dessas idéias estão no pensamento kantiano, mas tem fortes desdobramentos no pensamento atual. Nas mais diversas correntes, especialmente nas chamadas pós-modernas, é dada somente a possibilidade de conhecer o fenômeno, não sua essência. A respeito de como a subjetividade se constitui como central na ciência moderna, ver o capítulo A questão dos fundamentos, em TONET, 2005.

² Pois “nem a mera universalidade, nem a mera singularidade permitem capturar a concretude de um fenômeno. Apenas a concreta articulação entre universalidade, particularidade e singularidade possibilita atingir este objetivo” (TONET, 2004, pág.82).

Estado que detém um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, a multiplicação das faculdades, centros universitários, escolas de ensino superior e outras denominações então permitidas pela Lei Federal 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN) e definidas pelo Decreto Federal 5.773/2006, se intensificou nos últimos anos, diferentemente da maioria dos Estados brasileiros, onde a expansão já se havia consolidado. Tínhamos, aí, uma questão a ser estudada. Mas as leis bastariam para explicar o fenômeno? Caberia-nos descrever a situação dessas instituições, fazer uma crítica às suas condições de existência e à impossibilidade de contribuir para a superação da situação alagoana?

Dentro da nossa perspectiva teórica, embora relevantes, essas questões não seriam suficientes. Sem menosprezar a descrição dos fatos, valendo-nos dos dados acerca dessa realidade, buscamos entendê-los à luz de sua totalidade. Para isso, necessitaríamos definir as categorias norteadoras da pesquisa e suas concepções, e entender porque determinados sentidos são socialmente construídos. Ou seja, tratar de políticas públicas para o ensino superior no Brasil significaria conhecer essas políticas, como se efetivam (o que permite e determina sua aplicação), mas, para além do **como**, saber **o quê** elas são. Para isso, não bastava dizer o que definia um Estado neoliberal e a maneira pela qual essa nova forma de Estado se implementa no Brasil e no mundo, mas ter a clareza do que é o Estado. Trata-se de dar atenção ao conteúdo e não somente à forma, entendendo que são partes do mesmo objeto. Cabe dizer ainda que tratar do “como” as coisas acontecem não significa descrevê-las, mas buscar as conexões entre as várias dimensões que permitem a realização do fenômeno, sem a pretensão de esgotá-lo.

Ao tratar das políticas públicas para a educação brasileira na década de 1990, podemos identificar claramente a presença de elementos ligados às estratégias neoliberais para a educação. No caso do ensino superior, de uma maneira sintética: a) fortalecimento do papel regulador do Estado; b) diversificação das instituições aptas a oferecer esse tipo de ensino, garantindo maior amplitude de mercado; c) o descaso com as universidades públicas, como forma de reduzir custos do Estado e fortalecer o setor privado; d) caráter mercadológico dos cursos (base prática em detrimento da teórica, definição de cursos de acordo com o “interesse imediato” dos estudantes) e e) fragmentação de cursos, passando a imagem de especialização maior; entre outras características. Essas mudanças fazem parte de um processo amplo de alterações, que têm como propósito a expansão de um exército industrial

de reserva mais qualificado, a consolidação de um ideal de qualificação para a empregabilidade e, mais especificamente, a abertura dessa área pra a atuação do setor privado, expandindo a atuação do capital.

Essa última questão merece especial atenção: os encaminhamentos das políticas educacionais no neoliberalismo nascem principalmente da necessidade econômica do capital de “adentrar” por outras esferas, antes sob a tutela do Estado de bem-estar. Entretanto, para garantir a aceitação social do fenômeno, é preciso ir além da “prática” concreta, e construir um discurso com o intuito de que essas mudanças sejam assimiladas de forma positiva pela população. A linguagem, como mediadora da realidade, vai ter papel fundamental nesse processo, pois desloca o problema central ao criar explicações que o situam na sua superfície. Aqui, tratamos da linguagem entendida em sua materialidade, o discurso, o qual, segundo Bakhtin (2004), é ideológico por excelência³. É ele que medeia todas as relações humanas e sociais, incluindo a formação da consciência. Sua boa utilização⁴, por parte das classes dominantes, é essencial para a reprodutividade do capital, contribuindo para a efetivação e aceitação das mudanças necessárias nessa perspectiva.

Portanto, para dar cabo às reformas neoliberais na educação é imprescindível fazer valer determinadas idéias, como propagar que: a) a principal causa da crise econômica é a crise fiscal do Estado, sendo necessária sua reestruturação; b) a demanda para os cursos de nível superior é grande, o setor público é incapaz de absorvê-la e é preciso garantir condições para a expansão do setor privado; c) o custo do Estado com a educação superior é muito alto e as camadas populares não têm acesso a ele, de modo que a prioridade do Estado deveria ser o ensino fundamental. Ao mesmo tempo, busca-se mostrar aos indivíduos o que de positivo as propostas poderão trazer, como, por exemplo, uma maior possibilidade de fazer um curso superior. Essas mudanças no papel assumido pelo Estado em relação à educação, no entanto, são disseminadas como naturais, quando não silenciadas.

Como estamos tratando de políticas para a educação, é preciso ter clareza do que as mudanças e as propostas representam, que interesses estão em jogo. Se há um marco legal que possibilita a mudança, não podemos usar só esse fato para

³ Trabalharemos melhor o conceito de ideologia que utilizaremos no terceiro capítulo, embora esboçemos algumas questões já na primeira etapa. Por hora, basta enfatizarmos que não se trata de falseamento do real, como comumente é associado.

⁴ Estamos nos referindo à elaboração de um discurso bem articulado, cujos argumentos sejam capazes de convencer os interlocutores aos quais se dirige. Ou seja, a boa utilização da linguagem pelas classes dominantes significa obter, através dela, os efeitos de sentido pretendidos.

explicar as alterações na realidade educacional: isso seria conceder tal autonomia à política de Estado que desprezaria tanto a atuação das forças socialmente constituídas e a reprodução ideológica do capital, quanto, principalmente, a influência da economia nessas políticas. Afinal, as propostas políticas não surgem a partir dessa esfera: é preciso compreender o papel do Estado⁵ na sociedade atual, a forma que ele adquire, sem, no entanto, acreditar que sua essência foi modificada.

Assumimos o conceito de Estado proposto por Marx e Engels: ele é criado pela sociedade civil, sua existência tem base real no modo de produção capitalista, nas relações de produção, de exploração do homem sobre o homem, colocando-se aparentemente em uma esfera acima dos cidadãos. Edifica-se como superestrutura, mantendo suas bases na infra-estrutura⁶ e garante assim a propriedade privada. O que não significa uma concepção maniqueísta e reducionista, um Estado que atua como opressor, incapaz de dar conta da complexidade das forças atuantes na sociedade e de incorporar aspirações da classe explorada. Defendemos que o Estado, por ser a esfera que tem como função controlar as contradições provocadas pelas relações desiguais que estão na base da sociedade, atua de diversas formas, acompanhando a dinamicidade da história. Não podemos concordar é que, numa sociedade que tem como base fundante a compra e venda da força de trabalho, ele seja entendido como elemento neutro, porque isso seria negar sua gênese. Sua tarefa é amenizar os conflitos, usando ou não a coerção, sempre condizente com o momento histórico. Ele responde objetivamente tanto ao desenvolvimento do capital quanto às condições subjetivas da humanidade, pois o grau de consciência, organização e atuação dos sujeitos vai também interferir nos seus rumos, como a sua atuação também interfere na vida social e individual dos sujeitos.

Tendo essa perspectiva como ponto de partida, dividimos nosso trabalho em três capítulos. O primeiro tem como propósito identificar as políticas educacionais no Estado neoliberal brasileiro. Para isso, mostramos que o neoliberalismo não é a falência do Estado, mas uma forma de organização pensada para a superação da crise do capital iniciada na década de 1970, em todo o mundo. Alterando-se as esferas que compõem o complexo social, a educação também é atingida por

⁵ O Estado moderno já adquiriu diversas formas, respondendo a diversos momentos históricos que, se não podem ser explicados somente sob a égide da economia, não podem ser explicados sem ela.

⁶ Afirmar que a infra-estrutura determina a superestrutura não significa dizer que isso acontece de forma mecânica, mas que há uma relação real entre o modo de produção e o desenvolvimento das forças produtivas e, por exemplo, as mudanças na forma do Estado e nas políticas executadas por este, incluindo as políticas educacionais. Não se trata de uma transposição, mas de uma relação de identidade.

alterações legais e estruturais, reconfigurando tanto as relações simbólicas quanto objetivas que se estabelecem em torno dela; não se trata apenas de obedecer a um determinado “receituário” que garanta a expansão do mercado de ensino superior, mas garantir que este tenha a aceitação dos cidadãos a partir de elementos ideológicos reproduzidos no cotidiano, reforçados pela propaganda, os meios de comunicação, as leis e o próprio debate político. Para compreender como se dá essa relação no Brasil dos anos 1990, buscamos também traçar um breve panorama da instauração do neoliberalismo no país. A expansão do ensino superior privado brasileiro é entendida, ainda, a partir de uma perspectiva histórica, o que nos ajuda a identificar, na atualidade, a construção dos discursos que solidificam e impulsionam as alterações necessárias para a consolidação do mercado.

Como nossa concepção aponta para a complexidade das relações ocorrentes na infra-estrutura e sua relação direta e constante com a superestrutura, significa lidar com o fato de que, apesar de a realidade desmentir as “intenções” propagadas, há a aceitação e a busca de consenso nas alterações propostas e efetivadas pelo Estado brasileiro. Ou seja, há mudanças no plano simbólico, que refletem e também são determinantes para as mudanças materiais. Assim sendo, acreditamos que a análise do discurso de linha francesa, que tem como seu fundador Michel Pêcheux, nos fornece bases para o estudo dos discursos que abordam essa realidade, podendo reproduzi-la ou distorcê-la, mas que, necessariamente, também irão construí-la. No entanto, buscamos interlocuções que nos permitam ir além da visão de sujeito constituída nessa perspectiva, que se baseia em uma visão marxista estruturalista, na qual a consciência aparece como condicionada pela estrutura, desconsiderando a autonomia relativa do sujeito. Lembramos aqui que tratamos não apenas do sujeito que “produz” o enunciado, mas ainda os interlocutores aos quais ele se dirige e aos quais se refere em suas falas. Como o discurso nessa perspectiva é definido como o ponto de encontro entre a materialidade da história e a materialidade da ideologia, a seleção de enunciados significativos nos fornece pistas concretas para o entendimento do fenômeno de expansão do ensino superior privado em sua completude. Por isso, concluímos o primeiro capítulo com a análise do discurso político, a partir de enunciados selecionados de entrevistas do ex-ministro da educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, pela sua importância na implementação legal da teoria neoliberal para a educação no país.

Antes de dar início à pesquisa em si, também achamos importante para compreender o fenômeno do ensino superior em Alagoas nos últimos dez anos, o estudo da formação sócio-econômica do Estado, com ênfase na questão educacional, abordagem que fazemos no segundo capítulo. Partimos da constatação de que Alagoas encontra-se na periferia do subdesenvolvimento, ou seja, em um Estado subordinado de industrialização intermediária⁷ como o brasileiro, há também um desenvolvimento desigual, e esse Estado está numa posição ainda mais desprivilegiada nesse contexto. Segundo Lessa (2004), o desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro (do tipo colonial, baseado na grande propriedade exportadora, monocultura e escravocrata) relegou ao Nordeste as suas características mais negativas, sendo que Alagoas encontra-se no pólo mais extremo desse quadro. O Estado – embora não seja o único no país a apresentar essas características – não chegou sequer a concluir a primeira etapa do desenvolvimento capitalista, a produção de bens duráveis. Esse atraso econômico e essa forma de organização econômica baseada principalmente na monocultura e no latifúndio canavieiro, apoiados e sustentados ao longo da história pelo Estado, estimulam a criação uma cultura de autoritarismo, apoiada em práticas patrimonialistas, o que fortalece ainda o paternalismo, o preconceito e as ações antidemocráticas. Essas práticas, apesar de algumas mudanças verificadas nos últimos anos, ainda estão fortemente arraigadas nas relações sociais, principalmente no interior do Estado. Dentro dessa realidade, a educação acaba sendo historicamente colocada em segundo plano nas políticas locais, uma vez que o trabalho realizado pelos trabalhadores da cana não requer a formação educacional exigida nas grandes indústrias ou em outras culturas agrícolas mais avançadas.

Em relação ao ensino superior, a concentração de instituições na capital do Estado atende às necessidades da classe média desenvolvida, principalmente a grupos de profissionais liberais e ex-produtores de cana. Isso pode ser constatado se verificarmos o caráter dessas instituições, voltadas inicialmente para a formação de profissionais liberais e com cobrança de mensalidades. Até a criação da primeira IES sob a tutela do poder estadual tinha o propósito de atender aos interesses dessas classes, pois surge como resposta às reivindicações dos excedentes

⁷ Termo usado por Antunes (2005, p. 77). Refere-se a países onde o desenvolvimento industrial se deu no período pós-segunda guerra mundial. Esse “desenvolvimento industrial” se dá na esteira da expansão das grandes indústrias multinacionais no mundo, as quais passaram a investir na instalação de fábricas nesses países.

aprovados no curso de medicina, que, historicamente, é formado em grande maioria por estudantes que possuem as melhores condições socioeconômicas.

Tendo conhecimento desse movimento histórico, como se constitui a sociedade e a economia local, temos mais subsídios para, no terceiro capítulo, analisar os dados do censo do ensino superior em Alagoas e o discurso dos donos e dirigentes de cinco IES privadas locais, o que nos auxilia a estabelecer relações para a compreensão das particularidades dessa expansão. Os enunciados usados na análise foram selecionados a partir de entrevistas semi-estruturadas, nas quais buscamos captar respostas que tratassem do mercado educacional no Estado, demanda, qualidade de ensino, perfil do aluno e mudanças legais. Nossa intenção não foi avaliar a qualidade e as condições de existência dessas IES, mas identificar, a partir do discurso local, como a expansão do ensino superior privado se dá diante do quadro social alagoano e como se articula com outras determinações, entre elas as peculiaridades regionais, a formação da demanda e a relação público-privado. Articulando a análise do discurso com a análise dos dados educacionais, esperamos dar um passo para a compreensão dessa expansão em nível local, mas também constituir uma reflexão sobre o processo de expansão do ensino superior privado como um todo e o que efetivamente ele representa.

2 – NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: entre a liberdade de mercado e a ideologia da formação

É presumível que, com as mudanças na forma de organização do Estado, haja alterações nas diversas esferas em que ele tem poder decisivo. Na perspectiva neoliberal, a educação tem papel importante não só pela viabilidade de ampliação do mercado, mas também pelo caráter dessa atividade. A educação formal, por se tratar de uma atividade teleológica secundária⁸ e por seu papel simbólico na sociedade de classes (historicamente, esteve ligada ao trabalho intelectual), tende a ser valorizada na perspectiva mercadológica, mas cumpre também uma importante função ideológica. Tanto em um aspecto como em outro, é possível identificar como conseqüência o aguçamento das contradições sociais e seu reordenamento cada vez mais danoso à existência humana. Como no Estado de Bem-estar social a educação passa a ser direito do cidadão, devendo ser provida pelo Estado, na sociedade neoliberal seria preciso manter esse *status*, reforçando a idéia de oferta de oportunidades para que o ser humano garanta seu espaço na sociedade.

Com o desenvolvimento tecnológico e o aumento de desemprego – uma vez que a mão-de-obra que gera a riqueza é cada vez mais substituída pela máquina, o que acaba inflando o setor de serviços – há necessidade de aperfeiçoamento dos trabalhadores e a formação de um exército industrial de reserva. Isso induz à ampliação das ofertas de formação básica e tecnológica, as quais mantêm acesa a esperança de ascensão e de empregabilidade, já que a instabilidade financeira e a lógica de lucratividade do próprio sistema gera esta insegurança. Ao mesmo tempo em que as condições materiais induzem à busca pela educação formal, fortalecem-se as condições subjetivas para a ampliação do mercado educacional no ensino superior, e o Estado passa a priorizar seus investimentos em educação apenas no ciclo básico para garantir legitimidade social. Desta forma, a relação mercadológica

⁸ Conceito desenvolvido por Lukács. O ato teleológico consiste na prévia-ideação, capacidade humana de planejar uma ação antes de executá-la, com base no conhecimento objetivo da realidade. Todo ato de trabalho é uma relação dialética entre teleologia e causalidade (mundo objetivo). A teleologia primária refere-se ao ato de transformação direta da natureza, enquanto que na secundária o sujeito também é objeto da ação. É a ação planejada de uma consciência agindo sobre outras consciências.

está imbricada com a ideológica, uma vez que o mercado se edifica sobre a aceitação dessas necessidades⁹, construída através da mediação do discurso.

Nesse processo, achamos por bem analisar o papel do Estado como esfera essencial na efetivação dessas mudanças. Não é do Estado que surgem as necessidades de alterações na organização socio-política, mas é a partir dele que elas se edificam, garantindo a reprodução da lógica do capital. O Estado moderno, surgido na 2ª metade do século XV, é caracterizado por sua independência junto aos demais poderes (autonomia) e distinção (aparente) da sociedade civil e dissociação do representante que o controla (Gruppi, 1986). Na sua gênese, representa o poder político o qual garante a permanência das relações que se estabelecem com a divisão social do trabalho e as diversas formas de propriedade. Na forma moderna, essa essência se mantém e aparece para o conjunto da população como desvinculado – ou regulador – da economia, quando foi criado a partir das necessidades dela, sendo controlado indireta ou diretamente pela burguesia. Surge a partir de uma nova forma de propriedade, que difere das anteriores por estar desvinculada de toda forma de comunidade, estando relacionada ao capital moderno, o qual se caracteriza pela produção industrial e a concorrência universal.

É a essa propriedade privada moderna que corresponde o Estado moderno, do qual os proprietários privados se tornaram pouco a pouco compradores, com os impostos, e que lhes caiu totalmente nas mãos pelo sistema da dívida pública, e cuja existência depende exclusivamente, pelo jogo da alta e da baixa de valores do Estado, na bolsa, do crédito privado que lhes concedem os proprietários privados, os burgueses. Pelo simples fato de se ter tornado uma **classe**, não mais uma ordem, a burguesia é forçada a se organizar em plano nacional e não mais local, e a dar uma forma universal a seus interesses comuns. Emancipando a comunidade da propriedade privada, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade burguesa, e fora dela (MARX, 1965, p. 64-65. Grifo do original).

Como a construção simbólica do Estado remete a uma existência neutra, ele se coloca acima dos conflitos decorrentes das contradições sociais, tendo a tarefa de amenizá-los. A elaboração de suas políticas tem como fim primeiro garantir a reprodução das relações sociais sob a ordem do capital. Isso significa que ele assume lugar central na efetivação de mudanças necessárias à economia, incluindo

⁹ As necessidades humanas devem ser entendidas a partir da articulação entre os pontos de vista objetivo e subjetivo. Elas não surgem espontaneamente dos indivíduos, mas do processo de autoconstrução humana. Na medida em que o homem desenvolve novas ferramentas e tecnologias, surgem novas necessidades. O processo de escolha, que é um ato individual, depende dos complexos valorativos desenvolvidos ao longo da vida, resultantes da relação que cada um faz entre essas necessidades e as possibilidades que se colocam no real.

a educação. Compreender a natureza do Estado é necessário para entender suas ações e seu poder de interferência na sociedade – como a capacidade de pautar uma discussão ou fazer valer determinados conceitos, construir determinados sentidos (através dos discursos reproduzidos nas diferentes esferas). Neste aspecto,

Vale a pena frisar que a ontologia marxiana tem na historicidade e continuidade/descontinuidade duas de suas notas essenciais. De modo que aquilo que caracteriza *essencialmente* determinado ser com certeza mudará, ao longo de sua trajetória, sem deixar de guardar a sua identidade fundamental. É precisamente o que acontece com o Estado. Que ele assuma a forma imperial, autocrática, absoluta, democrática, constitucional, etc. é muito importante quando se trata de sua análise concreta, mas em nada altera o fato de que é, *essencialmente*, opressão de classe. (TONET, 2004, p.26).

Ao tentar mostrar que a organização atual do Estado brasileiro, pautado nas idéias do neoliberalismo, não representa uma mudança essencial, mas aparente, do Estado, cabe-nos conhecer sua fundamentação e consolidação histórica, buscando compreender como se consolidam e qual o papel das políticas voltadas ao ensino superior no Brasil a partir de meados dos anos 1990.

2.1 – O novo liberalismo, o velho capitalismo

O neoliberalismo tem suas origens no período posterior à II Guerra Mundial, quando o mundo encontrava-se polarizado em dois grandes blocos econômicos e os países dominantes da fração capitalista apostavam suas fichas no *Welfare State*, marcado pela forte presença do Estado na promoção de políticas sociais. Embora a concretização da social-democracia tenha se restringido a poucos países¹⁰, teve reflexos em todo o mundo, já que a atuação do Estado se daria de forma interventora na dinâmica do mercado, mas ao mesmo tempo proporcionaria direitos à população. Esta forma de atuação atende a um momento específico do processo de expansão capitalista e a um momento sócio-político no qual se buscava amenizar os conflitos através da universalização dos direitos sociais.

No que se refere ao seu desenvolvimento prático-político, ele se realizou em geral sob uma pressão a dois níveis: internacional, com a existência do “campo socialista”, com seu apelo sobre ponderáveis segmentos de trabalhadores e intelectuais; nacional, com a existência de núcleos comunistas disputando a direção do movimento operário (PAULO NETTO, 1995, p.49).

¹⁰ Especialmente da Europa nórdica e alguns experimentos no sul europeu.

Portanto, a conjuntura de oposição entre os sistemas político-econômicos forçava os Estados capitalistas a assumir uma função amenizadora, evitando o enfrentamento direto das classes antagônicas, já que os trabalhadores poderiam contar econômica e militarmente com apoio dos países do chamado bloco socialista¹¹. É preciso destacar que as mudanças na forma de organização do Estado e a sua expansão não somente eram determinadas pelas necessidades econômicas e enfrentamentos resultantes das desigualdades sociais: eles mesmos influenciavam em mudanças na forma de organização e reivindicações dos trabalhadores. Se antes elas restringiam-se às fábricas, agora havia uma relação muito mais constante e direta da população com o Estado, seja pelo fato de ser, ele mesmo, empregador, seja por assumir o papel de provedor. Quanto a essa relação entre as organizações reivindicadoras e o Estado, é possível afirmar que:

Normalmente o Estado tentará resolver os conflitos de forma pacífica, tentará fazê-los desaparecer de forma administrativa. Trata-se de desintegrar as lutas com a criação de comissões que analisam problemas, com responsáveis por assunto, a cooptação dos dirigentes, a criação de outras organizações, o reconhecimento de algumas organizações como representativas enquanto que outras não, tentando impor certos padrões de comportamento sobre as organizações informais existentes, através da insistência na eleição de presidentes, secretários, tesoureiros, etc.¹² (HOLLOWAY, 1982, p. 14).

Como conseqüência, temos uma sociedade organizada cada vez mais envolvida com os rumos políticos, e ao mesmo tempo um distanciamento das lideranças em relação às bases. Esse fato tem conseqüências tanto na luta social quanto na consciência da população não diretamente envolvida nessas relações. E se o Estado de bem-estar exerceu o papel de atender a certos anseios, também desenvolveu uma cultura política que se diferenciava do enfrentamento direto e instituíu uma dinâmica “participativa”, no sentido de que as classes desfavorecidas passavam, em boa parte, a buscar conquistas dentro da esfera estatal, e não na sua

¹¹ Embora apliquemos essa denominação, trata-se de uma convenção, uma vez que o chamado “socialismo real” não pode ser identificado como socialismo, que é o processo de reorganização que antecede a extinção de Estado e a mudança do modo de produção capitalista para o comunista, o que nunca ocorreu. Até mesmo porque, nos países onde aconteceram revoluções proletárias, as forças produtivas não estavam suficientemente desenvolvidas para garantir a socialização da política e da economia, fundamentais nesse processo (PAULO NETTO, 1995).

¹² “Normalmente el Estado intentará resolver los conflictos de forma pacífica, intentará hacerlos desaparecer mediante la administración. Trata de desintegrar las luchas con el establecimiento de comités que examinan problemas, con los reportes por encargo, la cooptación de los dirigentes, el establecimiento de otras organizaciones, o reconociendo a algunas organizaciones como representativas mientras que otras no, intentando imponer ciertos patrones de comportamiento sobre las organizaciones informales existentes, a través de la insistencia en la elección de presidentes, secretarios, tesoreros, etcétera.”

dissolução¹³. Quando a crise do capital se agrava na década de 1970 e demanda uma reconfiguração do Estado, as relações deste com as entidades também mudam. Embora se busque manter a idéia de que ele não é uma esfera distante da sociedade, a necessidade de fazer valer a mudança de seu papel de provedor para regulador exige tanto a coerção junto àqueles que insistiam em manter e ampliar direitos sociais, quanto a busca pelo consenso político e o fortalecimento da idéia de que, para atender às demandas da população excluída, seria necessária não a ação do Estado isoladamente, mas o fortalecimento das ações conjuntas da população em geral. Assim, há a construção simbólica de uma separação cada vez mais intensa das esferas política e econômica, e o que já é próprio ao sistema¹⁴ se intensifica com a complexidade da ação estatal e da própria sociedade organizada.

A adoção dessas medidas teve início no fim da década de 1970, mas as críticas teóricas à forma de organização do Estado de bem-estar surgem bem antes. Em 1944, o inglês Friedrich Hayek, em defesa da total liberdade de mercado, lança o texto “O caminho da servidão”, condenando a social-democracia moderada inglesa à “servidão moderna”. O ataque não surtiu efeito imediato, mas em torno dessas idéias se aglomeraram outros intelectuais. Em 1947, o grupo se reúne em Mont Pelerin, na Suíça, formando uma organização que pensava e discutia um outro tipo de capitalismo – mais “livre” e sem solidarismos, o qual seria:

Fundado na concepção do mercado como mecanismo natural, a-histórico e autônomo de regulação econômica e social universal, nas escolhas e competências do indivíduo humano como base da regulação do sistema de preços; no individualismo como valor moral radical; na mercadoria como expressão máxima da realização da produção humana e no Estado como regulador, não do mercado ou qualquer instância relacionada com a economia, mas regulador da segurança e da justiça social, entendidas não como seguridade social, mas de segurança da propriedade e da livre troca no mercado fundamentado, enfim, nesses conceitos. (MELO, 2004, p.84).

¹³ Importante frisar que, se o Estado intervencionista e planejador se opera com a lógica democrática nos países capitalistas centrais, ele se apóia justamente em regimes antidemocráticos no chamado terceiro mundo, de forma que a alteração na ação do Estado, bem como a atuação das forças populares em países como o Brasil, acontece de forma distinta.

¹⁴ Essa separação simbólica não existia em outras sociedades de classe. No feudalismo, havia uma submissão econômica e política dos trabalhadores, o senhor tinha domínio sobre eles. No capitalismo, o sujeito é “livre” para vender sua força de trabalho, a relação patrão-empregado se dá apenas nessa esfera. No Estado moderno, o homem se divide em trabalhador assalariado e cidadão. A ação do Estado, exercendo o controle sobre a sociedade (entendida como massa de cidadãos) fortalece a idéia de que a dominação se dá nessa esfera. Esse fenômeno está relacionado ao fetichismo da mercadoria, pois o resultado das relações de produção se apresenta ao cidadão de forma desconexa: mercadoria, dinheiro, renda, etc (HOLLOWAY, 1982).

Entretanto, o desenvolvimento mundial do capital nas décadas seguintes impossibilitou a aplicação desse projeto pelos países capitalistas centrais. As chances políticas para sua implementação apareceram na década de 1970. A recessão de um Estado que gerava “um fundo público (...) para a manutenção do capitalismo, não só no plano da economia, mas, sobretudo, no âmbito da construção do macroacordo social” (SILVA JR., 2002, p.22) e tornava-se “o grande consumidor para a valorização do capital” (SILVA JR., 2002, p.24), foi o pretexto para a proliferação dos ideais neoliberais e a idéia de que a crise era causada pelo modelo estatal. Entretanto, para mudar toda uma lógica de atuação do Estado no campo dos direitos sociais, seria preciso também combater as forças políticas que o defendiam.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, no movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicatórias sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1996, p.10).

Uma das tarefas do Estado seria, portanto, conter as pressões sindicais¹⁵ e promover uma cidadania mais particularista e menos política. Em outras palavras, também significava fortalecer o aparato repressivo. Assim, mostra-se que o neoliberalismo não se detém à aplicação de mudanças econômicas, mas também precisava transformar as relações estabelecidas na sociedade de bem-estar, especialmente onde a consciência política de participação e reivindicação estivessem se fortalecido. Na definição de Silva Jr., o movimento de mudança no Estado de bem-estar para o neoliberal se caracteriza da seguinte forma:

(...) a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades do Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. (SILVA JR., 2002, p.33).

¹⁵ A dessindicalização, para Paulo Netto (1996), não estaria ligada somente às questões econômicas ditadas pelo ideário neoliberal, mas também ao afluxo de um novo tipo de trabalhador, necessário à própria reorganização econômica.

Se por um lado, na década de 1970 as condições materiais já se apresentavam mais favoráveis à disseminação do projeto neoliberal do ponto de vista econômico, por outro havia ainda a resistência política e cultural por parte da sociedade habituada ao modelo anterior. A fórmula social-democrata continuou sendo hegemônica no mundo capitalista. Somente em 1979, na Inglaterra, o neoliberalismo teve sua primeira grande experiência prática, com Margaret Thatcher¹⁶. Essa colocação do neoliberalismo como solução não altera a organização econômica em sua essência, mas desloca o centro do problema para a ação política do Estado e sua relação com a economia, colocando em crise um modelo sócio-político que não mais responde ao momento vivido pelo capital internacional. Essa crise do Estado de bem-estar

Não expressa somente a crise de um arranjo sócio-político possível no âmbito do capital: evidencia que a dinâmica crítica desta ordem alçou-se a um nível no interior do qual a sua reprodução *tende* a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo. Significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital *incompatibiliza* cada vez mais o seu movimento com as instituições socio-políticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grandes contingentes humanos. Sinaliza que o arranjo sócio-político do *Welfare State* constituiu uma *possibilidade* da ordem do capital que, pela lógica intrínseca desta última, converte-se agora num *limite* que ela deve franquear para reproduzir-se enquanto tal. (PAULO NETTO, 1995, p. 70).

Assim, a teoria neoliberal se fortalece enquanto prática e se coloca como única saída para os países desenvolvidos e periféricos. Estes últimos, aliás, arcam com esse processo: enquanto nos países do capitalismo avançado, cresce a dívida pública e as determinações neoliberais são aplicadas com restrições, nos periféricos os organismos multilaterais atuam diretamente na formulação, intervindo em especial nas políticas sociais¹⁷. Na constatação do agravamento das desigualdades, “as razões nunca são atribuídas ao programa de ajuste, mas à aparente ausência de

¹⁶ A partir daí, os adeptos do Estado mínimo vão conquistando o poder: nos EUA, na Alemanha e na Dinamarca. Com a eleição de governos de esquerda no norte da Europa (França, Espanha, Portugal, Itália e Grécia) criou-se a esperança de uma retomada do projeto social-democrata, o que não ocorreu: a estabilidade monetária também foi prioridade nesses países, com a agravante de a economia neoliberal inglesa estar dando sinais de recuperação, com uma taxa de desemprego inferior à da França. Uma leitura rápida, que traz uma breve trajetória do neoliberalismo e discute sua implementação no Brasil é GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁷ Melo (2004) mostra como os objetivos desses organismos vão mudando desde sua criação, no acordo de *Bretton Woods*, para se adaptar às novas demandas do capital internacional. Se antes eles tinham como função “reequilibrar pequenos problemas na balança de pagamentos, via empréstimos levantados em cooperação com seus diversos membros” (MELO, 2004, p.71), a partir da década de 1970 eles passam a direcionar a utilização desses empréstimos.

mercado e a onipresença do Estado” (SALAMA, 1996, p.51). O próprio fracasso do programa é útil para ampliar a agenda neoliberal, garantindo a sobrevivência do capital internacional com a abertura de mercados e pagamento de dívidas externas.

2.2 – A educação no Estado neoliberal

Nesse contexto de expansão do neoliberalismo a nível mundial, a educação cumpre um duplo papel: o de direito social transmutado em mercadoria necessária para o indivíduo e o de espaço para o direcionamento de idéias conformes à nova forma de organização societária. No primeiro caso, amplia os espaços de atuação do capital e cria uma burguesia 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 conteúdos, nos quais são veiculados os valores e as competências necessárias ao mercado. Essa capacidade de disseminação ideológica – impulsionada nos países periféricos pelas micropolíticas pensadas e impostas pelos organismos internacionais – é necessária também para a aceitação das mudanças no campo econômico, como coloca Silva Jr (2002, p.21):

As relações de produção capitalistas não produzem as condições para a expansão do mercado, elas devem revolucionar constantemente as formas históricas de produção da vida humana, alterando a cultura, a política, o Estado e a maneira como o ser humano sente e vive.

Silva Jr. afirma que a implementação do neoliberalismo necessita de mudanças radicais e reformas de ordem geral, produzindo um novo estágio de desenvolvimento do capital. Esse processo “tem como alvo a construção de um novo pacto social e em razão disso, reformas institucionais (...) a começar pelas reformas dos Estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e da educação” (SILVA JR., 2002, p.31). Para a construção do consenso em torno das políticas neoliberais, as mudanças implicam ainda na complexificação dessa relação entre Estado e sociedade civil¹⁸: a depender da conjuntura nacional e do nível de atuação das organizações políticas, ele atua de forma ostensiva em casos de contrariedade à

¹⁸ No caso do Brasil especificamente, estas relações podem ser entendidas dentro das concepções socialmente construídas após a ditadura. Ontologicamente, a sociedade civil dá origem ao Estado e o engloba, mas na visão hegemônica na atualidade tal conceito se coloca em oposição ao Estado, como bem esclarece Tonet (2004). Segundo esse autor, no Brasil esta concepção ganha força durante o período ditatorial, no qual o Estado atuava como esfera aparentemente distante da sociedade civil, entendida como o conjunto dos cidadãos que, com interesses (individuais) comuns, se organizam para conquistar seu espaço e direitos na esfera oposta, o Estado.

sua política e busca cooptar as organizações e os intelectuais para a elaboração desta, enquanto reclama uma maior participação da população, no âmbito da execução. Desta forma, há a garantia do envolvimento da sociedade em questões “menores” e o desenvolvimento dessa dinâmica social como natural ao momento histórico. Essas alterações culturais garantem a disseminação de uma necessária relação entre o mundo do trabalho e a educação.

No neoliberalismo, a educação tem como principal meta “contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente os setores monopolistas, de capital estrangeiro” (Neves e Fernandes, 2002, p.26). Controlados pelo mercado, os estabelecimentos escolares, seja de nível básico ou superior, deveriam concentrar-se na promoção de valores e saberes relacionados a um projeto de sociabilidade necessário à manutenção da nova ordem capitalista, na qual são exaltados o valor e capacidade individual e é promovida a aceitação das desigualdades. E se nos países centrais há o desenvolvimento de novas ferramentas e elaboração intelectual desses saberes para atender à demanda mercadológica, nos países periféricos essa disseminação tem na implementação do pacote de reformas do Banco Mundial o seu principal agente. A educação básica passa a ser entendida como essencial para a superação das desigualdades.

Os documentos elaborados pelos organismos internacionais circunscrevem-se (...) no binômio pobreza e segurança. (...) nessa lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio da pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos (LIMA, 2002, p.45, grifo do original).

Nesses documentos, coloca-se como prioridade do Estado na educação a universalização da oferta no nível básico. Ora, em países com altas taxas de analfabetismo parece impossível se opor a esta proposição, que pretensamente visa oferecer oportunidades à população, mas contribui na formação do individualismo necessário para a hegemonia do pensamento societário neoliberal. Como há um acirramento da competitividade social, para vencer, alcançar “seu espaço”, é preciso acreditar e investir em si mesmo. E o ensino superior, nessa perspectiva, representa esse investimento, já que as condições básicas já foram garantidas. É preciso atentar para o fato de que a exacerbação do caráter mercadológico e valorativo da

educação diz respeito ao momento histórico e à atual forma de organização do capital, mas se constitui como necessária dentro da evolução dessa ordem. A ampliação da educação formal – mesmo que não universalizada – é própria ao desenvolvimento capitalista. Na medida em que se complexificam os processos de trabalho e organização social, exige-se conhecimento prático e transformação de indivíduos em cidadãos, demandando “a apropriação de uma série de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações” (TONET, 2005, p. 221).

No atual estágio de desenvolvimento do capital e devido à crise que enfrenta, há o aguçamento das desigualdades, com desemprego de massa, desesperança e violência. Esse quadro exige uma maior capacitação das camadas populares, e não significa aproximação entre classes: faz parte do processo de “reestruturação social das sociedades capitalistas” (THERBORN, 1996, p. 48), visando à ampliação do exército industrial de reserva e à construção da idéia de que vivemos na sociedade das oportunidades. Para isso, a educação atua de maneira focada e nos limites da ideologia neoliberal, tendo como uma de suas metas a construção do consenso, o que daria ao Estado, de acordo com Neves e Fernandes (2002), a função educadora. A educação “mercantiliza-se (...) na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e com uma racionalidade científica instrumental” (SILVA JR., 2002, p.35). O foco estaria na produção de capital humano para o trabalho simples, ou seja, na universalização do ensino fundamental e no investimento na educação profissional.

Como a preocupação do Estado neoliberal nos países periféricos é o ensino fundamental, fica livre um espaço importante, cuja demanda seria suprida pelo setor privado: o ensino superior. A estratégia de hostilidade ao público está presente também nessa frente: considerado elitista, os gastos do Estado nesse nível de ensino favoreceriam as classes mais abastadas, que teriam condições de pagar pela sua formação. Assim, seria preciso redirecionar os recursos, “abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setor privado” (LIMA, 2002, p.47). Apresentada como ineficiente e ineficaz, a educação pública necessitaria, portanto, de mudanças em sua estrutura. O Estado, ao aproximá-lo de uma concepção mercadológica, contribuiria para uma maior sintonia entre os novos concluintes do terceiro grau e as relações sociais e econômicas. “A ciência, a

universidade e os intelectuais passaram a exercer uma função, mediada pela escola em geral, da formação do indivíduo “individualista” (SILVA JR., 2002, p.54). Fortalecendo esse “individualismo possessivo” e naturalizando as desigualdades sociais, contribui-se com a concepção de que competir é parte da vida em sociedade. Além disso, as pretensões de universalizar o ensino fundamental e a difusão da idéia de que o mercado está aberto para os mais capacitados geram um maior interesse de escolarização nas camadas populares, que buscam também o ingresso no ensino superior a fim de conquistar a oportunidade de ascensão social. Sendo o número de vagas no ensino público insuficiente, os indivíduos se vêem obrigados a custear seus estudos (NEVES e FERNANDES, 2002).

Outro aspecto importante para compreender a organização do ensino superior na sociedade neoliberal é a relação entre o público e o privado. Nessa lógica, o público não está vinculado ao estatal, e a educação é definida como bem público, relativo à sociedade. Assim, o Estado deve garantir e controlar esse direito, não necessariamente financiá-lo. Como coloca Silva Jr:

Pode-se concluir que o que não é estatal é necessariamente público, isto é, está no âmbito da sociedade. Tal princípio, ainda que se tenha apresentado sob diferentes formas históricas, está presente até a atualidade no plano da ideologia liberal e no aparelho do Estado, modificando-se seu desenho em função das mudanças das relações sociais resultantes do movimento do capital. (SILVA JR, 2002, p.15).

Silva Jr e Sguissardi (2001, p.88) mostram que para John Locke “o estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido (...). Assim, o público só se faz na conjugação com o Estado, ainda que este último derive do primeiro e a ele se submeta”. A conceituação liberal do que seria público nos ajuda a entender o porquê de, na sociedade capitalista, os conceitos de público e privado apresentarem, ao mesmo tempo em que se distinguem no que se convencionou definir como público (o estatal), uma relação conflituosa na elaboração e consolidação das políticas sociais e na ação do Estado. Pois, se na perspectiva liberal o Estado é resultante de um “contrato” estabelecido pela sociedade civil com a finalidade de garantir-lhe o bem estar (e esta abrange os setores privados), ele deveria agir para que os setores da esfera privada tenham seus “desejos” e necessidades atendidas.

Embora o pensamento liberal explicitamente essa relação entre público e privado, as conquistas na esfera do Estado na sua forma de organização *keynesianista* autorizam o entendimento social do público como o que é de acesso a todos, o que, na sociedade de classes, só é possível quando gratuito, provido pelo Estado. Esse entendimento gera conflitos nas alterações promovidas pelo neoliberalismo. De um lado, as lutas pelo fortalecimento do setor público entendido como sendo o de acesso a todos; de outro, a defesa da liberdade de ensino: a abertura livre de escolas sob a argumentação liberal de que as pessoas têm o direito de escolher onde estudar. Nessa última perspectiva, cabe a reivindicação –por parte dos que buscam o lucro através da “mercadoria educação” – do direito de abrir instituições de ensino, e o pleito, junto ao Estado, de direcionamento de verbas para estas instituições. Assim, apresenta-se a educação como um bem social, independente de quem a ofereça. E o privado, quando de interesse social, também seria público.

Para Engels, o Estado nasce da necessidade de amenizar os antagonismos de classe, tendo como função garantir a propriedade privada e as condições de reprodução do capitalismo (GRUPPI, 1980). Assim, as mudanças no âmbito dos setores público e privado são reflexos da necessidade do capital de se reestruturar para superar suas crises. Essa tarefa não se restringe a transformações na esfera econômica, e nem é transferida, de forma mecânica, para setores como a educação.

O processo de expansão do capital tende a reorganizar o espaço social da educação segundo sua própria racionalidade, entretanto, não o fazendo apenas do ponto de vista econômico: no alto mesmo da reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção, econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura. Portanto, a um só tempo, redefinem-se as ações de natureza pública e privada, nas mais variadas atividades humanas no âmbito do Estado e da sociedade civil. (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p.80).

Por isso mesmo, é possível verificar hoje nos discursos oficiais tanto a utilização de termos relacionados à linguagem empresarial, quanto outros que direcionam e re-significam termos usados pelos movimentos sociais que atuam nesse âmbito, como a busca por uma *educação de qualidade*¹⁹. Uma vez em que estão concentradas no bojo de mudanças mais amplas e concebidas dentro das

¹⁹ A respeito da re-significação do termo educação de qualidade, ver a tese de doutorado de CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de qualidade e cidadania nos PCN: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, Ufal, 2002.

reformas do Estado, as políticas educacionais no neoliberalismo têm como meta a redução do Estado e a redefinição do seu papel como gerenciador, e não de provedor. Para garantir a aceitação dessas mudanças, é preciso que o discurso se apresente de uma forma que aparente atender aos anseios da sociedade. As estratégias incluem desde a participação social – gerando aparente consenso em relação a propostas já formuladas – até a utilização de termos cujo significado era distinto do utilizado pelo ideário neoliberal. Ou seja, há uma evocação à memória discursiva²⁰ da sociedade a partir de bandeiras construídas pelos atores sociais.

Embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis, as referidas reformas geralmente têm outra função: fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Para atingir tal intento é necessário buscar o consenso em torno de certas propostas. Daí a necessidade de atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, dotando-o de tal força argumentativa que convença os destinatários de que a concretização das referidas mudanças será possível pela própria evidência de suas virtudes. (CAVALCANTE, 2005, p.19).

Cavalcante (2002, p. 45) nos esclarece que o discurso, “sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações”. Se há alterações no âmbito estatal, e essas mudanças implicam na redução do Estado e do investimento público, e tais mudanças necessitam ainda da aceitação da população, é preciso que o discurso esteja voltado para que a reconfiguração do público e do privado se apresentem a partir de perspectivas que não explicitem os interesses dessas mudanças. Assim, a sociedade é levada a crer na necessidade de reorganização do ensino superior, sendo que o principal interesse é a redução de gastos com o setor público e o reordenamento do setor privado, de forma direta (programas de bolsas) ou indireta (investimento em avaliações), fazendo que, com isso, o mercado educacional continue se expandindo e se fortalecendo.

2.3 – Neoliberalismo à brasileira

Antes de tratar especificamente de como se dá a aplicação do projeto neoliberal na educação brasileira, achamos por bem trazer um breve histórico de como se deu a implementação dos preceitos neoliberais no Brasil. Ele se apresenta

²⁰ Categoria da análise do discurso, a qual definiremos no terceiro capítulo.

enquanto projeto no governo Collor, mas as condições para sua implementação surgiram com a hiperinflação do governo Sarney, intensificadas no governo Itamar, com a criação do Plano Real. Com essa realidade, se constrói o pensamento que o problema econômico deve ser solucionado com a queda da inflação, e que isso só é possível reduzindo os gastos públicos e evitando aumento nos salários. Apesar de o capital internacional pregar uma “fórmula única”, o processo de implementação do neoliberalismo no Brasil se deu de acordo com “as heranças deixadas pelos modelos hegemônicos anteriores” (SADER, 1996, p.35), fazendo com que fosse adotada uma das versões do neoliberalismo, que embora guarde semelhanças com outros países (especialmente os periféricos), possui particularidades.

A idéia de que os espaços públicos deveriam ser reorganizados para atender a novas demandas ganhou força na sociedade brasileira durante a ditadura militar, mesmo que em perspectivas distintas das do pensamento neoliberal. Havia uma ânsia pela democratização do poder político e maior participação da sociedade civil. Para Oliveira, a eleição de Collor (1989) foi garantida pelo repúdio ao “Estado desperdiçador, (...) o bode expiatório da má distribuição de renda” (OLIVEIRA, 1996, p.25). No entanto, o momento apresentou também uma forte organização das forças populares, um “projeto de massas”, consubstanciando-se “na apresentação de soluções distintas para a retomada do crescimento econômico, bem como de propostas diferentes de estruturação do Estado” (NEVES, 2002b, p.105). Esse outro pólo, denominado genericamente como “esquerda democrática”, se apoiava em uma nova leitura da atuação das forças políticas na sociedade, o que significava um entendimento da sociedade civil como oposição ao Estado, o qual, mesmo centralizado pelas forças militares, já havia sofrido modificações que o tornavam completamente diferente do Estado preconizado pelos liberais e intervinha nas diversas dimensões sociais. Como a população se via impossibilitada de interferir em seus rumos, fortaleceu-se a idéia de sociedade civil que

Tornou-se sinônimo de um espaço onde residem os autênticos direitos civis, usurpados no Brasil por um Estado que se encontra em mãos de forças conservadoras e respeitados, nos países mais desenvolvidos, por um Estado que cumpre seu “verdadeiro” papel. (TONET, 2004, p. 31).

Portanto, foi na década de 1980 que se apresentou uma reorganização de grupos com ânsia de participação política no país, devido à repressão, que se

uniram em torno de movimentos sociais específicos. Outro marco importante nesse campo é a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), que reunia intelectuais e militantes de diversas tendências para uma construção democrática que se diferenciava das outras organizações de esquerda – lembrando que o comunismo como possibilidade real havia sido distorcido pelas revelações dos crimes stalinistas. Para Sader (1996), a atuação do PT naquele momento atrasou o avanço neoliberal no país. Esse “atraso” tem ainda outra razão: a resistência do empresariado brasileiro, pois “muitos desses setores são atingidos diretamente pela adoção de medidas como o corte de subsídios, a abertura comercial, a reversão de políticas protecionistas, etc” (SALAMA, 1996, p.60-61). Mais do que atuar no sentido de romper com a lógica sócio-econômica, a maioria das forças de esquerda tinha a esperança de que a gestão do Estado numa perspectiva progressista garantisse aqui a ampliação dos direitos e a adoção de um Estado de bem-estar que nunca se consolidou²¹.

Com a Constituição de 1988 e o embate de forças populares organizadas e os grupos representantes da burguesia²², houve a definição de novos princípios para o Estado brasileiro. Em seguida, após um processo eleitoral no qual o bloco de forças de centro-direita saiu vencedor, se inicia o desmonte das escassas políticas sociais brasileiras. Enfrentando um forte bloco oposicionista e envolto por denúncias de corrupção, Collor não conseguiu implementar seu projeto. Coube a Fernando Henrique Cardoso, ainda como ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, o papel de principal mentor do ajuste financeiro nacional, o que lhe garantiria, na eleição seguinte, o apoio da população aterrorizada com os sucessivos planos que visavam garantir a estabilidade da moeda, enquanto seus salários eram desvalorizados. Com legitimidade para tanto, FHC deu início à aplicação de um amplo pacote de reformas, anunciadas em seu programa e cuja concepção estava presente em todos os seus pronunciamentos, onde ficava clara sua predileção pelo setor privado. No campo econômico, essas mudanças significaram o “desmonte do aparato científico e tecnológico construído nos anos de desenvolvimentismo para dar conta de uma estratégia político-econômica de substituições de importações”

²¹ Aqui, as políticas sociais terão início na década de 1930, início da era Vargas e da modernização do país. É preciso lembrar que, antes disso, já se formavam no Brasil organizações de trabalhadores de cunho socialista e anarquista, estimulando também a adoção dessas medidas.

²² Sobre os embates entre as forças políticas e a atuação do bloco democrático-progressista no interior da Constituinte, ver Tavares (2003).

(NEVES e FERNANDES, 2002, p.25), o que teria resultado em uma maior dependência do país, já que a produção científico-tecnológica poderia lhe garantir, ainda que nos moldes do capital, uma inserção soberana no cenário mundial.

Nos países subdesenvolvidos, a estratégia neoliberal se apoiou na mudança da concepção dos organismos internacionais criados após a II Guerra Mundial. Através deles, foram impostas uma série de políticas que não se restringiam aos ajustes financeiros e econômicos, mas tratavam também de ajustes estruturais, incluindo aí as reformas que se consolidaram (ou que estão em andamento) no Brasil. Esse padrão de políticas propostas pelo Banco Mundial, FMI, etc.

Vem-se caracterizando pela maior inserção internacional na economia nacional, pela ampla abertura de importação de bens e serviços, pelo privilégio de subsídios estatais aos setores exportadores (em geral, oligopólios de capital internacional) e pela desregulamentação das relações de trabalho, no sentido de garantir maiores níveis de superexploração da classe trabalhadora. (NEVES, 2002, p.25).

Para ganhar terreno em solo brasileiro, os grupos que representavam os interesses do capital precisariam propagar a inevitabilidade das mudanças seguras – ou o Brasil iria de encontro às tendências mundiais, isolando-se economicamente. O “ataque neoliberal” poderia ser ouvido não somente nos pronunciamentos de políticos de direita e nos recém-incorporados ao movimento da nova direita, mas igualmente, e talvez até com maior força, nos meios de comunicação de massa.

A vitória de Lula, em 2002, embora as alianças firmadas com partidos de centro-direita indicassem os caminhos que seriam seguidos, gerou uma expectativa de mudanças de rumos econômicos e maior ênfase nas políticas sociais. Apoiando-se em um discurso de conciliação e na necessidade de acordo social entre empresários e trabalhadores, o primeiro mandato do presidente acabou gerando enormes conflitos com a base aliada de esquerda. Em relação à condução de políticas, o que houve foi uma decepção por parte dos que esperavam mais do que foi oferecido. Para Boito (*on line, s.d*), mais do que destacar que o governo Lula consegue – devido à influência que exerce nos movimentos sociais – dar cabo a reformas que dificilmente um governo de direita conseguiria, é preciso compreender as relações diferenciadas que se estabelecem nesse governo, especialmente entre as diferentes frações da burguesia. São essas relações que irão indicar “quais os

interesses específicos desta ou daquela fração burguesa são priorizados, negligenciados ou preteridos” (BOITO, *on line*, s.d, p. 237-238).

De acordo com esse autor, a política do governo Lula identifica-se com as alterações no modelo neoliberal já iniciado no segundo mandato de FHC, melhorando a posição da grande burguesia interna industrial e agrária e priorizando as exportações sem contrariar os interesses do grande capital financeiro. Assim, amplia “o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, melhor que FHC, a política do *novo populismo conservador*” (BOITO, *on line*, s.d, p. 239). Além disso, como mantém a política de desregulamentação do trabalho, reduz direitos sociais e não fiscaliza a aplicação da legislação trabalhista, o governo assegura algumas das questões consensuais entre a burguesia em relação ao modelo neoliberal: o desmonte dos direitos trabalhistas e sociais. Outras duas questões consideradas por Boito na identificação do governo Lula com o modelo neoliberal é a privatização das estatais (levada a cabo pelo governo FHC, mas que, apesar das denúncias de irregularidades, não foi revista por Lula), a abertura comercial e desregulamentação financeira, priorizando o capital financeiro.

2.4 – A educação superior brasileira em tempos de neoliberalismo

A aplicação das políticas neoliberais para a educação não se dá, no Brasil, no mesmo momento em que há a reorganização estatal sob os preceitos do Estado mínimo. Com o fim da ditadura e a presença de forças políticas que buscavam a ampliação na oferta da educação pública, houve um período de pressão popular que resultou em uma atenção aos mecanismos de democracia interna, nas escolas e nas universidades. Embora Collor já trouxesse em seu projeto educacional indicativos das mudanças que viriam, elas somente são efetivadas no governo de FHC. Como se tratava de um período de “transição” na organização sócio-política do país, foi preciso antes estabelecer as condições necessárias, ou seja, atender a alguns anseios participativos e, gradativamente, abrir espaços para as mudanças. Essas alterações passam por uma construção de políticas e discursos legitimadores que se dão a partir do modelo educacional já existente, sendo difícil analisar a expansão do mercado do ensino superior no Brasil sob o neoliberalismo sem apresentarmos como se deu essa relação entre o público e o privado na educação brasileira.

2.4.1 – Do ensino estatal para as elites à liberdade para o mercado de ensino

A história do ensino superior no Brasil está ligada a um projeto de construção de Estado e nação – a demora na criação das universidades no país pode ser

entendida nesse sentido: a ausência desse projeto. Os primeiros debates públicos a respeito da consolidação do ensino superior no país suplantam o da implementação de unidades de ensino públicas voltadas à formação inicial²³. A forte ligação das elites nacionais e do recém-criado Estado brasileiro com a nação portuguesa foi determinante para que, na primeira constituinte do país, em 1823²⁴, o debate sobre a educação acabasse perdido em pormenores, pois, além do confuso pensamento político nacional, havia ainda a ausência de uma classe trabalhadora consciente que polarizasse os debates, restritos à elite. Desde a chegada da família real, medidas econômicas foram tomadas no sentido de conceder privilégios à Inglaterra, gerando a dependência do Brasil e permitindo a continuidade do regime de exploração, sob novo viés (CUNHA, 1980). A independência não mudou o perfil do país, formado principalmente por oligarquias. O Brasil era, ainda, um país escravista, enquanto que, no mundo, a evolução das condições materiais de produção permitia novas formas de exploração, premissas para o desenvolvimento do próprio capitalismo. Assim, a educação não aparece como elemento essencial nas transformações que se efetivavam economicamente, especialmente no comércio e a agricultura.

Com a expansão do Estado nacional e a necessidade da formação de burocratas, surgem os cursos de Direito, que cumprem “a tarefa primordial de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico” (CUNHA, 1980, p.63), incluindo as teorias raciológicas²⁵. Para isso, era necessária a centralização do governo no que se refere ao oferecimento e controle do ensino superior, o que também influencia o currículo da escola secundária, de caráter propedêutico. A participação da União na sustentação de instituições diminui ainda mais com a descentralização do ensino, prescrito no Ato Adicional de 1834. Nessa época, o governo central disponibilizava apenas 1% da sua receita para a educação, e nenhuma parte dessa verba ia para a educação básica, voltando-se apenas para o ensino secundário e superior (SUCUPIRA, 2001). A esfera nacional tinha total controle do ensino superior e do

²³ Segundo Chizotti (2001), o debate na Constituinte de 1823 sobre o projeto de Andrada Machado, que visava conceder maior autonomia às províncias para a promoção de educação, perdeu espaço para um outro projeto da Comissão de Instrução e, especialmente, para o projeto de criação das universidades. Isso mostra que o interesse inicial dos grupos que comandavam o Brasil Imperial em relação à educação estava mais ligado à formação de quadros para assumir novas funções burocráticas em um país que há pouco havia deixado de ser colônia.

²⁴ Sobre os debates educacionais na constituinte de 1823, ver Chizotti (2001) e Sucupira (2001).

²⁵ Para maiores detalhes sobre a articulação local das teorias raciológicas e o liberalismo, especialmente nas instituições superiores, destacamos como referência o trabalho de Schwarcz (1993). Munanga (1996) também desenvolve interessante trabalho sobre a constituição do “mito das três raças” no Brasil.

ingresso privilegiado a essas instituições, ocasionando a pressão dos proprietários de escolas, que, unidos aos estudantes e aos políticos liberais, passaram a reivindicar a equivalência de poder entre os setores privado e estatal.

Esse controle da iniciativa privada não objetivava a restrição de sua ação, mas, ao contrário, regulá-la e incentivá-la. Tanto assim que inaugurou, por essa época, a política de subvenção às escolas privadas. A defesa da liberdade de ensinar, consubstancialmente no apoio às escolas particulares não confessionais, fazia parte de um quadro ideológico fortemente ligado às dimensões econômicas e políticas do império (CUNHA, 1980, p. 82).

O aumento no número de estabelecimentos de ensino privado, especialmente no nível secundário – uma demanda das classes dominantes que queriam para seus filhos uma formação superior (ROMANELLI, 1991) –, representa um argumento a mais para essas reivindicações. Na segunda metade do século XIX, as aspirações a uma extensão da liberdade de ensino também se dirigem ao nível superior²⁶, e se havia uma resistência em conceder liberdade para a abertura de escolas particulares nesse nível de ensino, já acontecia o fortalecimento do setor no ensino primário.

Com a proclamação da República e a separação de Igreja e Estado, propôs-se deixar o ensino particular em regime de *laissez-faire* (CUNHA, 1980). Segundo Sampaio (2000), é nesse período que tem início a história do ensino superior privado no Brasil. A influência liberal e positivista na República é decisiva nas reformas educativas, tanto na instrução pública e secundária, sendo selada a existência de escolas livres; quanto no nível superior, possibilitando a existência de faculdades livres e oficiais²⁷. As definições da Constituinte de 1891 colocam a educação no âmbito dos direitos civis. Sua normatização e a regulamentação vão garantir

A manutenção do ensino (e do diploma oficial) e a divisão de competências. Nesse último caso, o encargo da instrução pública primária se mantém como tarefa de Estados e municípios, o ensino secundário ficou a cargo dos Estados, mas poderia também ser mantido pela União e pela

²⁶ Como nos mostra a proposição feita pela Comissão de Instrução Pública à Assembléia Geral em 1877, que defendia a validação de diplomas das faculdades particulares e o oferecimento de cursos livres pagos em instituições estatais, a fim de garantir seus subsídios financeiros e acabar com a dependência dos recursos governamentais. Tal proposta, não efetivada, aprofundava o que definia a Reforma Pederneiras, de 1854, na qual as faculdades de medicina estariam autorizadas a abrir cursos particulares (CUNHA, 1980).

²⁷ Essas mudanças já foram viabilizadas através da Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que teve duração de pouco mais de um ano, sob o comando do positivista Benjamin Constant. Por meio desse Ministério foram adotadas mudanças que visavam à facilitação na entrada no ensino superior. Na primeira Constituição republicana, a União delega unicamente ao Congresso a legislação do ensino superior, mas a criação de instituições nesse nível de ensino já não lhe é privativa.

iniciativa privada. Já o ensino superior oficial ficou sob o controle da União, aberto aos Estados e livre à iniciativa privada. (CURY, 2001, p.78).

Os debates que levaram à redação final que reúne descentralização e liberdade de ensino incluem desde a defesa da obrigatoriedade do Estado em prover a educação até propostas de que houvesse unicamente o ensino livre. Quanto ao ensino superior, a partir de 1900, a iniciativa privada, especialmente a igreja católica, abre instituições por iniciativa própria, sendo por vezes apoiada pelas elites locais ou ainda pelos governos estaduais (SAMPAIO, 2000). Na década de 1920, há uma expansão das instituições isoladas de caráter privado, enquanto que as públicas “cobravam mensalidades e/ou taxas de matrícula de seus alunos”²⁸ (SAMPAIO, 2000, p.37). O surgimento das escolas superiores livres ocorreu por “determinações técnico-econômicas, tais como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta-escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo” (CUNHA, 1980, p.132-133). Isso não aconteceria, no entanto, sem antes enfrentar a resistência das oligarquias, que tinham no ensino superior a garantia de ingresso nos cargos públicos.

Sampaio caracteriza o período de 1930 a 1965 como sendo de “consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado no sistema” (SAMPAIO, 2000, p.43), identificando o embate em torno de projetos educacionais subdividido em dois momentos: de 1933 a 1945 verifica-se uma disputa entre elites laicas e católicas; e de 1945 até 1960, o movimento estudantil assume papel central, assumindo um discurso em defesa do ensino público e a eliminação do setor privado e o modelo universitário em oposição às faculdades isoladas.

O ano de 1930 marca o fim da Velha República e o início de mudanças na educação. Segundo Rocha (2001), as reformas na “revolução de 1930” atingem somente os níveis cujo acesso era restrito às elites: o secundário e o superior. Na constituinte de 1933-34, o Movimento Renovador da Educação vai-se fundar nas bases da insuficiência governamental em garantir uma educação universal. Destacava-se como voz discordante, mas não era contrário à liberdade de ensino. Defendia o estabelecimento de diretrizes gerais, a criação de conselhos e a normatização do ensino particular pelos governos estaduais. A aprovação de determinadas emendas vai, em especial, contribuir para a expansão do ensino

²⁸ Necessário ressaltar que a perspectiva dessa autora é totalmente contrária à nossa, uma vez que parte da defesa do mercado como mecanismo natural.

médio privado²⁹. No ensino superior, a União continuava tendo a centralidade administrativa, mas o Estado perdia o privilégio do ingresso: era o fim dos exames preparatórios e a regularização das escolas privadas. As reformas educacionais do período, como a Francisco Campos, de 1931, não dariam exclusividade à oferta do ensino superior de acordo com o modelo universitário. Em 1933, o setor privado já responderia por 64,4% dos estabelecimentos de ensino superior e 43,7% do número de alunos matriculados. A criação de universidades não fazia parte da política educacional do governo Vargas, que tentava conciliar os interesses da igreja católica e dos grupos em defesa do ensino laico, oferecendo a cada grupo o controle de uma universidade. Dado o insucesso da tentativa, a igreja católica abriria suas próprias universidades na década seguinte (SAMPAIO, 2000).

No período pós-Vargas, há o surgimento de novos partidos no cenário político nacional. Internacionalmente, acirra-se a disputa entre os blocos comandados pelos EUA e pela União Soviética. Localmente, a orientação para o Partido Comunista era a aliança com a burguesia nacional. Assim, na elaboração da Constituição de 1946, busca-se o consenso ideológico, com as forças “unidas” em prol da industrialização brasileira. (SAVIANI, 1980). Nesta Constituição, a União legislava sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação; o ensino, em todos os níveis, era livre à iniciativa privada, sendo possível a disponibilização de subsídios estatais. Com relação ao ensino superior, de 1945 a 1955, triplicou o número de matrículas totais ao mesmo tempo em que a participação das instituições privadas nesse total foi reduzida, o que para Sampaio está associado “a dois processos quase simultâneos. O primeiro, de criação de universidades estaduais (...); o segundo, de federalização de instituições de ensino superior” (SAMPAIO, 2000, p.47).

Se na Constituinte de 1946, houve “calmaria”; na elaboração da LDB acirram-se as divergências quanto às concepções de educação para o país. O processo inicia em 1948 e é marcado por discussões e pressões da iniciativa privada, que centra suas forças no ensino secundário e reivindica o reconhecimento das universidades particulares. A Lei é promulgada em 1961, sofrendo alterações já no regime militar, quando a mudança no cenário político dá continuidade às estratégias econômicas de privatização. O golpe nasce do aprofundamento das contradições entre o modelo político econômico e a ideologia dominante, a industrialização e o

²⁹ É o caso da política de equiparações sobre o controle da União. Esta, além de definir as condições para o reconhecimento das escolas de ensino secundário e superior, também seria responsável pela sua fiscalização.

nacionalismo (SAVIANI, 1980; ROMANELLI, 1991). Trata-se da necessidade de mudar (politicamente) para se manter tudo como está (economicamente).

O longo período em que o Brasil viveu sob o comando militar é repleto de ações na educação, especialmente no ensino superior. Como nas décadas anteriores, o país viveu um processo de industrialização, a esperança está vinculada ao nacional-desenvolvimentismo, colocando-se como prioridade a formação técnica. Isso ganha mais força no período militar. A defesa do investimento do Estado no ensino, na constituinte de 1966-67, tem como argumento a formação de capital humano (HORTA, 2001). As universidades passam a ser local de vigília por parte do governo repressor, impedindo a organização estudantil e docente, ao mesmo tempo em que se intensificam as bolsas de estudo no ensino superior e o incentivo para a abertura de IES particulares. As intenções do governo – desta vez capaz de frear qualquer oposição – vão ter reflexo direto nos projetos e reformas aplicados no setor educacional: politicamente, centralização excessiva; economicamente, submetidos aos interesses internacionais (FÁVERO, 2001).

No caso do ensino superior, ao lado da liberdade de ensino, há a tendência à privatização do ensino público. Embora o fato não seja novidade no país – no Império eram cobradas taxas, matrículas e diplomas (CUNHA, 1980; SAMPAIO, 2000) – ele aparece pela primeira vez de forma explícita em um documento legal, mostrando o caráter elitista e a pouca preocupação na consolidação do sistema de ensino superior público e estatal. Já a concessão de bolsas, cujo debate foi ganhando corpo na medida em que se fortalecia o sistema privado, foi um incentivo para a manutenção dessas IES. A não-vinculação de recursos, aprovada na Constituinte, reforça o desinteresse em subsidiar o ensino público. A indicação, na redação final da Constituição, de que o sistema de gratuidade para alunos de ensino médio e superior na rede pública iria gradativamente ser substituído por concessão de bolsas revela, também, que as decisões em torno da educação estavam vinculadas a um planejamento geral para o país.

Se o caráter do ensino secundário oferecido pelo Estado já era questionado anteriormente, buscando uma maior aproximação desse grau com a preparação técnica, ele aperfeiçoa-se na ditadura. Segundo Fávero (2001), no Programa Estratégico de Desenvolvimento, de 1967, é proposta a reformulação do ensino médio, de forma a preparar os estudantes para as atividades econômicas. Esse nível de ensino, aliás, é o que apresenta maior crescimento, segundo Romanelli (1991),

devido à pressão da demanda social por educação. Já com o ensino superior, a estratégia inicial seria de contenção, uma vez que a crise não abria espaço para a absorção do contingente de novos profissionais formados.

As mudanças no ensino de segundo grau estão ligadas às ocorridas no ensino superior. Obrigatoriamente, as escolas passariam a ter a maior parte do currículo direcionado para a habilitação profissional (SAVIANI, 1980). O caráter tecnicista na Lei 5.692/71 tem como justificativa discursiva atender ao anseio dos jovens em ter uma qualificação que lhes permitisse ingressar no mercado de trabalho. Com isso, o governo evita conflitos em relação às vagas disponíveis nas universidades e está consoante com o projeto de governo, baseado no capitalismo de mercado associado-dependente, com necessidade de mão de obra qualificada e barata. Ao mesmo tempo, no artigo 5º da Lei, abre-se a exceção para a formação geral. Dessa brecha, permite-se que as unidades de ensino particulares, interessadas no ingresso de seus alunos na formação superior, não obedeçam ao caráter geral do tecnicismo, reforçando a diferenciação do público acadêmico. Como as escolas públicas não teriam mais o caráter de preparação ao vestibular, o resultado foi a manutenção e o fortalecimento da elitização desse nível de ensino.

Os resultados das modificações e pressões geradas especialmente pelo alto número de excedentes (antes do golpe, em 1960, eles já eram 28.728) – pode ser verificado no aumento do número de matrículas e no crescimento significativo de estabelecimentos privados: se em 1970 eles eram 463 em todo o país, em 1975 já passariam a 682. De 1960 a 1980, houve um aumento percentual de 843,7% no número de matrículas em instituições superiores privadas, enquanto que o crescimento geral neste nível de ensino foi de 480,3%. Isso seria facilitado pela própria LDB de 1961, em que ficava estabelecido que o ensino superior poderia ser oferecido ou não em instituições universitárias. Essas mudanças responderiam já à pressão de um mercado organizado, que via na demanda reprimida do ensino médio privado (portanto, classes média e alta) uma possível “clientela”. No sentido legal, a expansão era ainda facilitada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), cujas exigências eram unicamente burocráticas (SAMPAIO, 2000).

Portanto, não se pode afirmar que o ensino superior tenha estagnado no Estado militar. Ele cumpre papel central no projeto que estava sendo implementado no país, embora o crescimento do setor público não se desse no mesmo ritmo do setor privado: de 1960 a 1970, as matrículas públicas cresceram 260%, enquanto o

setor privado apresentava o percentual de 500% (SAMPAIO, 2000). No entanto, algumas medidas mostram o interesse de deixá-lo em um padrão de qualidade que seguisse as diretrizes do plano econômico: a normatização da pós-graduação e a transformação nos órgãos de apoio à ciência e à tecnologia, além da criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FÁVERO, 2001). Todas essas medidas na pós-graduação estavam ligadas a um projeto maior de desenvolvimento do país, bem como as ações na área de extensão tinham um cunho ideológico e de integração nacional (vide projeto Rondon). Além disso, a “parceria” do Brasil com os EUA se mostra decisiva nas diretrizes para a educação nacional. O acordo MEC/Usaid é o exemplo freqüentemente usado para justificar essa afirmação.

Segundo Sampaio (2000), com a universidade já sob controle – pós-reforma de 1968 -, foi que se deu início à efetivação de propostas na área de pesquisa. As reformas empreendidas não resultam em grandes mudanças sociais, mas “se revelaram eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a cabo pela Revolução de 1964” (SAVIANI, 1980, p. 169). De fato, o que há é um aprofundamento do tecnicismo cujo debate já vinha sendo travado nas décadas anteriores, reduzindo a demanda para o ensino superior; e um aperfeiçoamento nos mecanismos legais que vão determinar o incentivo à autonomia financeira das universidades, que passam a ter uma estrutura organizativa bem definida.

2.4.2 – A conquista de espaço: expansão do ensino superior privado no Brasil atual

O período compreendido entre o final dos anos 1980 e os primeiros anos de 1990 – quando o neoliberalismo se consolidava enquanto projeto mundial, mas encontrava resistências para sua aplicação ortodoxa no Brasil – foi de estagnação quantitativa no ensino superior brasileiro. Se no período de 1975 a 1980 se registrou um crescimento de cerca de 200% nas matrículas no setor privado, que passou a responder por quase 64% do total de estudantes; nos cinco anos seguintes, a situação foi diferente, com taxa de crescimento negativa. De 1990 a 1994, o quadro não mudou: as matrículas nas IES e universidades não aumentaram nem 1%. O fato não se deve ao aumento do setor público, que também não apresentou mudanças.

Respondendo à redução de participação relativa de suas matrículas e a desaceleração de seu ritmo de crescimento, o setor privado interveio estrategicamente na tentativa de reverter uma situação de declínio da clientela. As principais alterações foram:

- Diminuição do número de estabelecimentos particulares isolados e aumento do número de universidades particulares;
- Movimentos de desconcentração regional e de interiorização das instituições particulares e suas matrículas
- Crescimento acelerado do número de cursos e diversificação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado. (SAMPAIO, 2003, p.151).

Tal movimento mostra a dinâmica do setor privado em se adequar às situações desfavoráveis: após o crescimento econômico de 1960-1970, que resultou na ampliação do número de estabelecimentos e oferta de vagas; era a hora de se reorganizar diante do quadro brasileiro. Transformar faculdades integradas em universidades lhes garantiria maior competitividade, pois conquistar a autonomia e a liberdade de abrir, criar e fechar cursos sem a interferência do Conselho Federal de Educação (CFE), privilégios garantidos à universidade pela Constituição de 1988, possibilitaria a oferta de cursos mais adequados a exigências de mercado.

Embora consideremos 1990 como a década de chegada do neoliberalismo no Brasil, a necessidade de mudanças no Estado – mesmo que em outras perspectivas – remete à trajetória dos direitos sociais do país. Não se tendo consolidado aqui um Estado de bem-estar que garantisse o acesso aos direitos sociais básicos, a utilização de um discurso não de redução de gastos, mas de estabelecimento de prioridades, apoiou-se na nossa realidade, na qual a demanda das classes médias por ensino superior aumentava e o acesso ao ensino fundamental era, no mínimo, insuficiente. Embora o governo FHC tenha propagado o aumento de vagas no ensino fundamental, é preciso chamar a atenção para algumas questões:

a) O Estado brasileiro sob o governo de FHC não investiu mais em educação fundamental em detrimento do ensino superior. Sua principal medida de apoio financeiro para isso foi o Fundo de Fortalecimento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), que é o direcionamento de impostos recolhidos pelos Estados e com a qual o governo federal só contribuiria em caso destes não alcançarem valor mínimo do custo-aluno. Há um direcionamento e vinculação de recursos, positiva, mas que não interfere economicamente nas verbas federais.

b) Boa parte das verbas destinadas à melhoria da educação, seja na estrutura física ou pedagógica, são provenientes de empréstimos junto ao Banco Mundial, como é o caso do Fundescola. O dinheiro somente é cedido junto com a aceitação de programas e projetos, elaborados dentro de uma ótica de qualidade total e

empresarial a serem aplicadas nas unidades de ensino públicas. Para o recebimento de um determinado valor proveniente de um dos projetos do Fundescola, por exemplo, a escola deve estabelecer seu plano de gestão por um ano, construído a partir de premissas da gestão empresarial.

c) Para garantir a aceitação dessas micropolíticas, uma das estratégias utilizadas foi o próprio envolvimento da comunidade no gerenciamento desses recursos, o que garante uma maior aceitabilidade em torno dessas propostas.

Essas questões mostram que não há prioridade do Estado em um nível educacional em detrimento de outro, mas uma atuação dentro de uma proposta mais ampla para a educação, um projeto que atende a demandas internacionais³⁰ – vide a total interferência dos organismos financeiros internacionais nas políticas do país. E se o discurso era de prioridade ao ensino fundamental, restou ao ensino superior o descaso: durante o governo FHC, pouco se investiu nesse nível de ensino, gerando problemas como falta de recursos humanos, sucateamento e precarização das condições para pesquisa e extensão. Na falta de investimentos, sobram Medidas Provisórias, Projetos de Lei e Decretos³¹ tratando do ensino superior, chegando a ser chamada de “nova reforma universitária a varejo” (CUNHA, 2003, p. 44).

Para Cunha (2003), uma das características das políticas para o ensino superior no governo FHC foi a tentativa de organização do setor privado, já que a idéia era a criação de um mercado, e para que isso se desse da melhor forma (na ótica neoliberal), era preciso não a omissão do Estado, mas a sua presença com um papel regulamentador e fiscalizador, como afirma Sampaio (2003), que defende essa forma de organização estatal para garantir a qualidade do mercado educacional.

Neves e Fernandes (2002) alertam que as mudanças na organização da educação não podem, sozinhas, explicar o caráter do movimento privatista brasileiro da década de 1990: é preciso verificar as especificidades e as estratégias utilizadas pelo Estado na privatização dos serviços públicos voltados “em boa parte, a

³⁰ SILVA JR e SGUISSARDI (2001) mostram que o Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP (NEPES) cumpriu papel fundamental na discussão e propagação das concepções que orientaram as mudanças no ensino superior brasileiro, tendo os seus principais articuladores ocupados cargos centrais no governo de FHC.

³¹ Neves (2002) e Cunha (2003), em estudos distintos, apresentam as principais mudanças na legislação brasileira que garantiram ao governo modificar a organização do ensino superior a fim de permitir uma melhor adequação a um processo de expansão do ensino superior privado e o estabelecimento de um caráter gerencial do ensino público. Enquanto a primeira busca identificar o processo de privatização desse nível de ensino no Brasil, o segundo tem como objeto de análise as políticas educacionais nos oito anos de governo FHC voltadas também para o ensino superior.

transferir recursos que até então eram destinados, prioritariamente, à reprodução da força de trabalho para a produtividade e a competitividade empresariais” (NEVES e FERNANDES, 2002, p.27-28). Com isso, o Estado brasileiro se desobrigou das políticas sociais, mesmo as de formação, assumindo o papel de controlador e direcionador dessas políticas, através do papel gerenciador do MEC (NEVES, 2002).

Uma das medidas mais apropriadas ao mercado, anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, foi a diversificação das instituições aptas a oferecer o ensino superior³², sob o argumento de “*modernização* do sistema de educação superior do país” (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 47), já que o modelo que agrega ensino, pesquisa e extensão seria caro e insustentável pelo poder público. Se antes a universidade reinava absoluta³³ – com as exceções (quase regras) na abertura de faculdades integradas – agora teríamos a possibilidade de concluir o ensino médio e ingressar em institutos superiores, centros universitários, faculdades isoladas... Somente nas universidades seria exigida a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, apesar do paradoxo da criação das universidades especializadas (o que contraria o princípio de universalidade do conhecimento, sob o qual se edifica o conceito de universidade).

A abertura do mercado do ensino superior para as empresas privadas teve ainda, antes de FHC, um outro ponto essencial: na constituição de 1988, pela primeira vez no Brasil, foi possibilitada a obtenção de lucro no ensino superior³⁴. É importante ressaltar que o período de elaboração da Constituição destacou-se pelo envolvimento e discussão em torno da educação, marcado pela mobilização de forças em defesa do ensino público. Nesse pólo, destacou-se o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que tinha como concepção de público o público estatal (GOHN, 1992); já em defesa do ensino privado, o principal articulador foi a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das escolas confessionais. O texto resultante das propostas

³² As principais estratégias do Banco Mundial para as reformas do ensino superior nos países periféricos podem ser encontradas no documento “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia” (LIMA, 2002)

³³ “Na realidade, o modelo humboldtiano de universidades de pesquisa tem sido muito mais uma vontade registrada em lei do que um fato real” (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 49)

³⁴ embora as entidades em defesa da educação pública se articularassem em torno da construção de propostas para a área, as organizações criadas em defesa do ensino privado também “tiveram papel fundamental na elaboração do capítulo sobre educação na Constituição de 1988” (NEVES, 2002c, p.180)

apresentadas por esses blocos absorveu aspirações de ambos os lados, mas com maiores ganhos para o setor privado.³⁵

Embora as instituições particulares existam no Brasil desde o século XIX (SAMPAIO, 2003), se caracterizavam como sem fins lucrativos (confessionais ou filantrópicas), não deixando, no entanto, de obter ganhos através da ocultação de lucros. De acordo com Davies, (2002, p.157), “os lucros eram (e são) encobertos pela rubrica de ‘contribuição a entidades mantenedoras’, que, por isso mesmo, eram entidades mantidas, mesmo que tenham dado origem ao negócio” (grifo do original).

Como uma das características do Estado brasileiro, como bem aponta Davies (2002), é o patrimonialismo, a relação entre poder governamental e setor privado se dá na forma de favorecimentos, tradição que pareceu difícil de ser “quebrada” na gestão de FHC. Isso impediu, de certa maneira, o sucesso na tentativa de fortalecer um mercado competitivo e transparente. Podemos constatar que os investimentos públicos sempre estiveram presentes no ensino superior privado brasileiro (DAVIES, 2002; CURY, 2003), e o histórico do país aponta para favorecimentos e negociações na abertura de instituições e no direcionamento de recursos³⁶ (SILVA, 2002).

Na verdade, a relação confusa entre o público e o privado na educação nacional sempre existiu, seja pela impossibilidade de o Estado não tê-la assumido como de sua responsabilidade desde sua criação³⁷, seja pelo conflito entre os conceitos de público e privado existentes no capitalismo, sendo freqüentemente resignificados para atender às estratégias de suas formas de organização. No Brasil, as águas do público e do privado sempre estiveram misturadas, incluindo subsídios governamentais para as escolas particulares. De acordo com Cury (2003), esse tipo de instituição estaria legitimado em todas as Constituições brasileiras, mas a sua presença na organização da educação nacional foi variável.

³⁵ Tavares (2003), e Pinheiro (2001) apresentam de que forma essas forças se articularam e quais as propostas por elas defendidas, bem como a relação estabelecida junto à comissão temática responsável pela elaboração do capítulo sobre educação e os resultados alcançados por elas. Já o artigo de Gohn (1992) analisa especificamente o Fórum em defesa da escola pública enquanto um movimento social, contribuindo para a compreensão dos fatores que levaram às derrotas do setor público na Assembléia Constituinte, bem como a importância da pressão popular para o atendimento de suas reivindicações dentro da burocracia estatal.

³⁶ Para uma maior compreensão de como os Conselhos Federal e Nacional de Educação se transformaram em bancos de negócios para empresários do ensino superior, ver SILVA (2002).

³⁷ Claro, isso contrariaria toda a lógica de atuação do Estado, seria uma antecipação do Estado de bem-estar em um país onde nunca se realizou uma revolução burguesa e que, desde sua gênese, desenvolveu uma economia extremamente dependente.

A legislação educacional sempre firmou o Estado como poder fundante, concedente ou autorizatório da educação escolar. Isto conduziu a que a legislação brasileira impusesse um certo controle de liberdade de ensino, a depender das conjunturas históricas específicas. (CURY, 2003, p.474).

Sampaio (2003) apresenta-nos o período iniciado em 1995 –primeiro mandato de FHC e, conseqüentemente, a aplicação mais eficiente das políticas neoliberais no Brasil – como o começo do segundo ciclo de expansão do ensino superior brasileiro: Até 1999, foram criadas 717 mil novas matrículas. “Cresceu naqueles quatro anos duas vezes e meia o que tinha crescido nos quatorze anos anteriores” (SAMPAIO, 2003, p.153-154). Em 2002, o setor privado já responderia por 70% das matrículas. Esse acontecimento, para a autora, se deve à agilidade do setor privado (que seria “menos seletivo” que o público) em atender demandas de mercado, fazendo parte de uma dinâmica natural, presente em todos os países desenvolvidos. Entretanto, se para ela o fato não é uma deliberação do Estado, é necessário destacarmos que: a) Com a LDB aprovada em 1996, há a diversificação das instituições aptas a oferecer ensino superior, incluindo os “cursos seqüenciais”, com menor tempo de duração.

Tal estratégia é apontada nos documentos dos organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial) voltados para a educação, e está ligada também a uma reestruturação no modo de produção capitalista; b) concomitantemente a essa facilitação na abertura de mercado, que requereria menos investimentos da iniciativa privada, o governo investiu na não-ação: não apresentou nenhum investimento significativo no sistema federal de ensino superior, congelou salários, reduziu investimentos, não contratou docentes e servidores, etc; c) as ações para o ensino superior se concentraram no aspecto gerencial, como avaliações e reorganização do setor no que se refere a credenciamento, reconhecimento, autorização, etc., alterando o papel desempenhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com Neves (2002b), a primeira medida tomada para implementar o projeto neoliberal de educação no Brasil foi a redução de gastos públicos no ensino superior. “Entre 1994 e 2000, por exemplo, a matrícula nos cursos de graduação da rede pública (federal, estadual e municipal) cresceu 29% (...), enquanto a matrícula na rede privada cresceu 86%” (NEVES, 2002b, p.107). A autora também constata a ausência de concursos públicos para a área e o congelamento no salário dos docentes. A greve de 2001, considerada histórica, tanto pela resistência do governo

em abrir diálogo com a categoria, quanto pela dos professores e servidores em mantê-la, garantiu apenas o aumento de 3,5%, após sete anos sem reajuste.

Todos esses fatos nos mostram que o crescimento do ensino superior foi uma estratégia deliberada do Estado e faz parte de um projeto maior de implementação do “Estado regulador”, característico do neoliberalismo. Castro, defendendo a criação de um mercado de ensino superior, que seria “um aspecto indissociável de uma realidade que, no plano internacional, conjuga a tendência da universalização do ensino superior com a escassez de recursos públicos” (CASTRO, 2003, p.305), afirma que as estratégias das nações para garantir a “universalização” do ensino superior foram duas: a abertura do Sistema de Ensino Superior (SES) à iniciativa privada; e a auto-regulação, ou seja, a reforma desse sistema “com concessão de autonomia e apoio às instituições existentes para que elas cresçam, se diversifiquem e se ajustem à nova realidade” (CASTRO, 2003, p.305). A preocupação seria com competitividade e redução de gastos públicos, o que justificaria as ações do governo brasileiro. Mas, como a autora chama a atenção, no nosso país a regulação não foi capaz de impedir o crescimento desordenado de instituições de baixa qualidade que oferecem os mesmos cursos, quase todos nas áreas das ciências sociais aplicadas.

As justificativas das mudanças na educação, especialmente no ensino superior, se dão no sentido de ajuste a uma nova ordem mundial. No Brasil, a demanda por educação fundamental era imensa. O fato demandava ações que garantissem às camadas baixas o nível mais básico de escolarização, reduzindo as taxas de analfabetismo negativas para o país, o que seria de grande importância para a formação de uma imagem de que o sistema se preocupa com as camadas oprimidas. Portanto, falar em universalização do ensino superior seria, no mínimo, ilusório, o que fez com que o discurso utilizasse a *democratização* como palavra-chave para justificar a ampliação do setor privado, uma vez que o Estado precisaria reduzir os gastos públicos e concentrar suas forças nos outros níveis de ensino.

As mudanças no caráter organizativo do ensino superior se justificariam pelas transformações do mercado, na demanda pela formação continuada, obedecendo ao princípio de “capital humano”, agora responsável pela sua própria valorização e construção das competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho. Uma vez sendo de responsabilidade do indivíduo buscar sua qualificação, o Estado neoliberal se exime da tarefa de oferecer cursos que proporcionem essa melhoria a

camadas financeiramente capazes de pagá-la. No Brasil, o discurso oficial do governo FHC em relação ao ensino superior tratava de apresentar o “alto custo-aluno”, e que esses gastos estariam beneficiando as classes média e alta, que seriam maioria na universidade pública, ao mesmo tempo em que se ambicionava a constituição de um sólido mercado de ensino superior.

O mercado é também interessante para a sociedade, por sua agilidade, flexibilidade e sensibilidade (aos) (...) consumidores insatisfeitos. É também consistente com a concepção que se tem hoje do ensino superior (e educação) como um bem econômico, tão ou mais essencial do que o capital físico e que, portanto, deve ser objeto de investimentos privados e de políticas que induzam tal investimento – ou seja, que levem as empresas (e os indivíduos/profissionais) a assumir o ônus de manter seu pessoal nas fronteiras das competências necessárias à competitividade. (CASTRO, 2003, p.315).

Fica claro na argumentação da autora que não se trata de expandir o ensino superior para garantir o acesso, mas estabelecer (fortalecer) o mercado competitivo entre instituições e pessoas (indivíduos), nos moldes globais. Trata-se ainda – como defende no texto – de seguir tendências de um modelo de internacionalização, promovendo acordos com empresas internacionais, inclusive na pesquisa, e incluir a população em um processo de construção das políticas, sem que estas alterem sua essência. O Estado teria a tarefa de garantir o direito dos cidadãos (que nessa concepção significa os direitos do consumidor), além de manter apenas cursos e atividades de extensão que não são de interesse do mercado (CASTRO, 2003). O texto de Lima (2002) também aponta –com perspectivas contrárias – essa tendência, ao apresentar trechos do texto para a formação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). Para a autora, “as parcerias entre setores privados e instituições financeiras internacionais garantiria a subordinação da educação às exigências do mercado” (LIMA, 2002, p.60). De acordo com o seu estudo, tais parcerias teriam como função central abrir espaço para novos mercados.

Estas parcerias viabilizam a venda dos modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a ideologia hegemônica (LIMA, 2002, p.60).

Essa proposta representaria a aplicação integral do projeto neoliberal para o ensino superior: um amplo número de empresas privadas atuantes com o incentivo

do Estado e a transformação do público em público não-estatal. Este projeto está em curso e hoje é possível constatar na rede pública diversas faces de um processo de “privatização branca”, capitaneadas pelas fundações que atuam em seu interior, mas também presente na cobrança de taxas e mensalidades em cursos promovidos por essas instituições (LIMA, 2002). Podemos identificar essa meta na Lei Federal nº 11.079, que trata do estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública, aprovada em 2004, já no governo Lula. Para Neves e Fernandes, na época de FHC, o projeto da universidade pública não-estatal não foi integralmente implementado devido ao “poder de organização dos docentes e servidores federais e pela aliança de outros segmentos da sociedade civil” (NEVES e FERNANDES, 2002, p.30). No entanto, foram abertos os caminhos para a estagnação e sucateamento das IFES e para a expansão do setor privado.

2.4.3 – A educação no discurso político neoliberal brasileiro

Após dissertar sobre as políticas educacionais no Estado neoliberal brasileiro, achamos necessário analisar o discurso de um de seus representantes, o ex-ministro da educação do governo FHC, Paulo Renato Souza. Acreditamos que toda ação material não pode ser compreendida totalmente se não em relação com sua construção simbólica. É inegável que o discurso, enquanto momento de expressão simbólica de ações objetivas, possui papel extremamente importante para a política. É ele que garante a expressão de uma intencionalidade, materializa a ideologia de um grupo, possibilita a produção de determinados sentidos e apaga outros não desejados. Atua como reflexo de ações dadas, mas também projeta outras intenções e dialoga com a realidade e outros discursos. Desta maneira, a partir de fragmentos selecionados de entrevistas, podemos identificar como as políticas educacionais executadas pelo Estado estão comprometidas a interesses que vão além do dito, bem como explicitam a Formação Ideológica³⁸ a qual está filiado.

As ações do Estado brasileiro na área educacional a partir da década de 1990 têm como objetivo adequar a educação às exigências do capital, seja através das mudanças no tipo de ensino oferecido, seja pela abertura de mercado às empresas que desejam investir na área. Para impulsionar a aceitação social dessas alterações,

³⁸ Formação ideológica é uma categoria da Análise do Discurso. Está relacionada às posições em confronto em uma dada formação social. Trabalharemos melhor o termo no terceiro capítulo.

o discurso oficial utilizado busca construir um efeito de sentido³⁹ negativo no que se refere à organização do sistema de ensino superior no Brasil, colocando o ensino público como ineficiente e ineficaz. Essa *práxis* discursiva passa ainda por um processo de deslocamento de sentidos entre o público e o privado. Como o Estado é responsável por manter uma rede de ensino e regular as demais, torna-se essencial a construção de um discurso que alie mudanças no Estado com alterações que garantam a aceitação da necessidade de cursos superiores que, sob a alegação de não poderem ser expandidos na esfera pública, são oportunizados no setor privado.

Para atingir os fins a que se propõem, os discursos políticos utilizam termos que possuem significados distintos para outras formações ideológicas, com a intenção de resignificá-los, e, com isso, tentar produzir a idéia de consenso para a sociedade. O mesmo discurso pode ser compreendido de diferentes formas, sendo que para apreender o sentido que se busca com ele, é preciso identificar o lugar de onde se fala e suas condições de produção, a fim de desvelar o papel que cumprem determinadas falas. Em relação ao discurso legal, pelo seu próprio caráter regulatório, ele traz elementos que revelam e possibilitam que se concretize, no aparelho do Estado, as propostas e as intenções daqueles que a elaboraram.

Como vimos ao analisar as principais leis e projetos do governo FHC, o foco central durante os seus dois mandatos foi o ensino fundamental, o que não significa que houve ausência de políticas para o ensino superior. A estratégia é deliberada, na medida em que essa prioridade esconde o fato de que a rede pública federal de ensino superior era sucateada, enquanto que as leis abriam espaço para a expansão do ensino superior privado. Isso está em total consonância com o projeto neoliberal de descrédito do público e abertura de novos mercados. Nesse sentido, a “satanização” das universidades públicas passa a ocupar lugar central nos discursos, principalmente através da “constatação” da incompetência do setor estatal – devido, segundo o poder público, ao seu modelo “ultrapassado” – abrindo espaço para que o setor privado, mesmo que não de forma explícita, seja ressaltado positivamente. Vejamos, na seqüência discursiva abaixo, um trecho de entrevista⁴⁰

³⁹ Termo utilizado na AD, refere-se às possibilidades de interpretação de um discurso, que nunca são transparentes. Inevitavelmente, o locutor buscará atribuir um sentido ao seu dizer, de acordo com a sua pretensão. Essa intencionalidade discursiva objetiva convencer o outro daquilo que acredita, embora não determine seu sentido e possa significar de forma distinta da pretendida. Esse termo será retomado de forma mais abrangente no terceiro capítulo.

⁴⁰ www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0076.asp

concedida pelo então Ministro Paulo Renato no fim da sua segunda gestão, dizendo o porquê de classificar as universidades brasileiras como ineficientes:

(...) a ineficiência decorre de uma **situação histórica**, de haver **isonomia salarial**, de **não se cobrar nada**, de não haver nenhuma parcela do salário vinculada ao **desempenho**. São **fatores estruturais**.

Ao utilizar a análise do discurso como fundamentação, consideramos a língua em sua materialidade e o discurso como constitutivo e construto da realidade. Assim, a fala de um ministro não somente reflete o que ele pensa – não há discurso individual ou pensamento que não se forme e se não relacione com outros discursos postos no real – mas também refrata esse real, construindo-o simbolicamente, podendo reproduzi-lo ou distorcê-lo (BAKHTIN, 2004). Dialoga com outros discursos e elementos, contribuindo para reforçar uma idéia que sustente sua ação – nesse caso, as políticas efetivadas na sua gestão como ministro da educação. A situação ganha ainda mais repercussão porque o sujeito que o faz ocupa um lugar específico na sociedade brasileira, um lugar de poder, de administração e controle do Estado.

Nesse enunciado, o ex-ministro coloca de forma explícita que o problema das universidades públicas estaria vinculado a **uma questão histórica**. Essa afirmação é sustentada por outros discursos que anteriores sobre a temática⁴¹. Assim, remete à discussão que se trava, no meio educacional e fora dele, da não-prioridade à educação e à construção histórica da universidade pública brasileira, cujo modelo seria elitista. Dialoga ainda com a idéia construída, especialmente após a ditadura militar, da necessidade de reorganização do setor público. Desta forma, utiliza questões colocadas socialmente, cujas explicações e respostas podem ir em diversos sentidos, para deixar implícito⁴² que a suposta ineficiência que identifica nessas instituições, naquela época, não era culpa do governo do qual fazia parte, pois remete a algo bem anterior a ele: a própria organização do sistema de ensino superior público do país, que estaria equivocado ao longo da sua história.

⁴¹ Para compreender essa sustentação é necessário remeter ao conceito de interdiscurso, explicitado no terceiro capítulo.

⁴² Na Análise do Discurso, os implícitos são as leituras possíveis através do dito, quase sempre clarificadas a partir do estudo de outras categorias, como as condições de produção.

Associar um dado problema – a ineficiência, esta definida a partir de alguns parâmetros consoantes com a política neoliberal – a razões históricas significa dizer que é preciso modificar a sua estrutura, que esta não mais serve à realidade atual. Remete, portanto, à *necessidade de alteração do sistema de ensino superior*, abrindo espaço para a aceitação das mudanças previstas e realizadas pelo governo não somente nas IES federais, mas no sistema como um todo. Ao mesmo tempo, ao exemplificar razões para que isso aconteça (isonomia salarial, falta de cobrança, não-vinculação do salário ao desempenho), explicita as questões que acredita que devem ser “resolvidas”. Com isso, “apaga” outras questões (um dizer sempre apaga outros não pretendidos) – os problemas centrais da universidade pública no Brasil, como falta de investimento – e ainda utiliza exemplos que, longe de se constituírem como problemas, são conquistas: a isonomia salarial, por exemplo.

Logo depois, ele fala da associação do salário ao **desempenho**. Essa lógica de associação está relacionada à construção da idéia de que o funcionário público possui inúmeras vantagens, mas não responde satisfatoriamente aos interesses da população. Com este discurso, refere-se a uma imagem construída (a do funcionário público “folgado”), que encontra identificação popular, e também remete ao padrão de produtividade de uma empresa privada. Esse discurso intensiona mostrar que o modelo de universidade e de gestão pública adotado historicamente pelo país é responsável pela “ineficiência” da universidade. O significado de eficiência a que Paulo Renato se refere diz respeito a um padrão quantitativo, relacionado ao “bom” gerenciamento dos recursos públicos, a redução no custo-aluno, como fica provado em um outro trecho da entrevista, onde ainda trata a questão da ineficiência das IFES, mas tenta provar que houve avanços para a superação desse problema:

Nós conseguimos aumentar o número de alunos nos últimos anos por causa da GED (Gratificação de estímulo à Docência). **O número de alunos nas universidades federais cresceu 37% nos últimos sete anos (...)** e o número de professores continuou o mesmo.

Ao tentar provar as ações da sua gestão com o intuito de superar essas ineficiências históricas, o ex-ministro utiliza a relação quantitativa em relação a alunos e professores. O importante, portanto, era a otimização dos recursos. Ou seja, a “eficiência” que buscava instituir nas universidades está vinculada a essa

questão, relacionada ao padrão neoliberal de atuação do Estado: menos gastos e mais resultados, revelando assim a filiação ideológica ao neoliberalismo. Comprometido com a reestruturação do Estado para a reprodução do capital a partir desses parâmetros, utiliza o discurso próprio a essa ideologia. Além disso, não são abordadas na fala questões como defasagem de professores nas universidades federais. Silenciam-se os problemas enfrentados não por uma questão histórica, mas pela lógica governamental e decisões do grupo político do qual faz parte. A “satanização” do setor público e a busca por sua modernização estão amparadas nas mudanças para a implementação do Estado mínimo. Reduzir gastos públicos, representar a retirada do Estado na oferta de serviços antes considerados direitos, e o discurso da ineficiência do setor público fortalecem a idéia de que somente o setor privado é capaz de oferecê-los com qualidade, abrindo espaços para que o Estado implemente políticas de terceirização e trabalhe na perspectiva da qualidade total.

Uma das primeiras grandes ações do governo FHC, relacionadas à educação de uma forma geral, como já colocamos, é a promulgação da LDB. De acordo com Cunha (2003), a lei é aprovada com um conteúdo extremamente genérico, o que permitia que, por fora dela, o governo direcionasse as ações de acordo com a sua proposta de gerenciar a educação em uma perspectiva de bem econômico, especialmente em relação ao ensino superior. Nesse sentido, o setor privado “ocupa” a lacuna deixada pelo público no atendimento da demanda, justificando-se pela não-oferta do Estado na área. Essa ação tem base na reestruturação do Estado, o qual precisaria ser “enxuto” e reduzir gastos, uma vez que o crescimento no número de vagas nas IFES não representa um maior investimento do governo federal, mas a imposição da lógica de produtividade a essas instituições, além da redução de investimento em ciência e tecnologia, não-contratação de professores e conseqüente descrédito das IES⁴³. Para Gentilli, o processo de reestruturação universitária verificada em toda a América Latina deixou como conseqüência:

A intensificação dos mecanismos já estruturais de exclusão educacional, expressos pelos obstáculos, muitas vezes intransponíveis, que enfrentam

⁴³ Em Alagoas, uma instituição privada tinha outdoors espalhados pela capital alagoana com *slogan* estampado “Aqui você começa e você termina”, numa clara alusão às greves de professores em conseqüência das políticas efetivadas nas IFES, especialmente a salarial. Ou seja, visava conquistar seu público entre os estudantes de classe média que vêm a universidade apenas como um lugar para se obter sua formação e ingressar no mercado de trabalho, sendo que a greve é um “atraso de vida”. Certamente essa é a opinião hegemônica.

os alunos mais pobres para ingressar nas instituições acadêmicas de qualidade e nelas permanecer. (2001, p. 99).

Para o autor, a reestruturação gera a precarização que “questiona o caráter público das universidades e assim, redefine a função social que estas instituições exercem (ou deveriam exercer)” (idem, *ibidem*). A partir dessa crise no setor público, há o beneficiamento do setor privado, seja através da captação da demanda, das vantagens administrativas das novas legislações adequadas ao padrão definido pelos organismos multilaterais, ou mesmo pelos recursos financeiros transferidos direta ou indiretamente pelos governos comprometidos com o *lobby* do setor privado.

Ao tratar das instituições aptas a oferecer o ensino superior, diferentemente da lei de 1961, na qual somente as universidades ofertariam cursos de graduação – com exceção das faculdades isoladas (o que abriu espaço para a expansão do setor privado durante a ditadura) – a LDB de 1996 diz, em seu artigo 45:

A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, **com variados graus de abrangência ou especialização.**

Note-se que a própria Lei não especifica quais serão as instituições e suas especificações. Coube ao CNE regulamentar quais seriam essas IES, definidas no Decreto 2.207/97 (revogada pelo Decreto 3.860/ 2001, que recentemente foi substituído pelo Decreto 5.773/2006). Importante frisar que a própria composição do CNE, como mostra Silva (2002)⁴⁴ estava ligada aos interesses das instituições privadas, atuando, durante a gestão de FHC, na concessão de privilégios, embora tivesse uma função burocrática regulatória: forneciam os pareceres referentes às IES, inclusive de credenciamento de cursos e abertura de novos estabelecimentos. Outra questão interessante na LDB, também diretamente relacionada à abertura de mercados, trata da abrangência de cursos e programas a serem oferecidos pela educação superior, no art. 44. Destacamos, aqui, alguns deles:

⁴⁴ (...) constata-se que a composição da Câmara de Educação Superior do Conselho, no início de 1998, foi marcada pela redução da participação dos segmentos comprometidos com um projeto de ensino superior público e, inversamente, pela ampliação do setor defensor de um projeto de privatização. Dos 12 conselheiros, 7 compartilham explicitamente do projeto privatista para o ensino superior e um está vinculado a uma entidade privada (SILVA, 2002, p. 130).

I – **cursos seqüenciais**, por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que **atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino**.

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido **classificados em processo seletivo**.

IV – de **extensão**, abertos a candidatos que **atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino**.

No caso dos cursos seqüenciais, uma novidade na educação brasileira, não há especificação a seu respeito, sendo, mais uma vez, tarefa do CNE regulamentá-los. No texto da LDB, não há sequer a exigência de que o aluno que escolha cursá-lo tenha concluído o ensino médio, exigência feita na lei que os regulamenta. A possibilidade de terem diversos níveis de abrangência amplia ainda mais o leque das instituições que buscam alunos-clientes, garantindo “sintonia” com o mundo do trabalho assalariado. Em relação á graduação, Cunha (2003) chama a atenção para o fato de que, pela primeira vez, o vestibular não foi colocado como única via de acesso ao ensino superior, ficando a critério das instituições escolher o melhor método de seleção dos seus alunos. Segundo o autor, este acontecimento coincide com a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de caráter facultativo, mas que foi adotado pelas instituições privadas e por algumas públicas – por pressão do próprio MEC. Ao instituir um padrão de avaliação válido para todo o ensino médio, o ministério não só assume o papel de avaliador tão recorrente nos documentos dos organismos internacionais como BID e Banco Mundial, mas também acaba por definir qual o perfil de aluno que deve ser ingressar nas IES.

É notável também no capítulo da LDB referente ao ensino superior que grande parte dos artigos trata especialmente das universidades, em particular, e das universidades públicas, em especial. O caráter de privatização dessas instituições está presente em diversos trechos, como no artigo 53, no qual são asseguradas às universidades, no exercício da sua autonomia, atribuições como:

VII – firmar **contratos, acordos e convênios**

X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades **públicas e privadas**.

Assim, não há impedimento legal para realização de parcerias entre instituições públicas e privadas, já que não há diferenciações entre as universidades, intenção que ganha força no governo Lula com a instituição das parcerias público-privadas. Ora, se as verbas para a universidade pública são escassas, a solução mais fácil é a arrecadação de recursos junto a parcerias que submetem a produção do conhecimento à lógica do mercado. A autonomia, portanto, é uma contradição, pois na medida em que permite liberdade às instituições para gerenciar seus rumos, a ação (ou não-ação) no sentido de garantir-lhes sua subsistência as induz – de uma forma geral, uma vez que as contestações a essa política provêm dos setores organizados em defesa da universidade pública – a seguir os passos e os rumos definidos por fora dela, seguindo toda a lógica socioeconômica do capital.

Em outra entrevista⁴⁵, onde faz um balanço dos oito anos à frente do MEC, questionado sobre a tentativa de absorção do ensino superior pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e o que isto traria ao país, o ex-ministro diz que:

A legislação brasileira hoje existente não precisa ser modificada, pois não impede a presença de capital externo e estabelece regras claras para a criação de instituições nacionais (...). Do ponto de vista institucional, o Brasil está, hoje, preparado para que o **intercâmbio internacional** na área de **serviços educacionais** possa trazer benefícios significativos para a educação brasileira.

A partir dessa fala, podemos apreender o seguinte explícito: só haveria necessidade de modificação das leis educacionais para o ensino superior se estas não permitissem a entrada do capital estrangeiro. A educação superior é colocada na perspectiva econômica, e o destaque dado ao intercâmbio internacional de serviços educacionais deixa explícita a importância da economia na determinação das políticas educacionais. Quando destaca a preparação do Brasil para o “intercâmbio”, Paulo Renato o faz após enunciar a importância de uma legislação em que seja possível o investimento estrangeiro em instituições nacionais. Em seguida,

⁴⁵ www.folhadirigida.com.br/professor/Cad01/EntPauloRenato.htm

diz que essa abertura trará benefícios para a educação brasileira. Intercâmbio, aí, é utilizado para criar um efeito de sentido quanto ao crescimento, à melhoria educacional através da troca (de experiências, de tecnologia, de métodos, etc). A forma como se daria esse “intercâmbio” está implícito no seu discurso: o Brasil está preparado para que o intercâmbio internacional possa **trazer** benefícios para a educação brasileira. A utilização desse verbo revela a vinda de algo. Ou seja, não se trata de elaboração nacional de tecnologias ou métodos educacionais, mas a importação de serviços. A relação entre esse intercâmbio e melhorias na educação também revela isso: no caso de uma participação ativa do país nesse processo, traria melhorias econômicas. A fala revela a primazia de um processo não apenas de expansão do setor privado, mas a submissão do ensino superior aos interesses econômicos internacionais na área, tratada como um negócio em expansão.

Essa forma de trabalhar as políticas educacionais em constante relação com os interesses internacionais pode ser ressaltada ainda a partir da identificação do lugar social do sujeito que emite os discursos. Cunha (2003) lembra que a escolha de Paulo Renato como ministro da educação indicava a importância dada à área no governo de FHC, uma vez que ele havia sido o responsável pela elaboração da proposta de governo do ex-presidente para seu primeiro mandato e era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Este autor conta que, na proposta para o ensino superior apresentada por FHC na primeira campanha à presidência, é colocada a importância de estabelecer parcerias entre o setor privado e o governo como estratégia para o desenvolvimento, mas não se fala no setor privado do ensino superior. É como se não estivesse nos planos do governo abrir o espaço para essa expansão, como ela se desse naturalmente. É como percebemos na fala selecionada anteriormente, quando há um silenciamento referente a todas as outras alterações necessárias nas leis (**a legislação brasileira hoje existente não precisa ser modificada, pois não impede a presença de capital externo**). A fala também nos permite identificar um implícito: ao afirmar que a legislação existente **hoje** não precisa ser modificada, ele remete ao fato de que ela foi modificada recentemente, e condiciona a sua “necessidade” de modificação ao mercado internacional. Essa afirmativa apaga outras possibilidades de contestação ao modelo legal para o ensino superior e reduz sua importância à adequação ao capital externo – a colocação de regras para a criação de instituições nacionais vem logo em seguida, mas é,

portanto, posterior àquele interesse. A utilização do termo **serviço educacional** logo depois deixa clara a concepção de educação não como direito, mas como mercadoria: todas as modificações realizadas no ensino superior pelo governo FHC têm, portanto, essa finalidade: estabelecer um mercado de serviços educacionais.

Já durante o governo Lula, quando da venda da maioria das ações da universidade paulista Anhembi Morumbi a um grupo norte-americano, o já ex-ministro demonstra mais uma vez total interesse em que a educação seja tratada como mercadoria qualquer, que deve estar submetida às leis de mercado. Ele comenta que é “totalmente favorável à intervenção do capital estrangeiro⁴⁶”. O mesmo entusiasmo com a abertura desse mercado de Paulo Renato é perceptível em reportagem sobre palestra que proferiu no Conselho Regional de Administração de São Paulo (CRA-SP)⁴⁷. A matéria trata, também, da chegada do capital externo ao ensino superior, mas o ex-ministro dá uma “aula” sobre as perspectivas para esse “mercado”. A abertura da matéria diz, sobre a entrada de capital estrangeiro, que apesar das ressalvas de alguns acadêmicos e especialistas, a própria LDB abriu a possibilidade quando permitiu que as IES sem fins lucrativos passassem a ser com fins lucrativos (foi a Constituição de 1988 abriu esse precedente). Ao constatarmos essa aceitação e incentivo a um fato posterior a sua gestão, é possível perceber que este já era um interesse imediato de Paulo Renato quando esteve à frente do MEC.

Logo no início da matéria, publicada no jornal do órgão (CRA-SP), se exalta a expansão do setor privado no ensino superior, façanha conquistada na gestão de Paulo Renato graças “à liberdade para criação de novas escolas e cursos”. O ex-ministro refere-se ao aumento no número de estabelecimentos de ensino superior, afirmando que “o crescimento não tem sido somente numérico. **Está havendo, também, uma melhoria da qualidade motivada pela concorrência**”. Percebemos nesta fala tanto a necessidade de mostrar que o fato é positivo quanto à melhoria da qualidade – possivelmente motivado pela oposição organizada, a qual mostrava à sociedade que a expansão gerou a abertura de instituições de baixa qualidade – quanto na relação que faz entre concorrência e qualidade. Ou seja, ao ampliar o mercado do ensino superior, intensificou-se a concorrência e esta, por si só, seria garantia de qualidade no setor. Mais adiante, Paulo Renato diz que “a concorrência

⁴⁶ www.revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11143

⁴⁷ www.crasp.com.br/jornal/jornal208/princ1.html

é salutar porque não há como proibir a expansão do ensino superior”. Vemos que a mercantilização da educação é apresentada como algo inevitável, como se fizesse parte da dinâmica natural das relações sociais.

Em junho de 2005, em uma outra entrevista⁴⁸ onde analisa políticas educacionais do governo Lula, Paulo Renato fornece mais pistas para compreender sob que perspectiva entende o papel da educação superior na sociedade atual e como pensa o processo de mercantilização nesse nível de ensino.

Quando assumimos, o ensino superior privado correspondia a 60% do setor. Quando deixei, o número era de 70%. A mercantilização não está no número de alunos, nem no número de faculdades. **Mercantilização eu entenderia como tratar a educação como mercadoria comum.** Ou seja: uma coisa que é passível de compra e venda. **Mesmo na mercadoria comum, você olha a qualidade.** (...) em termos gerais, **mercantilização não quer dizer má qualidade.**

Nessa fala, o ex-ministro usa, inicialmente, a comparação numérica: o crescimento do setor privado alcançado no seu governo (deixa de ser 60% e passa a ser 70%) para em seguida tentar desvincular a idéia de mercantilização ao processo de abertura de instituições ou ao aumento de alunos. Na verdade, busca desfazer a relação entre expansão do setor privado e mercantilização para não vincular a imagem da sua gestão a um sentido socialmente negativo, da educação como mercadoria. Outro aspecto interessante refere-se à apresentação do sujeito: Ao iniciar a frase, o ex-ministro alterna a 1ª pessoa do plural (assumimos) com a primeira pessoa do singular (deixei), levando a uma compreensão de que quem fala não é o indivíduo Paulo Renato, mas o ex-representante de um governo. No entanto, ao falar sobre o que pensa sobre mercantilização, ele utiliza **eu entenderia**, uma tentativa de emitir um caráter pessoal ao que vem a ser dito sobre o assunto. Através da explanação, tentar mostrar que o sentido usualmente atribuído à mercantilização não é, por si só negativo. Se **mesmo na mercadoria comum, você olha a qualidade**, então o problema não estaria no fato de se oferecer a mercadoria, mas no sujeito que a compra sem verificar a sua qualidade. Assim, o Estado, ao cumprir seu papel de regulador e avaliador, mostraria à sociedade as melhores ofertas e a questão seria de escolha. A afirmação não só deixa de apontar a perspectiva de qualidade, como ainda – e principalmente – reduz o problema à compra e venda de mercadoria.

⁴⁸ www.e-agora.org.br/conteudo.php?cont=atigos&id=1679_0_3_0_M4

Como as alterações na base produtiva não representam uma mudança mecânica das relações sociais e dos complexos valorativos, convivemos com as idéias que são postas acerca do presente, mas também com a identificação com o passado, a permanência de determinadas relações na memória discursiva da sociedade. A memória discursiva, termo usado na AD, refere-se ao já-dito⁴⁹, aos sentidos historicamente construídos numa dada formação social. O sujeito constrói seu dizer a partir de referenciais, selecionando, entre inúmeras possibilidades, o que melhor se adequar à sua intenção. Ele recorre, sempre, a outras enunciações sobre o mesmo assunto, re-elaborando os sentidos desse dizer a partir do já existente.

Ao produzir um discurso, em determinado momento histórico, o sujeito o faz de um lugar social, de uma posição ideológica, atrelando novos sentidos a outros anteriormente produzidos, (re) significando e constituindo um novo discurso. É, pois, a língua, em sua precisão e ambigüidade, que possibilita o novo em cada acontecimento discursivo, como um trabalho de (re) significação do já-dito. (FLORENCIO, 2005, p. 33).

Tomemos como exemplo a questão da educação pública. Na memória discursiva da população, é clara a associação feita da palavra público ao estatal e gratuito, e, portanto, de acesso a todos, especialmente no que se refere aos direitos sociais. Embora a história da educação do país mostre que nem sempre o público é sinônimo de gratuito, muito menos de acesso a todos, é essa a visão que prevalece na memória discursiva da sociedade, fato que leva representantes de grupos afeitos às teorias neoliberais a trabalhar, em seus discursos, a idéia do público como de acesso a todos, independente da natureza de quem ofereça. Portanto, os discursos reafirmam um sentido histórica e hegemonicamente construído – todos têm acesso à educação – para reconfigurar as relações entre Estado e IES. Com isso, garante-se a aceitação social quanto à ampliação no número de instituições, no caso do governo FHC, até o subsídio oferecido aos alunos de baixa renda para estudar nessas instituições, no caso do governo Lula. Desta maneira, os discursos revelam não só os caminhos da educação no país, eles estão na realidade para impulsionar, garantir, solidificar e justificar práticas relacionadas às transformações socioculturais. Na seqüência discursiva abaixo, vejamos como o ex-ministro Paulo Renato Souza⁵⁰ se coloca em relação à questão público-privado na educação.

⁴⁹ Trabalharemos melhor os termos no terceiro capítulo.

⁵⁰ www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0076.asp

Eu acho que o País vai ter que **rediscutir o problema do financiamento do Ensino Superior** (...). Quem deveria ter gratuidade? Esse é um ponto que não é para esse governo, mas para o futuro, porque **está havendo uma expansão da matrícula no ensino superior**, justamente por causa dos alunos oriundos das camadas mais pobres da população (...) é preciso encontrar fontes de financiamento porque **essas pessoas não podem pagar**.

Ao colocar a necessidade de **rediscutir a questão do financiamento do ensino superior**, o ministro –no fim da gestão – coloca uma tarefa ao seu sucessor, mas mostra que o caminho já está aberto para que se avance no projeto para este nível de ensino. Embora não especifique se essa discussão deve ou não se ater ao setor público, direciona-se inicialmente a ele, quando questiona **quem deve ter a gratuidade**. Como a gratuidade até então somente era possível no setor público, coloca em xeque o princípio desta, deslocando a discussão para o âmbito do indivíduo: como a desigualdade social é naturalizada –essa naturalização revela sua filiação ideológica ao capital – e a educação superior ofertada pelo governo federal é disputada pela elite, boa parte que dela usufrui pode bancar seus estudos, reduzindo os “gastos” do Estado. Com isso, rechaça o modelo de universidade pública estatal, financiada pelo Estado e abre espaço para um modelo no qual a educação deixaria de ser direito e passaria a ser concessão. Ao condicionar o princípio da gratuidade à renda do aluno, deixa implícito que o Estado está desperdiçando dinheiro com a educação superior.

A tentativa de naturalizar as desigualdades e, supostamente, amenizá-las através de oportunidades de acesso ao ensino superior por meio da mudança na lógica dos “privilégios” educacionais, silencia uma outra questão: por que a universidade pública hoje é composta, em sua maioria, por estudantes oriundos de instituições privadas? Elas são “naturalmente” melhores? Os estudantes que fazem parte dela são “naturalmente” mais capazes? O problema está no fato de o ensino superior público ser gratuito ou no fato de que o ensino fundamental e médio das redes públicas apresenta uma série de problemas que não estão relacionados ao atendimento da demanda, a principal preocupação do ministério?

Quando um discurso é enunciado por uma autoridade, tem um *peso social*, pois, como gestor de ações que dizem respeito à coletividade, remete diretamente

ao conjunto da população. Além disso, não representa a opinião do sujeito que a emite, mas sim do grupo social do qual faz parte. Quando fala Paulo Renato, quem fala é o governo brasileiro então instituído. Sua intenção primeira é *convencer*, através do jogo das palavras, que as ações do grupo político do qual faz parte são as melhores para a população. Para isso, seu discurso traz os elementos que julga mais importantes de serem ressaltados, ao mesmo tempo em que silencia aqueles que acredita não contribuir para a reprodução do sentido pretendido. A análise desse discurso, portanto, só pode ser completa se colocarmos em jogo não apenas o dito, mas ainda o não-dito, seja através da forma do *implícito* ou do *silenciado*.

Ao conceder uma entrevista, o ex-ministro não responde ao entrevistador, dirige-se à população de uma forma geral. Para fazer circular um discurso que não somente legitime as políticas voltadas ao ensino superior gestadas por seu grupo, mas que também *antecipe* necessidades de mudanças nesse sentido, articula seu discurso com elementos do cotidiano da população brasileira, criando um *efeito de sentido* onde questiona o princípio da gratuidade (gratuidade tem que ser para quem precisa, e a grande maioria da população precisa, mas não tem acesso) e associar a isso a necessidade de mudanças no financiamento, silenciando a possibilidade de expansão do ensino superior público e a baixa qualidade do ensino médio oferecido pelo Estado. Ao fazer essa relação inicial entre ensino gratuito e condição social do indivíduo, Paulo Renato também trata do financiamento do ensino superior como um todo, o que inclui subsidiar as IES privadas, como acontece hoje, através do ProUni.

Paulo Renato apresenta também o aumento da demanda do ensino médio – em sua maioria oriunda do setor público, pois deixa explícito que esse crescimento se dá **por causa dos alunos oriundos das camadas mais pobres da população** – como a razão para a rediscussão do financiamento. Ao dizer que **o aluno não pode pagar** pelo ensino superior, é possível obter daí a seguinte afirmação: o aluno de classe baixa conclui o ensino médio, e a única possibilidade é que faça um curso de graduação pago. Exclui, portanto, qualquer possibilidade de expansão do ensino superior público (que deveria procurar **outras fontes de financiamento**), ou ainda: ao discutir o financiamento e a questão da gratuidade, todas as instituições seriam pagas, mas, no entanto, aquele aluno que não tem condições de bancar seus estudos não estará desamparado. Com isso, garante a atenção e o apoio das classes mais baixas, pois mostra um “interesse” em resolver esse problema, mesmo

que esta afirmação esconda uma concepção de sociedade na qual há sempre lugares distintos guardados para a elite e para a classe trabalhadora.

3 – FORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ALAGOAS

Um fenômeno não pode ser compreendido sem que façamos uma relação entre seu contexto mais imediato e suas determinações histórico-sociais. Nesse sentido, faz-se necessário para desvelarmos o significado e a forma que toma em Alagoas a expansão do ensino superior privado: a) a identificação das determinantes essenciais do fenômeno de expansão do ensino superior no Brasil; b) as novas configurações para esse nível de ensino pensadas em nível global e nacional; e c) um estudo da realidade alagoana e sua construção histórico-social. Essa caracterização tem o propósito de dar subsídios para relacionarmos a educação e o contexto político-econômico específico de Alagoas e entender como e porquê a expansão do ensino superior privado no Estado apresenta algumas singularidades, entre elas: a concentração de instituições na capital, o não-sucesso (imediato) dos cursos técnicos, uma gama de cursos reduzida e a inexistência (legal) de centros universitários⁵¹, quando estes ganharam força e proliferaram em todo o país.

Tratar da realidade alagoana é remeter a uma formação histórica que engloba, como toda sociedade capitalista, relações desiguais entre classes. Atualmente, apresenta ainda relações sociais baseadas na concessão de privilégios, concentração de terras e de renda acima até da já alta concentração brasileira, conflitos políticos, dominação econômica que se vale de dominação política (e vice-versa), continuidade do modelo de monocultura agrícola e relações trabalhistas desumanas. Assim, a educação se torna privilégio de poucos, e o analfabetismo, uma forma de manutenção da exploração da mão-de-obra pela indústria canavieira.

Ao longo de décadas, Alagoas não acompanhou nem mesmo o período de industrialização brasileira, embora este seja um fenômeno da região Nordeste de uma forma geral. A industrialização, embora comumente generalizada, concentrou-se na região Centro-Sul, enquanto a política aqui cumpria um papel de conservação do poder das elites locais: em Alagoas, a relação política-economia está imbricada não apenas pela sua dependência ontológica, mas no consciente da população,

⁵¹ *Outdoors* espalhados pela cidade de Maceió no mês de setembro de 2006 anunciam a abertura de vestibular para o Centro Universitário Leonardo da Vinci, dotado de cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, a instituição não consta nos dados obtidos nessa pesquisa.

gerado pela permanência de relações econômicas nas quais o Estado nunca assumiu o papel de produtor, mas o de mantenedor, mesmo quando, no período populista, no Centro-Sul, a relação estabelecida fosse a inversa (OLIVEIRA, 1981).

Apesar de algumas mudanças nesse quadro, a essência permanece: politicamente, o *lobby* dos usineiros ainda se faz presente na realidade alagoana e nacional, buscando em privilégios econômicos concedidos pelo Estado a fonte e a legitimação de seus lucros. Estes, aliás, são possibilitados pelo desrespeito às leis trabalhistas, que lhes garante a exploração da população local, com o subemprego. De forma indireta, há ainda a expulsão de trabalhadores do campo, escravos da dependência política de programas sociais e das limitações impostas pela realidade econômica, o que agrava ainda mais um quadro econômico e social dos mais negativos do país. Essa condição influencia o aumento da violência, exclusão e trabalho informal, constituindo-se em uma realidade pouco atrativa para o investimento capitalista, já que o “público consumidor” do Estado seria reduzido.

A partir do desvelamento dessa realidade e discussão sobre a permanência dessas relações de poder e exploração e, nos valendo de dados sobre as condições sócio-econômicas em Alagoas, poderemos analisar e levantar questões sobre como se desenvolveu recentemente o ensino superior privado no Estado, no que difere do restante do país, o porquê dessa singularidade e se ela representa uma diferença significativa no contexto geral de mercantilização do ensino superior brasileiro e quais contradições, próprias do sistema político-econômico, podem ser percebidas na relação entre as reais condições de vida do povo alagoano e a expansão, mesmo que precária qualitativamente, do mercado nesse nível de ensino. Importante considerarmos também a dinâmica da educação no Estado como um todo, uma vez que, para que surgisse o interesse em investir na abertura de IES privadas, bem como se elaborasse um discurso em torno da necessidade da formação, foi preciso a expansão do ensino médio e um aumento na demanda para o nível superior.

3.1 – Na periferia do subdesenvolvimento: formação sócio-econômica e as condições atuais da sociedade alagoana.

Se fosse possível resumir a complexidade da sociedade alagoana e suas contradições, associando-as a um contexto mais amplo na relação de dependência econômica do Brasil, poderíamos remeter ao conservadorismo e ao privilégio. A separação de Alagoas e Pernambuco no momento em que aquele Estado estava envolvido com lutas republicanas, a concessão de terras a “homens

fiéis” à coroa portuguesa e, conseqüentemente, a concentração desses privilégios nas mãos de poucas famílias, a resistência e a permanência de relações econômicas com métodos atrasados em relação ao desenvolvimento das forças produtivas são indicativos de que, para compreender as atuais condições sociais que colocam o Estado na periferia de um país considerado “em desenvolvimento” (conceito – eufemismo – usado atualmente) é preciso atentar para os mecanismos de perpetuação dessas relações. Esses fatores fazem com que tenhamos uma visão mais abrangente de como os fenômenos nacionais se manifestam em Alagoas.

Quando da invasão portuguesa no Brasil, o país era apenas uma colônia de exploração. Com o início da colonização por pressões políticas da Europa, houve a necessidade do desenvolvimento de atividades econômicas para além da extração e colheita de riquezas já existentes, como o pau-brasil. Assim, a cana-de-açúcar foi este elemento agrícola que rendia bons frutos à metrópole, e o Nordeste passou a ser considerado pólo econômico privilegiado. O povoamento de Alagoas está, portanto, intrinsecamente ligado à cultura da cana, sob a qual se desenvolveram as relações sociais, políticas e econômicas existentes. De acordo com Lessa (s.d), Alagoas se desenvolveu “no interior de uma região que até as primeiras décadas do século XIX seria a mais avançada do país” (LESSA, s.d). Fora do Brasil, o surgimento de uma produção de açúcar mais eficiente tirou o Nordeste e Alagoas do mercado internacional, gerando uma crise econômica grave. Mesmo assim, a economia alagoana permaneceu apoiada no setor canavieiro, enquanto que o setor pecuário estava voltado à subsistência. A consolidação da lavoura canavieira colocou Rio de Janeiro e São Paulo como centros econômicos do país, fazendo com que o Nordeste perdesse ainda mais espaço. Os demais ciclos econômicos, como algodão, cacau e fumo, agravam ainda mais o atraso alagoano. Embora no Nordeste o algodão se concentre no sertão e no agreste, a geografia do estado não favorece o deslocamento completo de poderes dos barões aos coronéis (LESSA, s.d).

Diegues Júnior (2006), em livro considerado clássico no Estado, por fazer um estudo, a partir de diversas fontes históricas⁵², da organização e relações nos

⁵² Ahamos importante ressaltar que, apesar da importância desse livro para a reflexão acerca da formação sócio-econômica de Alagoas, sua intenção não é fazer uma crítica à existência dos bangüês em qualquer nível. Não há uma complexificação crítica das questões colocadas. O estudo se vale de diversos documentos, como jornais e memorandos, mas não aborda os interesses em jogo e às relações mais gerais em relação à exploração da cana-de-açúcar e o início da industrialização no Brasil. A existência e o fim dos bangüês são retratados de maneira quase romântica. Trata-se de uma obra essencial, entretanto, é preciso fazer essas considerações, pois

bangüês (núcleos manuais de fabricação de açúcar, que envolviam uma rede de relações sociais) destaca que, até as últimas décadas do século XIX, esses engenhos exerciam total influência sobre os aspectos da vida alagoana. Somente quando se deu o fim do trabalho escravo e iniciou-se no Estado a industrialização no processo de obtenção do açúcar é que os senhores de engenho foram, aos poucos, perdendo sua força – embora já tivessem, através da educação de seus filhos, conquistado espaço também político. A alteração se deu na forma de exploração, não na sua estrutura: a paisagem, modificada pela monocultura canavieira, era a mesma; e os escravos, agora “homens livres” permaneciam, na verdade, escravos da impossibilidade de outra atividade que não o corte da cana. O autor destaca essa “necessidade” dessa cultura de cultivo em grandes extensões de terra:

É na área açucareira onde mais sensível se encontra essa destruição. Não eram somente as derrubadas para as construções de navios; os roçados e os fogos eram provenientes das atividades dos engenhos. A cana de açúcar **obrigava** a derrubada das matas; as **exigências** da cultura da cana e as necessidades de industrialização **reclamavam** a invasão das matas. Além das construções, o consumo de lenha **pedia** a destruição das árvores (DIÉGUES JR, 2006, p. 47. Grifo nosso⁵³).

A utilização de grandes extensões de terra para o cultivo da cana significa a restrição do espaço para o desenvolvimento de outras culturas, que estavam na maioria voltadas para a subsistência, não sendo de muita significância no contexto econômico geral. A limitação da economia alagoana nessa ótica de desenvolvimento local⁵⁴ representa não apenas a impossibilidade de uma maior inserção na economia nacional, mas também a restrição e a submissão da sociedade às relações provocadas direta e indiretamente pelo complexo da cana. Para Lessa (s.d):

Quase todas as instituições capitalistas em Alagoas são mais atrasadas que essas mesmas instituições nas regiões mais desenvolvidas do país e na maior parte dos Estados nordestinos. A *grande propriedade* agrária, pecuária e agroindustrial, que tem sido, desde a época da colonização, o

acreditamos ser preciso ir para além dela para fazer conexões que nos permitam compreender a realidade local como um todo articulado.

⁵³ Note-se, nas palavras grifadas na citação acima, o apelo dos verbos, como se a cultura da cana fosse, por ela mesma, a responsável pelo desmatamento: ela manda no homem.

⁵⁴ Faz-se necessário destacar que estamos analisando este fato dentro de um pensamento que é senso comum na lógica do sistema capitalista: que a diversificação produtiva e o desenvolvimento econômico proporcionariam melhores condições para a população. Sabemos, no entanto, que as desigualdades sociais – em maior ou menor nível – são próprias do sistema capitalista e estão na base real de sua existência, não podendo ser superadas enquanto se mantiver essa ordem.

centro da nossa sociedade, apesar de sempre incorporar substanciais desenvolvimentos tecnológicos e fazer outras mudanças para adequar-se às conjunturas, reproduz cotidianamente um padrão técnico e gerencial abaixo de seus concorrentes brasileiros e internacionais, uma produtividade agrícola e industrial inferior, uma situação financeira instável, uma relação predatória com o meio ambiente, o aparelho do Estado, a infra-estrutura pública e a mão-de-obra.

Como a realidade material (as relações de produção) influencia diretamente na organização social e a formação dos indivíduos, é compreensível que, em uma sociedade escravagista, elitista, fortemente patriarcal como a que se desenvolveu a partir dos engenhos como núcleos centrais, os sujeitos que partilham essas relações reflitam em maior ou menor grau, em suas atitudes, seja no sentido de contestá-las ou de reproduzi-las cotidianamente, de acordo com suas individualidades e com suas condições de vida. E mesmo que haja mudanças materiais nessas relações, as alterações culturais não se modificam no mesmo tempo.

Uma grande parte da realidade guarda a sua iluminação anterior porque as significações, as representações e as idéias não se modificam automaticamente, desde que perderam seu terreno nas condições objetivas da vida. Elas podem conservar a sua força como preconceitos e muitas vezes só após uma luta perseverante é que elas acabam por perder o seu prestígio aos olhos dos homens. (LEONTIEV, 2004, p. 148).

Assim, podemos afirmar que, sendo historicamente permeada por relações de poder que se valem da violência para se perpetuar, torna-se mais difícil contestar essa lógica pelos grupos explorados. Essa é mais uma razão a ser considerada quando tratamos das relações trabalhistas locais e da pouca participação em sindicatos. A repressão e a violência são um traço da manutenção da ordem dominante em Alagoas, possivelmente por ter sido a “resposta” encontrada pelos grupos dominantes para manter o padrão mesmo com as crises econômicas. Sem desconsiderar que esta seja uma realidade comum ao Estado que busca reaver o controle de determinados aspectos que ameaçam o *status quo*, aqui se perpetuou mesmo entre civis –os que detiam poder econômico – a cultura da resolução das questões privadas ou públicas pelo uso da violência. Citemos um exemplo distante e forte de demonstração de força: o caso mais caro à história da resistência do povo negro no Brasil, o Quilombo dos Palmares. A destruição desse foco de contestação à exploração muda não a relação dos senhores com os escravos, pela percepção de “excessos”, impõe no inconsciente histórico da sociedade alagoana a necessidade

de obediência à lógica posta, representando uma demonstração de poder. No entanto, a resistência do negro alagoano não se encerrou com o massacre:

Durante os Palmares e no decorrer dele, no decorrer dos tempos, apareceram alguns outros quilombos de negros escravos, fugidos quase sempre de engenhos (...).

No decorrer do século XIX, pelo que nos revelam notícias de jornais, se constituíram vários pequenos quilombos, alguns de mais relevo (...) Isto mostra que o espírito que gerou o célebre quilombo do século XVII não havia desaparecido; e se traduziu, no decorrer dos tempos, em outras formações de quilombos nas matas alagoanas. (DIÉGUES JR., 2006, p. 174).

Como sabemos que não é um espírito que gera as revoltas, mas as condições reais de existência e vida dos seres humanos, podemos considerar que não houve alteração significativa nas relações escravagistas. O senhor de engenho continuava dependendo da exploração do escravo para a sua produção de riqueza, tendo inclusive, como nos mostra este autor, entrado em crise quando da diminuição de trabalhadores por conta da lei de proibição ao tráfico negreiro e, principalmente, pela Lei Áurea. No entanto, não é somente na relação entre “desiguais” que o uso da violência se manifesta. No mesmo autor, conhecemos algumas célebres histórias de mortes e assassinatos por posse de terras herdadas, vendidas ou sem limites legalmente regulamentados. Verçosa (1997) também sinaliza esta prática ao citar o caso do tiroteio na Assembléia Legislativa, quando da tentativa de *impeachment* do governador Muniz Falcão, em 1957. Segundo ele, “as diferenças políticas, quando punham em risco interesses importantes, eram ainda resolvidas através de métodos tradicionais violentos, polarizando opiniões e ressuscitando velhas alianças” (VERÇOSA, 1997, p. 172). A discussão passa pelo entendimento do que representavam as mudanças propostas pelo governo. Trata-se da manutenção da ordem política sob o controle dos grupos dominantes conservadores.

Necessário frisar que, se o Brasil era um país escravagista quando o sistema capitalista já estava desenvolvido em boa parte do mundo, seu fim não eliminou as relações trabalhistas mais atrasadas. Deu-se início a uma relação de dependência da população (sem acesso a bens sociais) ao “homem bom”, dono das terras, que oferecia possibilidade de subsistência. Essa prática social está presente também na imbricada relação política-economia no Estado, a qual se mantém até hoje – mesmo com vários atenuantes, decorrentes da ação de forças contrárias a esta forma de organização. De acordo com Oliveira (1981), a questão da burguesia nordestina e

sua imbricada relação com o Estado – e, portanto, a permanência social dessa não-separação entre o poder econômico e o poder estatal – está ligada à questão do desenvolvimento desigual no país durante a industrialização, uma divisão regional de trabalho em nível nacional. Esse desenvolvimento não deve ser entendido como contraditório no sentido em que deveria ser homogêneo, mas contraditório pela lógica do desenvolvimento capitalista brasileiro e das relações de produção que pedem atuação distinta do Estado, apropriado pela burguesia industrial do Centro-sul. Essa burguesia não entrava em conflito com as oligarquias agrárias, gerando o crescimento naquela região e o imobilismo econômico no Nordeste. Lá, o Estado atuava como produtor, concentrando para si, inclusive, os conflitos das relações de trabalho, resultando em ações populistas. Já aqui, atuou como mediador.

A não-presença deu lugar, portanto, a não-ambigüidade nas relações “sociedade-economia e Estado” no Nordeste, do ponto de vista da inserção do Estado. As presenças anteriores, oligárquicas e protetoras da economia do açúcar, situavam-se no interior *mesmo* das classes sociais que, de certa forma, haviam capturado o Estado ou, como no caso do açúcar, protegendo-se sobre ele, condenavam-se à inanição. (...) A não-presença do Estado como produtor direto não criou, portanto, um segmento de qualquer classe social dominada, fosse semicamponesa ou operária que estivesse amarrada na sua função – do Estado – como agente da divisão técnica do trabalho. E não criou também, por outro lado, a ambigüidade *entre* o Estado e as classes sociais dominantes, fosse a oligarquia agrária algodoeira-pecuária ou a burguesia industrial açucareira-têxtil. Estas não viam o Estado como presença contraditória: viam-no como se mirasse no espelho, no caso da oligarquia agrária algodoeira-pecuária, e como um sustentáculo para sua não-desaparição, no caso da economia industrial açucareira. (OLIVEIRA, 1981, p. 93-94).

Essa reflexão nos leva a fazer algumas considerações: em Alagoas, não há um maior desenvolvimento da oligarquia algodoeira-pecuária, a indústria açucareira prevalece sobre os demais setores – o que não significa a não-existência de outras atividades econômicas, apenas que o conjunto dessas atividades era subjugado pelo poder da cana-de-açúcar. As relações trabalhistas dessa cultura, pelo fato de não exigirem maiores conhecimentos técnicos, no caso dos cortadores de cana, levam a uma estagnação cultural de grande parte dessa população e, pelo controle exercido pelo setor no governo estadual ao longo de décadas (bem como a não-interferência massiva do governo federal na promoção educacional) levam a um atraso significativo, com repercussões nas relações sociais trabalhistas, embora não entendemos essa questão tendo como causa este fator, mas como consequência. Não se trata de afirmar que a oferta educacional solucionaria os problemas

decorrentes da não-conscientização trabalhista e uma maior atuação política, bem como proporcionaria um maior desenvolvimento do Estado, mas que há, pelo seu caráter de produção e reprodução social, a possibilidade de contestação ao que está posto, gerando conflito entre as forças contrárias. Em Alagoas, a organização dos trabalhadores do campo leva um certo tempo para acontecer, diferentemente de Pernambuco, onde as ligas camponesas, sob o comando de Francisco Julião, já atuavam na segunda metade do século XX. Aqui, permanecem relações de violência contra esse tipo de organização – resultando em mortes sem culpados – e relações trabalhistas calcadas principalmente na exploração da mais-valia absoluta⁵⁵.

Estas relações salariais na área canavieira estão profundamente marcadas pelo trabalho servil que se manteve por quase quatro séculos na história da região. Atualmente, com as facilidades de transporte, as usinas e fornecedores utilizam massivamente a mão-de-obra vinda do Agreste e do Sertão composta de moradores, meeiros e pequenos agricultores não-sindicalizados. Estes trabalhadores vão para a Zona da Mata na época da seca (setembro/fevereiro) e voltam no final da safra da cana, quando coincidem, nas suas regiões, a época chuvosa e a de plantio⁵⁶. (CARVALHO, 2000, p. 60).

De acordo com esse autor, a indústria canavieira alagoana nunca passou por crises, como alegava a fim de obter do Estado subsídios necessários para a compra de sua produção e para sua reestruturação produtiva, iniciada nos anos 1990 e responsável pela imposição de um novo padrão de competitividade. A crise era, na verdade, social, devido à concentração dos meios de produção nas mãos de cada vez menos grupos e desemprego de um maior número de alagoanos dependentes dessa esfera. A dependência da economia canavieira aos incentivos federais não modifica as relações sociais, sendo ainda um agravante no sentido em que perpetua

⁵⁵ Segundo Lessa (s.d) as usinas alagoanas obtêm altas taxas de lucratividade combinando apropriação do dinheiro público através de subsídios, créditos e isenções do Estado, degradação ambiental e da infra-estrutura mantida pelo Estado e, principalmente, pelo consórcio entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa. “O uso da mais-valia absoluta consiste em basear a taxa de lucro da empresa no aumento da jornada de trabalho e/ou na intensificação do ritmo de trabalho paralelamente à manutenção do mesmo nível salarial (...) já a mais-valia relativa (...) tem um efeito negativo menos imediato sobre a vida dos assalariados; esse mecanismo possibilita que a exploração econômica aumente sem que as condições de vida dos trabalhadores sejam afetadas” (LESSA, s.d). Como exemplo de mais-valia relativa, o autor cita a incorporação de tecnologias que aumentam a produção, mas os ganhos com a maior eficiência não são repassados ao preço do produto.

⁵⁶ No segundo semestre de 2006, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) lançou o documentário **Tabuleiro de Cana, Xadrez de Cativoiro**, dirigido pelo estudante Thalles Gomes. O filme retrata as dificuldades e as desumanidades próprias a essa lógica de exploração do trabalhador pela indústria canavieira, acompanhando alguns cortadores de cana os quais, nas entressafras, buscam em outros Estados uma possibilidade de sustento. A exploração da mão-de-obra barata é uma das principais razões para o baixo preço do açúcar vendido no Brasil, e, em especial, em Alagoas, podendo, pelas condições subumanas as quais essas pessoas se submetem, ser considerado trabalho escravo.

a dominação das oligarquias e mantém o controle sobre grande parte da população, sem acesso a outras possibilidades de sustentação e refém do emprego instável e das péssimas condições de trabalho. Essa limitação do setor produtivo local gera ainda uma grande massa de excluídos, resultando em uma concentração de desempregados na capital alagoana, a qual tem no setor de serviços e na empregabilidade no setor público o “motor” da economia local. Cabe aqui ressaltar outros prejuízos desse conservadorismo no campo político-econômico. Se não está mais tão clara a influência do setor sucroalcooleiro por meio de organização política do setor, obtém-se através do *lobby* vantagens financeiras que não beneficiam a sociedade alagoana, não “amenizam” desigualdades e não “aquecem” a economia.

No fim do apoio constante do governo federal, através de programas como o Proálcool, o setor buscou uma “compensação na estrutura do Estado, com o intuito de complementar os mecanismos paternalistas de que dispunha no plano federal” (CARVALHO, 2000, p. 30), tornando-se o principal elemento da crise financeira no Estado alagoano na década de 1990. As dificuldades enfrentadas, no entanto, não abalaram a imagem da plantação da cana como “vocação natural de Alagoas”, e o grupo de usineiros responsável pelo controle do setor continuou obtendo privilégios sem maiores explicações à população, como no caso da renegociação⁵⁷ da dívida com o Estado, reduzida de R\$ 1,5 bilhão para R\$ 450 milhões (CARVALHO, 2005).

Ao longo da história econômica e política de Alagoas, a preservação da estrutura agrária e de poder político mostra que sua elite soube tirar proveito das mudanças históricas, abrindo novos espaços políticos de dependência interna, de forma que as mudanças econômicas centralizadas e promovidas no Nordeste pelos capitalistas do Sudeste, no período de 1960 a 1990, não afetassem sua estrutura de poder.

Esse poder político que ao definir as prioridades, privilegia uns poucos e marginaliza o grosso da população dos resultados da riqueza gerada no Estado. (LIRA, 1997, p. 28-29).

Esse quadro negativo da economia alagoana vai influenciar todas as relações, em maior ou menor grau, incluindo a educação. Se por um lado há aqui mecanismos de perpetuação do poder que valem ao Estado a fama de “terra de cabra macho”, no qual “as coisas se resolvem na peixeira”, por outro se exacerba o potencial da educação como redentora dos males, enquanto seu desenvolvimento está vinculado muito mais a mudanças nas leis e exigência de uma maior atenção

⁵⁷ Essa renegociação é recente e foi realizada durante o governo Ronaldo Lessa.

ao setor, do que propriamente a um projeto mais amplo de reorganização do Estado em todos os níveis. E não se trata apenas da pouca atenção à educação básica, verificada desde o período colonial como um problema do Estado e do país, mas de todos os seus níveis. Somente com o desenvolvimento da classe média, especialmente na expansão da burocracia estatal, fenômeno ocorrido após a II Guerra (Holloway, 1982), houve um maior interesse na expansão educacional do setor público, especialmente na capital, que girava em torno do setor de serviços.

O maior alcance da ação do Estado vai gerar também uma maior pressão social por direitos, especialmente dos mais esclarecidos e conscientes dessas possibilidades. Se, como defende Holloway, as lutas fragmentadas em torno do Estado (a exemplo da educação) se dão principalmente através de uma relação de dominação e resistência por parte dos trabalhadores, em Alagoas as reivindicações são limitadas pela realidade socioeconômica, sendo que, ainda hoje, o acesso à educação, no interior, é entendido como uma *benesse* de um determinado político. Ou seja, há a apropriação e a personificação de ações, em prol de um sujeito que busca no agradecimento (voto) da população a manutenção de seu poder. No caso dos programas de alfabetização, a relação é evidente: como parte dos programas é colaborativo entre os poderes federal, estadual e municipal, tendo ainda, muitas vezes, participação de setores organizados da sociedade, como igrejas e Ongs⁵⁸, a associação é feita com personalidades ligadas direta ou indiretamente a essa ação.

Já que a oferta educacional e a redução dos índices de analfabetismo estão mais relacionadas ao desenvolvimento humano que ao desenvolvimento produtivo, era preciso focar as expectativas em outras esferas. Na impossibilidade política do crescimento econômico local por via da produção agrícola diversificada⁵⁹ (que sempre foi limitada, além da hegemonia canavieira, a produtos como derivados do coco e algodão), os discursos políticos sobre o desenvolvimento apostam na realização de grandes projetos, como o Pólo Cloroálcoolquímico de Alagoas,

⁵⁸ Caso dos *Projetos Saber e Alfabetizar é Preciso*, que em 2006, eram financiados pelo governo federal. O Alfabetizar é Preciso, apesar de ter esse nome a nível estadual, é totalmente financiado com os recursos do projeto Brasil Alfabetizado; enquanto que o Saber é financiado com verbas do programa Recomeço, também do governo federal. Atualmente, temos o Programa Maceió Tira de Letra, anunciado pela prefeitura como sendo “o maior programa de alfabetização já visto em Maceió”, mas que na verdade é uma versão local do mesmo Brasil Alfabetizado, e se vale desses recursos para funcionar.

⁵⁹ Mesmo que esta diversificação estivesse distante das relações econômicas que se estendem a todo o complexo de bens e serviços produzido mundialmente, seriam, pela própria natureza desse modo de produção, incapazes de suprir as necessidades da população, ainda mais de garantir o acesso à riqueza construída pelo homem.

expansão do turismo ou a refinaria de petróleo. Segundo Carvalho (2000, p.52), “essa cultura de se buscar *redenção* em algum grande projeto é recorrente”.

A falta de um pólo industrial significativo leva à quase inexistência de uma classe operária estável. Como o Estado emprega a maioria da população, a renda se concentra em Maceió, expandindo o setor de serviços e limitando a geração de riqueza. Com a crise do Estado na década de 1990, gerada especialmente pelo “acordo dos usineiros”, os funcionários públicos estatais, principais consumidores de serviços, passam por dificuldades inclusive de pagar a educação dos filhos. O ensino público estadual estava em franca decadência, devido ao não-pagamento de profissionais da educação e falta de investimentos nas unidades de ensino. Em nível nacional, a década passada representou o início do projeto de redução do Estado, apoiado no discurso de que o não-desenvolvimento estaria relacionado à crise fiscal. Na área educacional, como tratamos no capítulo anterior, a transformação se daria com a priorização da educação básica, colocando em prática projetos e conteúdos oriundos de organismos financeiros internacionais. A criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) estimula a ampliação na oferta do ensino fundamental e sua municipalização. Em Alagoas, é no ensino médio que há um crescimento além das expectativas, decorrente do atraso da rede. Em 1996, ano de promulgação da LDBEN, havia, de acordo com dados do Censo Escolar/Inep, 55.828 alunos cursando o ensino médio, e apenas 16.648 estudavam em escolas da rede estadual. Nesse período, a rede privada respondia por 48,61% do total de alunos.

A expansão do ensino médio e a municipalização do ensino fundamental se deram pela relação entre uma leitura da LDBEN (Lei 9394/96), artigo 10, inciso VI, o qual afirma que os Estados irão se incumbir, entre outros de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Sendo assim, houve, obedecendo a “convências político-partidárias” (ACIOLI, 2003, p.112), um acordo entre Estado e prefeituras para que o primeiro assumisse turmas de ensino médio até então oferecidas pela esfera municipal. No entanto, segundo a autora, o crescimento local na oferta do ensino médio estadual se deu especialmente por conta da implementação do Programa Escola Jovem. Esse programa, ao mesmo tempo em que possibilita a um Estado falido expandir uma rede até então restrita, traz toda a carga político-econômica de estar vinculado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tratava-se de empréstimos os quais, numa visão mais

ampla, significam a manutenção da dependência financeira do Estado brasileiro e a aceitação de algumas determinantes quanto aos rumos desse setor no país, especialmente no que concerne aos conteúdos e a forma de organização pedagógica. Não havia, portanto, autonomia na mudança de linhas gerais, e era preciso obedecer, rigidamente, a prazos e padrões, conforme Acioli (2003).

Alagoas, a fim de atender às exigências legais e socioeconômicas foi um dos Estados que, para desenvolver a reforma do ensino médio na rede pública estadual, recorreu ao agente financiador externo, assinando o convênio nº 109/97 – MEC/BID/SED – AL. Este primeiro trabalho correspondeu a um financiamento inicial no valor de R\$ 70.000,00 (setenta mil reais) denominado de pré-investimento pelo BID, o qual seria aplicado na elaboração de um diagnóstico do Ensino Médio ofertado por Alagoas (ACIOLI, 2003, p.99).

Segundo revela a autora, pela situação financeira em que se encontrava, o Estado se via obrigado a assinar o convênio, não podendo, como outros Estados, recusá-lo. Como era de se esperar, o problema da educação esbarra na questão do financiamento. Mesmo sendo uma reforma unilateral, como revela Acioli, foi aceita tanto pela impossibilidade de o Estado em investir no ensino médio, tendo como causa imediata a falência econômica provocada pela decisão do governo Collor de Mello em restituir os impostos pagos pelos usineiros, quanto pela falta de pessoal e não-elaboração de políticas voltadas para esse nível de ensino. É dentro desse cenário de limitação econômica, baixo desenvolvimento humano, reorganização produtiva, privatização estatal e crescimento quantitativo de alunos do ensino médio na rede pública que se dá a proliferação de escolas de ensino superior privadas em Alagoas, uma expansão que guarda particularidades, mas que traz características que vão identificá-la ao processo mais amplo verificado no Brasil e no mundo.

3.2 – Influência e poder: considerações sobre a história da educação superior em Alagoas

Antes de darmos início à caracterização do ensino superior em Alagoas hoje, especificando suas contradições, achamos por bem apresentar como se desenvolveu aqui esse nível de ensino, buscando conexões, ainda que incipientes, quanto à educação básica de uma forma geral e a relação entre educação, política e economia, com o propósito de trazer à tona alguns dos elementos que compõem esse complexo de complexos que é a realidade. Tomaremos por base, para esta retrospectiva histórica do ensino superior no Estado, a pesquisa de Verçosa (1997),

que retoma o processo de implementação do ensino superior em Alagoas em seus primórdios. Tentaremos ainda fazer uma relação com esse processo em nível nacional, a fim de assinalar singularidades e semelhanças as quais contribuam para nossa compreensão do fenômeno como um todo.

A implementação do ensino superior em Alagoas se dá de forma tardia, como seria de se esperar pelo seu desenvolvimento sócio-econômico. Se no Brasil já há atraso na oferta de cursos superiores, aqui eles chegam ainda depois do restante do país, a partir de iniciativas privadas não de interesse no desenvolvimento local, mas como resposta à própria demanda e pressão social (TAVARES e VERÇOSA, 2006), estando relacionadas a relações de poder e influência, e atendem a interesses gerais de classes mais abastadas, mesmo que estas não representem, diretamente, a elite econômica do Estado, mas que pode ainda ser uma elite decadente – devido ao processo de mudanças na fabricação do açúcar, o fim gradativo dos bangüês –, ou mesmo profissionais liberais formados fora de Alagoas, no tempo em que os senhores de engenho financiavam os estudos dos filhos, que voltavam sem interesse em continuar aos negócios de seus pais (DIÉGUES JR, 2006). Além disso, apoiada na expansão demográfica de Maceió, a pequena classe média já via no ensino superior uma possibilidade de ascensão social. Esse é um processo que tem início e somente faz sentido no começo do século XX, já que, como assinalamos, a principal atividade econômica do Estado exigia pouco conhecimento. O atraso na oferta educacional, em todos os níveis, também é apontada por Acioli (2003), em sua pesquisa sobre a expansão do ensino médio estadual através do Programa Escola Jovem, como estando vinculada à monocultura da cana.

Se as relações de influência e poder na ação dos usineiros para obter privilégios ao setor dizem muito sobre a lógica de conservação de poder econômico sem que se assuma a lógica do capitalismo concorrencial, revelando assim a atuação da elite local, por outro lado podemos considerar nessas relações, os traços de conservadorismo não da lógica do sistema, mas da dominação através do uso da influência direta e escancarada do *sobrenome* como atestado de poder, uma herança da formação social alagoana. Essas relações também se fazem presentes na implantação do ensino superior em Alagoas. Historicamente vinculado à formação das elites, esse nível de ensino não teve início diferente em nível estadual. No início do século XX, com a ausência de escolas superiores no Estado, os filhos dos senhores de engenho mais abastados buscavam formação em outros centros. E

como somente essa classe tinha acesso à formação superior, seria “desnecessária” a instalação de faculdades no Estado, onde as experiências duradouras só teriam início em 1931, consolidando--se na década de 1950, se desconsiderarmos que o Seminário Diocesano, criado em 1902, e a Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, de 1916, já constituíam experiências nesse sentido (VERÇOSA, 1997).

Em relação ao Seminário, Verçosa revela que seus cursos poderiam ser considerados de nível superior pela “natureza do conhecimento veiculado” (1997, p.23). O fato de estar voltado totalmente à formação clerical revela a influência religiosa no Estado, o que se confirma pela história da elite alagoana. Além das paróquias serem verdadeiros centros dos núcleos humanos no início do século XIX, a igreja, apesar de separada do Estado, mantém seu prestígio político e cultural, já que, “antes que predominassem as preferências do senhor de engenho pelo filho doutor, houve nas famílias rurais o encaminhamento, pelo menos, de um dos filhos para o sacerdócio” (DIÉGUES JR, 2006, p. 281). Aliás, como em todo o Brasil, a instrução em Alagoas tem em seus primórdios a oferta por meio dos missionários católicos. Até 1759, quando se oficializa o ensino público em Portugal e em suas colônias, o ensino em Alagoas era privativo dos conventos (COSTA, 2001).

Já a criação da Academia está vinculada ao desenvolvimento do comércio, especificamente em Maceió, e seu conhecimento é limitado à técnica, o que acaba por distanciar-se dos interesses da elite e das aspirações da classe média. Costa (2001), por exemplo, o define como ensino profissional, ao lado do Colégio de Educandos Artífices, Orfanato São Domingos, Asilo das Órfãs, e escola agrotécnica de Satuba. Sua conceituação é mais elevada que as outras escolas, sendo definida como instituição “que prepara guarda-livros e contadores. É uma instituição particular, bem freqüentada e de muitas possibilidades” (COSTA, 2001, p. 46-47).

É preciso lembrar que, embora o ensino superior estivesse, desde o período colonial, sob controle do governo central, por outro, com o Ato Adicional de 1834, havia a responsabilidade das províncias com o ensino primário e secundário. A descentralização desses níveis de ensino torna a oferta um dever das províncias, e embora não os restringisse a essa esfera, acabou por eximir o governo central de investimentos na área, com exceção do ensino superior e do Colégio Pedro II. Como a organização federalista não condizia com as condições culturais e financeiras das províncias, a iniciativa resultou em investimentos desiguais, de acordo com as condições ou mesmo a “boa vontade” de cada Estado, o que levou o educador

Anísio Teixeira a considerar a descentralização um reforço no sistema de formação de quadros no Brasil (SUCUPIRA, 2001). E em Alagoas, o retrato era desolador. Desmembrado de Pernambuco em 1817, o Estado apresentava um atraso cultural que não se restringia às classes baixas, pois, como revela Costa (2001, p.17), “de alto a baixo a ignorância era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros. Não era mesmo considerada coisa de grande importância coisa de grande importância pela aristocracia rural dominante”. Após o desmembramento, segundo o autor, houve uma movimentação no sentido de oferecer a instrução pública, mas visava o ensino secundário. A ausência ou a pequena oferta do ensino primário em Alagoas na primeira metade do século XIX incluía não somente o desinteresse político, mas ainda a falta de condições materiais para este desenvolvimento. Além das condições financeiras, não havia pessoal habilitado para lecionar, embora a questão fosse muitas vezes resolvida através do “apadrinhamento”. “Bastava para ser professor primário, que o candidato soubesse ler e escrever, fosse versado em doutrina cristã e um tanto destro nas quatro operações fundamentais de aritmética” (COSTA, 2001, p.20). Vale ressaltar que essa prática não era privativa de Alagoas. O problema é a permanência dessas relações e as resultantes dessa prática, seja de forma direta – a qualidade duvidosa da educação oferecida – ou indireta – já que tais ações têm uma força simbólica que contribui para a perpetuação dessas atitudes.

No início do século XIX, o ensino secundário era restrito à preparação da elite, nas cidades de Alagoas e Penedo, sob orientação religiosa, até a criação do Liceu, em 1949, primeiro estabelecimento de ensino secundário público de Alagoas (ACIOLI, 2003). O ensino público secundário não era sinônimo de gratuidade e, portanto, os alunos efetuavam pagamento de matrícula. Embora os Liceus fossem nacionalmente responsáveis pela formação secundária, em Alagoas seu nascedouro não contou com tanto sucesso. De acordo com Costa (2001), as famílias em melhor condição financeira enviavam os filhos para cursar o ensino secundário em cidades onde houvesse ensino superior consolidado, como Recife e Salvador. Havia a preferência pelo Direito, o que está relacionado à formação do aparato burocrático brasileiro, como nos revela Cunha (1980). Embora a principal função do Liceu alagoano fosse a preparação de jovens da classe alta para esse curso em Olinda, parecia não cumprir bem este objetivo, já que boa parte dos estudantes habilitados não prestava os exames. E o descaso levava ao desprestígio e o “aproveitamento” do governo local, que transformava a educação num negócio: Costa (2001) diz que

o Liceu passou a receber alunos de todos os Estados, que tinham como finalidade a facilidade dos certificados. Portanto, dado o contexto nacional pré-república e examinando-se as condições sócio-econômicas de Alagoas, estranho seria se houvesse, naquela época, a abertura de escolas de ensino superior no Estado.

Segundo Rocha (2001), a república acrescenta “no plano do reconhecimento público formal, a exigência de um ensino para o povo, elementar e profissional, separado do ensino de formação cultural das elites” (ROCHA, 2001, p. 119). Dada a realidade apresentada por Alagoas naquele período e as relações decorrentes dessa forma de organização, é compreensível que as mudanças nacionais tenham reflexos atrasados no Estado. Afinal, se nacionalmente as primeiras décadas do século XX representam embates políticos entre oligarquias rurais e a nova burguesia industrial, por aqui permanecia o tradicionalismo rural. A classe média era restrita e ainda se mantinha o hábito de enviar os jovens para estudar em centros próximos, mas consolidados. Importante lembrar que, na primeira metade do século passado também se iniciam debates e lutas em torno de uma educação de qualidade, mas o movimento da escola nova não teve maiores reflexos em Alagoas⁶⁰.

Somente a partir de 1920, quando datam as primeiras experiências de escolas superiores livres (CUNHA, 1980), é que há iniciativas de abertura de IES em Alagoas. Antes da concretização das primeiras faculdades em Maceió, não faltaram tentativas de implementá-las. São elas: a Academia de Direito, em 1918; de Agronomia, em 1924; novamente, de Direito (Faculdade de Direito de Alagoas, a única destas a se consolidar), em 1931; Faculdade de Odontologia e Farmácia e Escola de Agronomia e Comércio de Alagoas (escola de agricultura), ambas em 1932; Academia de Odontologia e Farmácia, em 1935 (que apesar de ter formado uma turma, encontrava-se com vários problemas burocráticos devido às irregularidades apresentadas, e foi fechada em 1941); e Escola de Agronomia de Alagoas, em 1935, localizada em Viçosa (VERÇOSA, 1997).

Percebe-se, nesse quadro, a preferência por cursos de elite e a insistência na abertura de um curso de agronomia, possivelmente devido à realidade do Estado. Esta seria uma demanda já sinalizada por alguns setores da intelectualidade local, já no fim do século XIX, que tratavam de reclamar a adaptação do ensino ao meio,

⁶⁰ De acordo com Azevedo (2001), em 1930 o Jornal de Alagoas noticiava a preocupação de uma figura da sociedade com as novas idéias, o qual o autor supõe ser Graciliano Ramos. No entanto, o fato não teve maiores repercussões.

como nos revela Diegues Jr (2006). De acordo com o autor, no Congresso Agrícola realizado em Recife, em 1878, o Dr. Manuel Balthazar Pereira Diegues Júnior reclamava a adaptação das escolas às localidades. A reivindicação dizia respeito não só ao ensino superior, mas a uma mudança na lógica do sistema de ensino, voltando os conhecimentos da escola primária para a prática, ou seja, a reprodução do que já estava posto. Essa perspectiva pode ser constatada também em COSTA (2001), citando trecho de discurso proferido por Sá e Albuquerque, em 1857, no qual este defendia a transformação do Colégio de Educandos Artífices em uma escola agrícola, não em nível superior, mas de preparação prática para os trabalhadores do campo. Dizia ele que não queria “sábios agrícolas”, mas sim

moços educados no campo, sabendo apenas ligeiras noções teóricas de agricultura e manejo de algum instrumento agrícola (...) quero homens pouco ambiciosos e sumariamente interessados na paz pública e na permanência dos Governos, sejam eles de que políticas forem (SÁ e ALBUQUERQUE apud COSTA, 2001, p. 45).

No caso dos trabalhadores, se tratava da adequação ao meio e à ordem, e as iniciativas nesse sentido não atenderam às expectativas intelectuais; fato também verificado no ensino superior, apesar de toda as festividades em torno da abertura da escola de agronomia em Viçosa. Verçosa (1997, p. 55) atribui o fracasso à “estrutura tradicional da agricultura alagoana, em consórcio com uma cultura tenazmente resistente a qualquer modernização”. Este, aliás, é um traço que permanece, uma vez que, ao modificar as formas de produção, as usinas alagoanas não modificaram as relações de trabalho, o que leva Péricles (2005) a denominar as recentes alterações na indústria canavieira de “modernização conservadora”. Para Lessa (s.d), a singularidade da economia alagoana está justamente no apego à exploração da mais-valia absoluta, apesar da instalação de procedimentos tecnológicos mais avançados – pela dependência financeira e tecnológica brasileira, a competitividade acaba por se ancorar numa maior exploração trabalhista.

Outro caso interessante refere-se às tentativas de abertura de escolas superiores de farmácia e odontologia. Os processos de estadualização, desestadualização e, novamente, estadualização é emblemático por mostrar como se tratava o poder público através de conveniências. O funcionamento dessa IES revela falta de seriedade e rigor com a educação, tanto é que, devido a irregularidades, teve de ser fechada em 1941 pelo interventor federal. Melhor sorte

teve a Faculdade de Direito de Alagoas, que, apesar de apresentar inúmeros problemas de ordem organizacional e com a imagem negativa diante da sociedade, parecia ter melhor influência, tendo seu bacharelado reconhecido em nível nacional e sendo, em 1949, integrada ao sistema federal de ensino superior (VERÇOSA, 1997). No entanto, este não será um caso isolado: a história do ensino superior em Alagoas é permeada por situações de favorecimentos e benefícios na relação com o Estado: em quase todas as escolas de ensino superiores livres surgidas no período anterior à formação da Universidade Federal de Alagoas, há o registro de subsídios estatais para a instituição. A exceção é a Faculdade de Filosofia, criada em 1950 por um “complexo de instituições privadas” (VERÇOSA, 1997, 91), especialmente o Colégio Guido de Fontgalland. Esta escola está ligada já à necessidade de formação de professores para o ensino médio, e sua abertura também se valeu das influências políticas de seus idealizadores. Cunha (1983, p.161), utilizando-se de diagnóstico de Oliveira Júnior, assinala que, nacionalmente, as faculdades de filosofia tinham sido criadas com “o tríplice propósito de formar professores de ensino secundário, formar pesquisadores científicos e realizar pesquisas científicas”. No entanto, apenas duas faculdades no Brasil teriam condições de realizar pesquisas ou formarem pesquisadores, já que as demais, como é o caso de Alagoas, encontravam-se com inúmeras dificuldades inclusive na composição dos quadros docentes.

A tentativa de “independência” em relação às subvenções pode ser percebida na história da escola de serviço social Padre Anchieta, fundada em 1957 pela Arquidiocese de Maceió. Apesar de não precisar do apoio do Estado para constituir o mobiliário da instituição privada, as verbas do MEC foram pleiteadas logo depois (VERÇOSA, 1997). A abertura de uma instituição de Serviço Social nesse período, sendo esta uma iniciativa da igreja, tem profunda relação com a realidade vivida pelo Estado naquele período. O descompasso econômico em Alagoas e no Nordeste em relação ao resto do país produzia aqui uma situação de miséria social que constituía uma ótima área para a atuação de parte da igreja católica de valores humanistas, porém limitados pela crença na determinação divina, o que, hegemonicamente, significaria a amenização das desigualdades, o assistencialismo e a aceitação das condições sociais. De acordo com Barros *et alli* (2001, p. 110), em artigo sobre o surgimento da Escola de Serviços Social Padre Anchieta, “as posições que a Igreja vem assumindo em relação ao Estado e à sociedade, volta-se para responder tanto às demandas do Estado quanto da sociedade, valorizando os homens em

detrimento dos interesses de classe”. A partir desse ponto, podemos compreender que, ao assumir essa postura – inicialmente, ao separar Estado e sociedade – a igreja então nega as contradições existentes entre as classes, e sua ação limita-se a “fazer o bem” a todos – e no caso do serviço social entendido nessa perspectiva, em uma ação mais prática, e, mesmo em contato mais direto com a sociedade, significa tentar combater os males sem considerar o mal que lhe deu origem⁶¹.

Mesmo que as autoras defendam o caráter progressista da instituição, que estaria vinculada a setores mais avançados da igreja, eles ainda apresentam alcance restrito. Em relação à conjuntura local, elas mostram que é justamente na década de 1950, quando o país vivia um momento de industrialização que não encontrava maiores reflexos localmente⁶², que se desenvolvem as primeiras ações sociais. A permanência das atividades agrícolas está associada à ação e pressão das oligarquias ligadas à cana-de-açúcar junto ao Estado, visando manter seus domínios. Além dos processos migratórios gerados pela expulsão do homem do campo, o Estado ainda sofria com secas, gerando enorme número de desabrigados. Tal conjuntura pedia a intervenção estatal, que viria por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), e que vai contribuir à ação da igreja, através da abertura da faculdade a qual nos referimos. Isso se verifica pela existência, na grade curricular do curso, de uma cadeira denominada cultura religiosa (BARROS *et alli*, 2001).

Antes da abertura da escola de serviço social, Maceió assistia à implantação de outras instituições. Apesar da fundação da Faculdade de Engenharia ter sido em 1951, ela ainda não havia recebido o pedido de funcionamento quando, em 1954, é aberta a Faculdade de Ciências Econômicas, vinculada ao Sindicato dos Empregados do Comércio do Estado de Alagoas (na verdade, Sociedade Perseverança, responsável pela Academia de Ciências Comerciais). Com poucas condições materiais, a instituição se manteve através de contribuições da prefeitura de Maceió e da Federação das Indústrias de Alagoas, contando ainda com “vistas grossas” do representante do MEC encarregado da inspeção. Em 1955, é liberada a autorização para o funcionamento da faculdade de engenharia, que também teve o apoio do governo estadual, doador do prédio necessário para o funcionamento da

⁶¹ Não deixamos de atentar para o fato de que existem outras leituras do que se trata o serviço social, apesar de sua gênese estar vinculada às desigualdades produzidas pela exploração do homem sobre o homem, e de o entendermos como mediação necessária à reprodução social. No entanto, não podemos desconsiderar que, como toda atividade social, ela está permeada por contradições.

⁶² Estamos falando no sentido produtivo, já que os bens produzidos no Centro-sul chegam ao Estado, bem como há a tentativa de promover mudanças no aparelho estatal, através do governo de Muniz Falcão.

faculdade. Mesmo os investimentos do governo federal, que visavam à adequação da escola aos padrões estabelecidos para este tipo de curso, necessários para atender o momento vivido pelo país à época (o nacional-desenvolvimentismo) eram utilizados com outro propósito: o de garantir o seu funcionamento (Verçosa, 1997).

Antes mesmo do fim da década de 1950, outras duas IES surgem no Estado, ambas oferecendo o mesmo curso: A Faculdade de Odontologia de Alagoas, criada em 1955, e a Faculdade de Odontologia de Maceió, de 1956. Apesar dos debates em torno da unificação – dada a falta de condição real de concorrência na época: do ponto de vista da demanda, basta citar que, segundo Acioli (2003), até 1940 o poder público oferecia o ensino secundário em apenas duas unidades de ensino, e, embora houvesse gradativamente o crescimento do setor privado, ainda não havia público suficiente para garantir o preenchimento de vagas em duas IES com a mesma formação.

Apesar da “rivalidade”, ambas as instituições parecem dispor, pelo que descreve Verçosa (1997), de prestígio político para a abertura dos cursos quase que concomitantemente. Esse princípio do favorecimento pessoal, presente nos valores individualistas gerados pela lógica de produção capitalista⁶³, está em todas as aberturas de escolas superiores no Estado. Se por um lado pode-se tender a identificá-las como ampliação das possibilidades de ascensão da classe média ou de famílias menos tradicionais – o que segue a lógica do desenvolvimento individual, já que nenhuma dessas instituições desenvolvia pesquisa, voltando-se unicamente para a formação –, por outro é possível perceber apenas uma adequação das antigas elites aos “novos tempos”, uma maneira de manter seu prestígio, tanto pela iniciativa como pelo significado social de ser catedrático⁶⁴, o que lhe renderia bons frutos também financeiramente, uma vez que o reconhecimento social era garantia de maior atuação – especialmente no caso de profissionais da área de saúde.

Os doutores da terra capazes de criar aquelas escolas representavam a fina flor das oligarquias alagoanas, únicos grupos até aquela época com

⁶³ O individualismo é um valor moral essencial para a elaboração da teoria liberal. Não é um valor “natural” ou biológico, mas um construto social. Os complexos valorativos são apreendidos e desenvolvidos de forma individual por cada consciência humana, mas sempre constituídos na sua realidade concreta, não somente a partir de contextos imediatos ou surgidos de forma ideal na mente humana. Assim, a utilização de determinados meios em busca de poder, seja ele econômico ou social, não é entendida como algo estranho ao meio, mas um reflexo das relações que se estabelecem no capitalismo. Esses atos também contribuem para a reprodução dessas práticas, bem como a sua absorção ou negação, mesmo que a mesma não seja explicitada.

⁶⁴ De acordo com Tavares e Verçosa (2006) essa forma de organização por cátedras em Alagoas revela o conservadorismo dos “pioneiros”, uma vez que ela já estaria “em cheque em outros centros do país” (p.171).

recursos suficientes para mandar seus filhos para fora do Estado a fim de se fazer doutores. Com esta forma vitalícia e latifundiária de governo estaria naturalmente preservado o seu controle sobre a administração das instituições (VERÇOSA, 1997, p. 118).

No caso da faculdade de medicina, aberta em 1950, a influência e as boas relações dos médicos fundadores com pessoas do governo federal garantiram a abertura, credenciamento e reconhecimento de cursos rapidamente. De acordo com Verçosa (1997), a criação da Sociedade Mantenedora e da Faculdade se deu no mesmo dia, e os sócio-fundadores ocuparam, de antemão, metade das cátedras, ficando responsáveis por indicar os ocupantes das vagas restantes. Logo na criação, buscaram apoio público para a cessão de prédios para o seu funcionamento. Tratar do favorecimento político e pessoal, quando a questão pública é tratada de forma privada, nos leva a abrir um parêntese: na verdade, não podemos considerar estranha essa prática diante da organização histórica e política de Alagoas e do Brasil. Aliás, a lógica do favorecimento político – seja ele através de sobrenome, conhecimento pessoal, influência partidária ou econômica – não é restrita ao passado nem privativo das relações brasileiras. Elas se desenvolvem a partir de uma lógica que não lhe é própria, mas que tem a ver com as formas e determinantes do desenvolvimento econômico e da prática política constituída no nosso contexto socioeconômico, que no Brasil se caracteriza pela dependência internacional. Lessa (s.d) que acredita que, em Alagoas, os aspectos negativos do capitalismo colonial se manifestam com maior intensidade, destaca como aspectos da prática política, além do patrimonialismo, o autoritarismo. De acordo com ele:

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

Aqui, a elite foi concebida a partir de favorecimentos, e tais relações entre o Estado e as famílias (o patriarca) eram regra. Não houve quebra substancial nessa lógica de beneficiamento. Mesmo que se mudem as formas, a essência permanece:

o Estado cumpre um papel na sociedade e, da mesma forma que é determinado por ela, também atua *sobre* ela, exercendo um determinado controle. Na sociedade de classes há interesses distintos e, portanto, há tensão para que sua ação siga uma determinada lógica. Essa pressão se dá por grupos ou pessoas, e o beneficiamento se dá de forma explícita ou implícita, sejam os parâmetros pessoais ou econômicos – sendo que o primeiro necessariamente vai estar ligado ao segundo, seja em seus princípios ou finalidades. Veja-se, por exemplo, um caso relativo à atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o favorecimento do setor privado na abertura de instituições de ensino superior. De acordo com Silva (2002), apesar da composição do conselho não ser homogênea, havia um grupo hegemônico em favor do projeto de expansão do ensino superior privado, que não agiu nem mesmo diante das preconizações do governo e do próprio CNE de que a avaliação significaria um controle de qualidade desse nível de ensino. O resultado é que o conselho não aprovou o fechamento dos cursos mal-avaliados. Isso sem falar nas inúmeras denúncias de cessão a pressões de empresários e do ex-ministro Paulo Renato Souza, feitas pelo ex-conselheiro do CNE, José Arthur Gianotti.

Voltando ao ensino superior em Alagoas, acreditamos que os favorecimentos revelam a manutenção de uma ordem arcaica para os padrões de desenvolvimento capitalistas. Assim como a abertura de escolas superiores não representou avanço rumo à modernização, mas muito mais uma adequação aos novos tempos. E, prova da insuficiência econômica para a perpetuação das instituições – afinal, a classe média com poder aquisitivo para pagar a formação de um filho era restrita – elas encerram a década em situação financeira desfavorável, e algumas encaminhavam a federalização, através dos “bons conhecimentos”. Com a possibilidade da criação de uma universidade federal no Estado e todo o prestígio político decorrente dessa ação, houve uma mobilização no sentido de aprovar o projeto, o que acontece em tempo recorde, fruto dos favores concedidos. Há ainda arranjos para que os catedráticos não perdessem prestígio tendo de submeter-se a concursos. Assim, Alagoas inicia a década de 1960 com uma universidade, criada no início de 1961. Das IES existentes, apenas a Escola Padre Anchieta não aderiu, sendo incorporada apenas em 1972 (VERÇOSA, 1997). De acordo com Barros *et alli* (2001, p.121) isso aconteceu porque o fato de que a igreja já não tinha condições de manter a IES ainda “não estava claro quando da criação da Universidade Federal de Alagoas”.

A segunda instituição de ensino superior pública de Alagoas também vai ter sua criação vinculada a uma pressão social, desta vez mais explícita: a questão dos excedentes, alunos aprovados no vestibular, mas que não podem estudar devido à escassez de vagas. O fato, verificado em todo o Brasil, está relacionado à expansão no ensino superior, que, após o golpe de 1964, havia estagnado. O crescimento das matrículas para o ensino superior, em ritmo mais rápido que o crescimento das do ensino primário e secundário está relacionado ao processo de desenvolvimento produtivo e reorganização das esferas pública e privada no país.

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

Assim, a classe média é pressionada a investir na qualificação educacional a fim de garantir espaço no mercado de trabalho, crescendo a demanda de alunos de nível superior através de uma preocupação dos pais em “investir” na educação dos filhos, pagando sua formação secundária. Com isso, crescia o número de inscritos e conseqüentemente, de aprovados, em proporção superior ao aumento de vagas, especialmente no curso de medicina (CUNHA, 1983). Em Alagoas, é justamente esse curso que vai apresentar o maior número de excedentes. Até 1968, como o número era relativamente pequeno e não implicaria na necessidade de aumentar o quadro de professores nem investir em material didático, todos os alunos aprovados passam a ser universitários. Porém, naquele ano, o número de excedentes em medicina foi de 114, sendo impossível matricular a todos. A insatisfação com o fato da não-matrícula gerou o movimento dos excedentes, que se mobiliza em torno da garantia de “seus direitos”. Tal movimento aglutina setores sociais e políticos, elege o reitor como culpado, evita o enfrentamento com o MEC e consegue o que queria: as matrículas, nada além disso (OLIVEIRA, 1994). Inicialmente, as aulas acontecem à noite, mas já era garantida, através de um acordo entre Ufal e governo do Estado, a criação de uma escola superior estadual, o que se efetiva em 1970, com a abertura da atual Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal).

Em 1971, através de uma Lei Estadual, é criada mais uma Faculdade pública, desta vez no interior do Estado. Trata-se da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca – FFPA, a qual posteriormente, será parte da Fundação Universidade Estadual de Alagoas (Funesa), hoje Universidade de Alagoas (Uneal). Até a década de 1990, o Estado conta apenas com estas instituições sob sua responsabilidade, sendo que, na década de 1990, a FUNESA já expande seus campi. No ano seguinte, para contrabalançar a hegemonia do setor público na educação – e para apreender a demanda do interior interessada em ingressar no nível ulterior ao secundário – é criada a Faculdade de Formação de Professores de Penedo. A abertura de uma instituição privada com o caráter de formação de professores está ligada ao desenvolvimento do ensino naquela região, incluindo o ensino médio, o que demanda professores habilitados. Em 1971, é a vez do Centro de Estudos Superiores de Maceió (Cesmac), outra faculdade particular cuja criação também se dá com a presença do Estado, através da doação de um prédio estadual – onde estava funcionando a escola Cônego Machado⁶⁵.

Esse quadro – duas faculdades privadas e três públicas – irá se manter até 1994, quando o governo estadual cria mais uma IES em Santana do Ipanema: Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão. Neste mesmo ano é criada a Faculdade Alagoana de Administração, também em Maceió, embora sua existência só conste nas estatísticas do INEP a partir de 1995. Até 1996, Alagoas contaria com cinco instituições públicas, sendo três delas vinculadas a uma única administração, a Funesa, hoje já regularizada como Universidade. Nesse período, como já nos referimos, a educação e o Estado de Alagoas passam por uma situação difícil, devido ao colapso financeiro causado pelo acordo dos usineiros, tendo o Estado, no período 1986-1995 “obtido crescimento negativo na receita tributária” (CARVALHO, 2005, p. 45). Sendo o Estado, já nessa época, o maior empregador da população alagoana e não havendo grandes mudanças no quadro econômico, não haveria, em tese, motivos para que o setor privado investisse no ensino superior em Alagoas, uma vez que as Instituições existentes absorviam grande parte da demanda das escolas privadas, já que as públicas estavam passando por uma das suas piores crises.

⁶⁵ Florêncio (2005) analisa em sua tese o sentido da palavra doação nas redações de alunos dessa unidade de ensino, quando da desocupação do estabelecimento que era público para o funcionamento da faculdade privada.

Em nível nacional, o período também é de estagnação no número de matrículas no ensino superior, seja nos setores público ou privado, conforme revela Sampaio (2003). As alterações pelas quais vinha passando o país – o fim da ditadura e a reorganização social (seja de empresários ou civis) e a implementação de um novo projeto para o Brasil, alinhado com os princípios neoliberais e recomendações multilaterais para a abertura do mercado ao capital estrangeiro – vão ter reflexo na educação logo após as mudanças consideradas prioritárias, como a redução do Estado e controle fiscal e privatização de setores estratégicos. Enquanto isso acontecia, preparava-se o terreno para a proliferação de novas idéias em torno do papel a ser exercido pela educação superior, contestando inclusive aquilo que havia sido uma conquista para o setor na constituição de 1988: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Em nível estadual, a realidade não comportava, ainda, um quadro amplo de instituições privadas, seja pela falta de condições objetivas – a demanda restrita e a realidade produtiva do Estado – ou pelas condições subjetivas, já que, para a maioria da população que concluía o ensino médio em instituições públicas ou privadas de menor porte (especialmente os colégios cenicistas), o ensino superior ainda parecia uma realidade distante, ou não tão necessário. Quanto à demanda, cabe dizer que o público que poderia pagar pelo “produto”, a classe média – estava nas escolas privadas, e, devido à situação pela qual passava as escolas públicas, garantia suas vagas na universidade federal ou preferiria instituições “consolidadas”.

4 - O ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS HOJE: a expansão e o discurso do setor privado

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
(Carlos Drummond de Andrade)*

Entendemos que, como a educação é um fenômeno diretamente vinculado à produção e reprodução da vida humana, não é possível percebê-la sem levar em consideração os diversos complexos que a compõe. Sendo um construto humano, sua existência formal (forma restrita) é permeada por inúmeras contradições, conflitos e interesses existentes na sociedade, que resultam de forma objetiva no direcionamento legal que lhe é dado, as políticas educacionais, que trazem em seu bojo a questão ideológica – como concepção e/ou reprodução das idéias a partir da materialidade. No nosso estudo, referente ao ensino superior, é preciso destacar que tratar simbolicamente desse nível de ensino significa remeter à separação do trabalho intelectual e do trabalho braçal. Na memória discursiva⁶⁶ da sociedade, alçar a este nível de ensino significa a possibilidade de ascender, ou, no caso das classes mais altas, manter o *status* social⁶⁷. No entanto, com as mudanças ocasionadas nas relações de produção⁶⁸ e a necessidade do capital de expandir-se para outras áreas, há a reorganização que vai atender às demandas produtivas – um profissional de um “novo tipo” – e, diante da instabilidade e insegurança instaladas na atualidade, estimular o “consumo” da educação superior como uma única possibilidade de se manter, ao menos, disponível para a empregabilidade.

Estudar a expansão do ensino superior no Brasil e em Alagoas significa para nós dar unidade aos diversos aspectos que compõem o fenômeno. Como já dissemos, a expansão do ensino superior privado responde à lógica de expansão do capital, e ao fazê-lo, evidencia e acentua contradições desse sistema. Em Alagoas, aposta-se em um mercado que não oferece todas as condições necessárias para o sucesso do investimento, devido ao fraco desenvolvimento capitalista local. Em

⁶⁶ Categoria da AD, a qual trabalharemos mais adiante.

⁶⁷ Cabe lembrar que no Brasil, especificamente, a oferta de ensino profissional está diretamente vinculada à separação entre a mão-de-obra e a academia, limitando a oferta do ensino superior às elites e “expandindo” a possibilidade de profissionalização às classes mais baixas.

⁶⁸ Aqui nos referimos não apenas a mudanças “no chão da fábrica”, mas na economia de uma forma geral, o que inclui a expansão do setor de serviços.

conseqüência, a formação de um público que busca nesses serviços sua realização enquanto profissional somente pode ser compreendida em sua totalidade quando relacionamos as realidades material e simbólica. Ou seja, além de tentar responder a como se dá essa expansão, questionamos como se efetiva, na particularidade sociocultural alagoana, a mudança de perspectiva quanto à formação educacional, e o que há de rompimento e de permanência nas práticas econômicas e culturais do Estado que singularizam essa expansão.

Para responder a essas questões, era preciso conhecer e compreender esse processo de expansão e a realidade local, mas, além disso, saber como se constitui e qual a imagem que o mercado de ensino superior local busca construir e as perspectivas que coloca. Essa necessidade de lidar com a realidade objetiva e simbólica nos impulsionou a relacionar a análise dos dados do ensino superior pós-LDBEN com a Análise do Discurso de donos e dirigentes de IES privadas em Alagoas. A partir dos estudos dos dados, percebemos pistas a serem investigadas: o recente aumento no número de instituições, um crescimento superior ao registrado no Nordeste e no Brasil; a insistência das IES privadas na oferta em determinados cursos, mesmo que a realidade mostre, cotidianamente, que não há mercado no Estado; a pouca aposta, ao menos temporariamente, em algumas das alternativas possibilitadas pelas mudanças na LDBEN/96, tais como os cursos seqüenciais; e os resultados aparentemente negativos nos cursos técnicos profissionalizantes.

O estudo desses dados indicava-nos, para além das relações com a realidade socio-histórica de Alagoas, da economia local e da expansão do ensino superior privado no país, a necessidade de buscar junto ao mercado respostas a essas questões. Mais do que analisar o conteúdo das falas, queríamos entender o que se diz como *práxis*, não apenas reflexo da realidade, mas sua construtora. Para isso, nos detemos ao explícito, buscando no discurso dos entrevistados regularidades que nos fornecessem pistas para compreender essa relação entre a expansão local e nacional, as condições de existência do mercado, que caminhos foram percorridos e para onde ele aponta. Portanto, a relação entre os dados objetivos e os enunciados tem como propósito desvelar sentidos e ampliar nossa visão sobre o fenômeno.

Para a elaboração desse capítulo, nos valem de dados do censo do ensino superior no Brasil e do IBGE e da Análise do Discurso de dirigentes e donos de cinco IES privadas do Estado, localizadas em Maceió e criadas após a promulgação

da LDB. Nosso *corpus*⁶⁹ discursivo é constituído por enunciados selecionados de entrevistas realizadas por nós com representantes das IES que se encaixam em dois perfis de instituições privadas presentes hoje em Alagoas: algumas pertencem a conglomerados educacionais, enquanto outras se colocam como “alagoanas”. Procuramos também fazer questionamentos sobre o mercado local e as políticas educacionais para o ensino superior brasileiro. Deixamos de fora instituições criadas antes de 1996, pois nosso propósito é relacionar as mudanças legais no marco da LDB com a expansão do ensino superior privado.

4.1 – O Discurso: ideologia como materialidade

Para iniciar o debate sobre a expansão do ensino superior em Alagoas, reunindo dados educacionais e análise do discurso de donos e dirigentes de IES de Alagoas, achamos necessário iniciarmos com considerações sobre a perspectiva teórica da AD a qual nos filiamos. A abordagem se justifica pelo fato de que a AD não é um método, mas uma teoria que dá suporte à análise. Pretendemos fazer com que aqui não haja nessa pesquisa, como não há na realidade, uma dualidade entre os dois momentos estudados (real e simbólico), mas um entrelaçamento. Para isso, trabalharmos com a materialização da ideologia, o discurso, que, por sua vez se materializa através da linguagem. Partimos de uma concepção de ideologia que não é a “falsa consciência⁷⁰”, mas sim de sua concepção ontológica, na qual as idéias dos homens são reflexos e estímulos à ação, e para compreendê-las devemos partir da realidade material. A ideologia, de uma forma ampla, é uma orientação ideal, e estará presente no momento que antecede as práticas humanas em relação com outros sujeitos (teleologia secundária⁷¹), cumprindo a função de orientar suas escolhas. Como define Vaisman, a partir de citação de Lukács:

Estando sempre vinculada à existência do ser social, “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que

⁶⁹ Termo que se refere à fonte empírica utilizada para a análise do discurso. Na AD, o corpus é composto de um material a ser investigado. A seleção se dá pela regularidade com que aparece um determinado tema, sendo a sua presença – ou ausência – uma pista para investigação e análise.

⁷⁰ Acreditamos que Marx e Engels, ao relacionarem ideologia à falsa consciência, não se referiam a um pensamento que não correspondia à realidade, mas à perspectiva teórica dos pensadores alemães de que as idéias (que estariam no nível da superestrutura) determinam o real (infra-estrutura), quando se trata do contrário.

⁷¹ A definição de teleologia primária e secundária foi feita no início do trabalho (p.14), mas cabe aqui reforçarmos o significado do termo, desenvolvido por Lukács: refere-se à capacidade humana de prévia-ideação, ou seja, planejar o ato antes de executá-lo. A teleologia primária diz respeito ao ato de transformação da natureza, onde se coloca à prova o conhecimento da realidade material. Já a teleologia secundária corresponde à ação dos homens sobre os outros homens, no sentido de influenciá-los.

serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (446). Por conseguinte ela é o *momento ideal* da ação prática dos homens, expressando o seu ponto de partida e destinação, bem como sua dinamicidade. (VAISMAN, 1989, p. 418, grifos do original).

Ao esclarecer a função da ideologia na prática social, a autora estabelece a necessária relação entre ideologia e consciente.

A ideologia só tem existência social e (...) se refere a um real específico, que é por ela pensado e sobre o qual atua. A existência social dos homens é implicada pelo fato da consciência, portanto, a ideologia tem sua gênese determinada pela atividade social dos homens e nasce exatamente aí. Ela surge do *aqui e imediatamente* e que coloca problemas. Nesse processo, entre o *lócus social* específico da atividade humana e o homem sempre socialmente entendido, a forma *consciência* é a mediação da própria prática social. Do ponto de vista ontológico, estamos, pois, diante do seguinte: o produzido é determinado pela produção, o que significa que o *ser* da ideologia é determinado pela sua produção, que é e só pode ser social. Em termos gerais, portanto, ela está presente em todas as ações humanas, enquanto orientação ideal (VAISMAN, 1989, p. 418, grifos do original).

Essa relação nos leva a pensar a ideologia para além da concepção de falseamento da realidade, em contraposição à ciência reveladora: não se trata de verdade ou mentira, conhecimento ou desconhecimento, mas de orientação ideal das ações (que pode ocorrer também pela ciência), idéias que são produzidas a partir das relações sociais concretas. Nasce da necessidade do ser humano de dar respostas às questões colocadas, seja de uma forma geral ou em seu cotidiano. Essa é a concepção ontológica de ideologia, entendida em seu sentido amplo. Como vivemos em uma sociedade marcada pela oposição entre as classes, ela adquire um sentido *restrito*: o conflito social gerado pelas desigualdades que estão na gênese do modo de produção impulsiona a resolução de problemas e a formação da consciência em perspectivas contrárias, cabendo assim falar de uma ideologia da classe trabalhadora e uma ideologia burguesa, o que é diferente de pensar que um trabalhador *pensa e age* a partir de concepções que são próprias aos trabalhadores. Dizer que “as idéias da classe dominante são também as idéias predominantes de cada época” (MARX, 1965, p.45) significa afirmar que a manutenção do *status quo* – e, portanto, a adequação/conformação social às mudanças necessárias para a

reprodução do capital – somente é possível porque as idéias próprias – verdadeiras ou não – para as ações nesse sentido são hegemônicas na sociedade.

Relacionemos essa reflexão com nosso objeto de estudo: a mudança no modelo do Estado de bem-estar para o Estado neoliberal se opera a partir da aceitação social de novos paradigmas, não da quebra da lógica do capital, mas da sua necessidade de renovação. Falar que a ideologia burguesa cumpre papel central nesse processo não incorre em exagero, pois há um equívoco ao identificar a ideologia como superestrutura determinada mecanicamente pela infra-estrutura. Se a ideologia é a resposta ideal dos homens a questões colocadas em seu cotidiano ou em nível mais genérico, ela está presente nas ações do dia-a-dia e somente pode ser entendida na perspectiva de produção-reprodução social, conformação ou contestação às relações existentes. Ela existe porque é produzida e reproduzida socialmente e na consciência de cada ser humano em particular –a formação do ser em particular se opera coletivamente – e faz sentido porque guarda uma relação direta com as condições de vida. Assim, só há pessoas desejando/tentando cursar nível superior porque há, de um lado, a exigência mercadológica para que ela adquira essa condição como necessária à sua empregabilidade, e de outro, porque há a construção ideológica dessa necessidade como natural à dinâmica dos mercados. Essa construção se dá pela reprodução cotidiana de elementos simbólicos que contribuem para a compreensão e aceitação dos fatos na perspectiva burguesa e, conseqüentemente, uma hegemonia desta forma se agir e pensar.

Essa relação dialética que se estabelece entre as determinações sócio-econômicas e a ideologia de uma forma mais elaborada nos é possibilitada através do estudo da linguagem, que possui papel fundamental na formação da consciência humana, pois é através dela que há a mediação entre o real e o simbólico. Portanto, a sua “boa” utilização, no sentido de produzir e garantir a reprodução dos sentidos pretendidos, torna-se tarefa fundamental para os grupos garantirem sua hegemonia. É por meio da linguagem que os pensamentos concernentes à manutenção da ordem ganham força não a ponto de *assujeitar* os sujeitos, de acordo com a perspectiva althusseriana⁷² de ideologia, mas sim de modo a constituir-se como elemento central na cadeia reprodutora da lógica social, de forma não determinista.

⁷² É no livro “Aparelhos Ideológicos do Estado que Louis Althusser tenta desenvolver uma nova concepção de ideologia, segundo ele, tentando superar a negatividade do conceito em Marx. Ao elaborar uma “teoria geral da

Assim, nos apoiamos na teoria da análise do discurso de origem francesa, inaugurada por Michel Pêcheux, mas nos contrapomos à perspectiva do sujeito do discurso dessa perspectiva, que parte de Althusser para afirmar a constituição do sujeito como condicionado pela ideologia que o interpela – e que, portanto, age e emite opiniões que não lhes são próprias, mas as quais lhe soam como tal (PECHÊUX, 1996). Há diversas idéias/ explicações sobre os fatos colocados na realidade e, de acordo com o acesso de cada sujeito a essas elaborações, ele poderá aceitá-las, reelaborá-las ou rejeitá-las. Essa formação do sujeito se dá ao longo da sua vida, de forma ininterrupta, como ininterruptos são os processos de criação ideológica e de evolução da língua. Onde há comunicação, há troca, há intenção, há formação e deformação: nas conversas do dia-a-dia, aparentemente sem finalidades persuasivas, nas reuniões, na escola, no trabalho.

Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (BAKHTIN, 2004, p. 42).

E é no processo de interação humana, que se dá pela linguagem, que a ideologia atua como função. E se, no âmbito da totalidade, não admitimos que qualquer idéia assuma função ideológica na sociedade, por outro a formação da consciência humana é, toda ela, impregnada de ideologia. Essa afirmação toma por base o fato de que o sujeito se constitui no processo de interação social, fazendo escolhas a partir de possibilidades e necessidades. As escolhas se dão de maneira singular em cada um, mas obedecem ao ser genérico do homem: ele é condicionado pela causalidade, o que está posto na sua vida, elaborando seu modo de pensar e direcionando suas ações, perspectivas e finalidades. Nas raízes desses complexos valorativos singulares estão os complexos valorativos já elaborados pela sociedade, que orientam ações e escolhas e, são, portanto, ideológicos. É nas relações sociais

ideologia”, afirma que a sua função primordial dessa é transformação de indivíduos em sujeitos. Segundo o autor “toda ideologia tem por função (é o que a define) ‘constituir indivíduos concretos em sujeitos’” (ALTHUSSER, 1985, p.93)

cotidianas, permeada por múltiplos processos comunicativos, que a ideologia dominante age e garante a ordem e as mudanças simbólicas necessárias.

Desta forma, entendemos a linguagem não como *conseqüência* direta da esfera econômica, mas como seu construto e construtora, já que a sustentação e a construção simbólica do real se dá *pela e com* a linguagem. Quando estudamos um fenômeno e queremos compreender o papel que a linguagem exerce nele, devemos considerá-la a partir do discurso, que não é a manifestação de uma consciência individual: ele se põe na realidade como resposta a questões já colocadas de forma objetiva. É o real que o explica, mas ele nos fornece pistas para compreender a construção simbólica da realidade, a forma como o fenômeno é compreendido socialmente. Para isso, temos que desconsiderar qualquer possibilidade de análise partindo apenas do enunciado lingüístico: é preciso considerar fatores como o lugar social ocupado pelo sujeito e o contexto em que esse discurso se insere. A linguagem atua como mediadora dos processos societários. Desta forma, o discurso se constitui como “material empírico” da ideologia, possível de ser observado. O que vale dizer que o sentido dos discursos se dá pelas e nas relações sociais concretas: elas não significam por si só, remetem a algo que está fora deles.

O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias (...).

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. (BAKHTIN, 2004, p. 36-37).

Apesar de pouco se referir ao termo discurso em sua obra, a teoria bakhtiniana de linguagem nos dá elementos para pensar o concreto da linguagem, contrapondo-se às teorias existentes na sua época, que colocavam-na como um fato subjetivo, individual (o ato da fala); ou como conjunto de normas externas ao sujeito, um código exterior à vontade do indivíduo e que possibilita a comunicação entre eles. Ao definir a palavra como elemento fundamental para a análise ideológica, mas também um elemento neutro, o autor está deixando claro que o sentido não *está* na

palavra – a palavra aqui não é *uma* palavra, e sim *a* palavra, o “material privilegiado na comunicação da vida cotidiana” (BAKHTIN, 2004, p.37) – mas naquilo que lhe dá sentido: na exterioridade. Pois a palavra é um signo, e o signo, para Bakhtin, não é apenas “parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 32). O processo de compreensão, produção e reprodução de determinadas idéias, colocando a palavra como *práxis*, passa pelo domínio dos signos. E esse domínio se dá pelo processo de interação verbal ininterrupto. Assim, não é possível apreender o sentido de um discurso, mas, a partir de sua análise, compreender os efeitos que ele busca estabelecer, na tentativa de tornar a linguagem transparente. Daí ser necessário considerar uma série de elementos para além do material lingüístico, o qual destacamos aqui as *condições de produção do discurso* (CP). Segundo Indursky (1997):

As CP do discurso mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. Nessas condições, o sujeito produz seu discurso não como fonte de conhecimento, mas como efeito dessa rede de relações imaginárias, constituindo-se tal discurso na representação desse imaginário social. (INDURSKY, 1997, p. 28).

As relações imaginárias às quais a autora se refere correspondem ao ideológico (na perspectiva althusseriana) e às relações de força estabelecidas entre o “destinador e o destinatário”, o lugar que atribuem “a si e ao outro” (PECHÊUX *apud* INDURSKY, 1997, p. 28). Nessa perspectiva, as condições de produção seriam a possibilidade de desvelamento do real a partir do discurso, pois, como o sentido não está nas palavras, seria preciso analisar o contexto para compreender a dinâmica dos sentidos. Como já falamos, nossa análise utiliza outra perspectiva de sujeito e ideologia, na qual não se estabelece a dualidade entre real e imaginário, e segundo o qual o sujeito é determinado pela história, mas não assujeitado.

Assim, assumimos a necessidade de identificar as condições de produção do discurso entendidas não só como situação imediata, mas também as determinações sócio-históricas do contexto. Quando decidimos pela análise de discursos relativos à expansão do ensino superior em Alagoas, enfatizamos que a partir deles podemos desvelar a constituição simbólica da expansão, porque eles refletem uma situação

concreta, mostrando como se constroem os sentidos contraditórios que permeiam a realidade desse fenômeno, e porque também constroem essa realidade.

4.2 – Os caminhos da expansão do ensino superior privado em Alagoas

A história do ensino superior alagoano, como vimos, demonstra uma relação forte com as tradições locais, e, pela dinâmica do seu desenvolvimento, apresenta também um atraso em responder de forma imediata às mudanças apresentadas em nível nacional – fato verificado também em Estados que possuem base econômica semelhante. No entanto, as particularidades da sociedade alagoana apresentam nuances que achamos necessário trabalhar: aqui, a promulgação da LDBEN/1996, não significou alteração imediata no quadro do ensino superior: apenas dois anos depois, em 1998, é iniciada a abertura de novas instituições, fenômeno que cresce a partir de 2000, chegando em 2006 a um total de 29 IES⁷³, sendo 21 delas privadas. Das oito instituições públicas, constam nesses dados três federais (Ufal, Cefet e escola agrotécnica de Satuba) e das outras cinco estaduais, quatro formavam o complexo da Funesa, hoje denominada Universidade Estadual de Alagoas (Uneal⁷⁴). Em relação às privadas, uma é confessional e outra, recém-criada, filantrópica, enquanto as demais são privadas em sentido estrito. Vejamos abaixo um quadro comparativo da evolução no número de IES no Brasil, no Nordeste e em AL:

Quadro 1: Evolução no número de Instituições de Ensino Superior no Brasil, no Nordeste e em Alagoas, por categoria administrativa 1996-2005.

ANO	BRASIL			NORDESTE			ALAGOAS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	922	211	711	97	40	57	8	5	3
1997	900	211	689	101	43	58	8	5	3
1998	973	209	764	124	44	80	9	5	4
1999	1.097	192	905	141	45	96	11	5	6
2000	1.180	176	1.004	157	44	113	11	5	6
2001	1.391	183	1.208	211	46	165	14	5	9
2002	1.637	195	1.442	256	51	205	17	6	11

⁷³ Esse número, assim como outros dados relativos às IES, como cursos e vagas oferecidas por instituição, foi obtido no portal Siedsup (<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst.stm>). Uma das Instituições, Faculdade São Vicente, localizada em Pão de Açúcar, foi criada há pouquíssimo tempo, tendo sido publicado seu decreto de criação em novembro de 2006. Na matéria “Ensino Superior explode em Alagoas”, publicada no jornal Gazeta de Alagoas de 24 de setembro de 2006, é relatada a existência de 26 instituições, excluindo o Instituto De Ensino Superior Do Nordeste - Iesne, criada em 1999; e a Faculdade De Tecnologia Ibratec De Maceió, criada em 2005, além da Faculdade São Vicente.

⁷⁴ Essa mudança ocorreu em dezembro de 2006. Os dados aqui estudados ainda não apresentam essa mudança.

2003	1.859	207	1.652	304	52	252	22	6	16
2004	2.013	224	1.789	344	56	288	24	7	17
2005	2.165	231	1.934	388	60	328	25	7	18
1996/2005 %	134,8	9,5	172,0	300,0	50	475,4	212,5	40,0	500
1996/2002 %	77,5	-7,6	102,8	163,9	27,5	159,6	112,5	20	266,6
2002/2005%	32,2	18	34,1	51,6	17,6	60	47	16,6	63,6

Fonte: MEC/Inep/Deas

O ritmo de crescimento do ensino superior no Estado, em relação à abertura de instituições, acompanha o resto do país, mas nos primeiros anos após a LDBEN não houve nenhuma abertura de instituição superior privada. No Brasil, este setor teve um aumento de 3,9% no número de instituições em 1996, e uma queda de 3,1% em 1997 (possivelmente pelas vantagens na transformação de faculdades integradas em universidades, uma vez que, enquanto esta última apresenta uma queda de 41,7% em 1997, o número de universidades privadas brasileiras cresce 14,1% no mesmo ano). No Nordeste, houve um crescimento percentual de 5,6 e 1,8 no total de IES privadas abertas em 1996 e 1997, respectivamente.

Entretanto, nos anos subseqüentes, Alagoas vai ter um aumento exorbitante de instituições no setor privado, cujo percentual de crescimento supera a taxa de crescimento no Brasil e do Nordeste. Ao verificarmos o crescimento das instituições privadas no país, na região e em Alagoas relacionados especificamente aos governos FHC e Lula, constatamos que o percentual de crescimento nordestino e alagoano no atual governo estão bem acima da média nacional, contrariando a suposição de que o ensino superior já havia crescido suficientemente e que, devido mesmo à quantidade de vagas ociosas e às dificuldades encontradas no mercado, ele já estaria saturado. Isso pode estar relacionado ao fato de que, apesar de ser a região que mais apresenta dificuldades socioeconômicas no país, o Nordeste torna-se, ao fim de uma primeira fase expansionista pós-LDBEN, um celeiro de possibilidades para esse mercado. Com menor dificuldade legal em abrir instituições e um espaço pouco explorado, novas IES são criadas, possivelmente pelo desenvolvimento tardio do ensino superior na região, bem como a estagnação do setor público e apoiada, a nível superestrutural, na consolidação de uma ideologia da formação como necessidade de crescimento econômico e pessoal.

Ao realizarmos as entrevistas com os dirigentes e donos das IES⁷⁵, buscamos, na elaboração das perguntas, contemplar essas questões e ouvir deles as razões que levaram à abertura da instituição, bem como discutir o mercado e a realidade local. Em relação à expansão, notamos uma regularidade na referência às instituições que atuam como ramificações de outras, cujas matrizes estariam localizadas no centro-sul, bem como a necessidade de negação de sua própria IES como sendo parte desse processo de mercantilização, seja através da afirmação das raízes locais ou da primazia da condição de educadores que possuem ou gerenciam uma instituição de ensino. Embora alguns dos entrevistados também admitam a ligação com outra IES, apenas uma (D5) assume essa condição sem restrições. Vejamos os enunciados que abordam a forma como as IES se identificam:

SEQÜÊNCIAS DISCURSIVAS 1: A IDENTIFICAÇÃO DAS IES	
D1	Nós somos uma empresa familiar . Eu sou uma faculdade (...) a nossa instituição é genuinamente alagoana .
D2	Ele, do seu quadro, do corpo docente , (...) ela selecionou um grupo, e esse grupo assumiu a faculdade . Assumiu integralmente e mantém e cuida da gestão.
D3	É aí é que eu acho um erro (...) É a visão às vezes meio mercantilista do ensino superior das escolas privadas (...) a gente não tem essa visão, entendeu? Nós somos muito mais um grupo de educadores , formamos a faculdade.
D4	Nós sentimos (...) que estava acontecendo já essa expansão do terceiro grau, das faculdades. Então nós resolvemos também investir no terceiro grau.
D5	São muitas instituições (...) isso já vem realmente da mantenedora pra gente apenas executar.

Apenas uma IES (D5) se coloca explicitamente como filial de outra instituição (*isso já vem realmente da **mantenedora***), indicando que seu papel, enquanto dirigente (identificado pelo uso de **a gente**), é somente cumprir as recomendações do grupo educacional ao qual está vinculada. Assim, a gestão local é o cumprimento da linha já determinada pelo *know-how* do grupo, e tem como finalidade ausentar-se da responsabilidade nesse processo (*já vem realmente da **mantenedora** pra **gente** apenas executar*, quem executa, cumpre ordens). Esse enunciado mostra que a expansão do ensino superior em Alagoas não se diferencia dos demais Estados quanto à atuação dos grupos educacionais e à conseqüente competição gerada pelo processo de expansão, pois ao utilizar o verbo **vir** e afirmar que **a gente apenas executa**, deixa-se claro que as instruções para a administração e planejamento pedagógico são elaboradas fora do Estado, dentro de uma realidade mais ampla. Ou seja, apesar das especificidades e do baixo desenvolvimento econômico do Estado,

⁷⁵ Identificados apenas pelos códigos D1, D2, D3, D4 e D5.

ele se constitui como espaço de investimento para o mercado de ensino superior, não estando excluído do processo de mercantilização desse nível de ensino e sendo tratado de forma homogênea pelos grupos educacionais.

A abertura de várias IES sob a responsabilidade do mesmo grupo é explicitada ao D5 afirmar que *são **muitas instituições** (...) isso já **vem realmente da mantenedora pra gente apenas executar***. Há, portanto, um processo de gerência e uma estratégia de expansão e ocupação de espaços onde há possibilidade de êxito no investimento. Possuir **muitas instituições**, que **executam** aquilo que **vem da mantenedora** revela uma visão de educação como empresa. A existência de grandes conglomerados educacionais possibilita a formação de uma elite conservadora, pois, ao tratar a educação superior como negócio, está negando-a como direito social e, ao se fortalecerem economicamente, os grupos garantem o poder do *lobby*, influenciando as políticas de governo voltadas para a educação.

As demais IES fazem questão de se colocar como grupo, utilizando o pronome pessoal **nós**, relacionado a educadores, a uma família ou não fazendo essa relação de uma forma direta. Mesmo D5, ao utilizar **a gente**, busca construir esse **efeito de sentido** de coletividade – embora seja uma coletividade subordinada.

Sobre efeitos de sentido, categoria da AD na qual nos apoiamos, é necessário fazer considerações: como a palavra, segundo Bakhtin (2004), é um campo neutro, podendo significar de diversas formas, seu sentido será determinado nas relações reais. O sujeito sempre busca direcionar a significação do seu dizer e por isso, ao elaborar seu discurso, ele dialoga com o já-dito sobre o tema e silencia as questões que julga não serem favoráveis ao sentido almejado. Ele seleciona as palavras de acordo com sua intenção e hierarquiza as questões a serem expostas. Os efeitos de sentido estão relacionados à ideologia, uma vez que esta remete ao processo de seleção e hierarquização em um determinado sentido, sendo esse seu papel estruturador no interior do campo cultural (CAVALCANTE, 2002). Daí que nenhum sentido pode ser dado *a priori*, embora a ideologia dominante atue com a intenção de garantir um único sentido, o efeito de evidência (o sentido estaria sempre lá) Sobre essa questão, Florêncio (2005, p. 34) se expressa da seguinte forma:

Um discurso sempre se remete a outros, pois não é fechado em si mesmo, visto que toda atividade lingüística tem por princípio um processo sócio-histórico que realiza a produção do discurso. É nos processos discursivos – espaço em que emergem as significações – que está a fonte de produção

dos efeitos de sentido no discurso, os quais, por sua vez, se realizam através da língua. O que é dito significa em relação ao não-dito, ao lugar social de onde se fala, em relação a quem se fala e a outros discursos.

A produção de sentidos não está num discurso específico, mas nos processos discursivos, na sucessão de discursos sobre o mesmo tema, na cadeia lingüística ininterrupta, da qual um enunciado é representação material. Nesse caso, temos que a construção da imagem de grupo dialoga com a memória discursiva da educação como processo coletivo. A **memória discursiva**, outra categoria da AD, é utilizada para se referir a um sentido historicamente construído, o que foi dito sobre uma dada questão em um campo de saber (o já-dito), sendo retomado e re-elaborado sempre que conivente para o sujeito que enuncia, evocado de acordo com a intenção do discurso. Essa possibilidade de constituir o dizer com o retorno a elementos já existentes na memória discursiva da população é possibilitada pelo interdiscurso, que segundo Orlandi (1995, p.89) “é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido”. A autora, remetendo a Pêcheux, afirma que “sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador”. Em Cavalcante (2002, p. 61), o interdiscurso é “o espaço da alteridade discursiva, a possibilidade de fazer circular, em novos discursos, formulações já enunciadas anteriormente, numa outra conjuntura dada, transmitidas de geração em geração e reguladas pelas instituições”.

Portanto, falar de **nós** (ou equivalente na terceira pessoa do plural) enquanto dirigente ou dono de uma IES (*nós somos uma empresa familiar (D1), nós somos muito mais um grupo de educadores (D2), nós resolvemos também investir (D4), isso já vem realmente da mantenedora pra gente apenas executar (D5)*), possibilita um contraponto à visão individualista existente na sociedade capitalista, do sujeito que se coloca como centro do processo. Essa idéia de coletividade, do “mais de um”, ou “não só eu” faz sentido, especialmente, no ambiente educacional, pois, com o fim da ditadura e uma atuação mais constante dos movimentos sociais, a figura do eu autoritário, controlador, centralizador se contrapõe, a princípio, a uma visão mais democrática, possibilitada pela incorporação de outros sujeitos ao discurso, garantida pelo uso do nós. Com isso, o dizer retira do indivíduo a responsabilidade única sobre uma instituição, ao mesmo tempo em que também se coloca como

integrante do seu processo de construção e gerência. Não se trata de uma iniciativa individual, mas de um coletivo, buscando garantir credibilidade àqueles que o fazem.

De acordo com Indursky (1997), a utilização do nós como referente discursivo garante ao sujeito integrar outras pessoas ao seu dizer, constituindo um eu ampliado e possibilitando a passagem do eu falante para o eu político. Para a autora, o uso do **nós** no discurso torna-se muito produtivo “pois, por seu intermédio, o locutor pode associar-se a referentes variados, sem especificá-los lingüisticamente, daí ocorrendo a ambigüidade no seu dizer” (p.66). Daí decorre que o uso do **nós** se constitui como pista ideológica para a análise do discurso. Afinal, quando os entrevistados usam nós, como nos enunciados expostos No quadro de seqüências discursivas 1, a quem ou ao que eles se referem? Que efeito de sentido eles buscam produzir?

Vejamos abaixo uma relação entre o nós apresentado nessas falas e a sua identificação, a partir desses mesmos enunciados.

D1: **nós** – empresa familiar / **eu** –faculdade genuinamente alagoana

D2: **ela** selecionou – **grupo de docentes** / o grupo assumiu

D3: **as** escolas privadas – caráter **meio** mercantilista / **nós** – **muito mais** um **grupo de educadores**

D4: **nós** sentimos a **expansão** / **nós** resolvemos **investir**

D5: vem da **mantenedora** – pra **gente** executar

Percebemos que em dois casos (D2 e D3), há uma relação entre o nós (não revelado na fala de D2) e quem está à frente da IES (grupo de docentes / grupo de educadores). Apesar de não nominar os grupos, a utilização desses termos indica a necessidade de evitar a idéia de que a educação é um negócio como qualquer outro, pois os educadores/docentes, por vivenciarem o processo educacional na sua prática teriam, como se espera socialmente, uma responsabilidade com a qualidade da educação oferecida. No entanto, dois elementos merecem ser destacados nessa fala: quando D2 afirma que **ela selecionou**, deixa explícito que outra instituição, anterior à sua gestão na IES, indicou quem estaria responsável pelo seu controle. Com isso, fica implícito que há o controle externo, pois, caso o processo de mudança de controle fosse a venda da instituição, a mantenedora anterior não teria o poder de indicar aqueles que o gerenciariam. Já D3 revela que eles são **muito mais** um grupo de educadores. Essa afirmação vem logo após a colocação de que,

na sua opinião, a visão mercantilista é um erro (*eu acho um erro (...) É a visão às vezes **meio mercantilista do ensino superior das escolas privadas***). É interessante observar que o discurso sobrepõe uma condição à outra (somos muito mais um grupo de educadores do que uma escola privada com visão meio mercantilista).

A utilização do adjetivo **meio** indica a necessidade de suavizar a afirmação, pois como sua instituição também é privada, a generalização a colocaria na mesma condição das demais. Sendo assim, afasta-se dessa perspectiva: elas, as escolas privadas, não a minha, possuem um caráter **meio** mercantilista. Cria-se uma falsa analogia, definida por Voese (1998, p.133) como um “procedimento discursivo do qual o enunciante pode valer-se para dar uma imagem de verdade ao que está a dizer”. Ainda de acordo com o autor, essa analogia é “propositalmente falsa, ela tem a função de apenas parecer que esclarece e melhora: gera confusão em torno de um fenômeno”. Sabemos que a instituição que representa é privada, e, como a instituição de ensino superior privada é uma empresa, possui uma mantenedora e uma possível ligação externa. O sujeito generaliza a identidade (somos um grupo empresarial, mas acima disso somos um grupo de educadores) e se contrapõe às demais instituições, também privadas, mas com um caráter não meio, mas *mais* mercantilista. É como se a identificação de sua instituição como sendo de controle de educadores a eximisse do “pecado” do lucro, ou garantisse, por si só, que o interesse está na educação, e não no retorno financeiro que a IES poderia trazer.

Já a fala de D4 deixa claro o caráter da educação enquanto negócio. O nós aqui, não revelado, é relacionado com investimento (***nós resolvemos também investir no terceiro grau***). Um grupo, ao perceber que havia a expansão do mercado de ensino superior, resolveu investir na área, pois, se várias instituições privadas abriram, indica-se que é um negócio que pode dar retorno. Não se esconde que a causa da abertura da instituição é a possibilidade de atuação em um mercado em crescimento. O que levou à abertura dessa IES, portanto, não foi a demanda existente para o nível de ensino, mas a demanda provocada pela abertura de outras instituições. Se foi a expansão que provocou a abertura, e conforme trabalhamos no primeiro capítulo, temos que: a expansão foi facilitada pelas mudanças legais e, ao abrir uma área de atuação, a tendência é que ele se constitua enquanto tal, a oferta gerando maior concorrência. Além disso, o fato de não relacionar o **nós** a algum

grupo (de educadores, de docentes), mas sim a investimento, permite-nos a leitura explícita da pessoa discursiva como grupo de investidores.

Em D5, a terceira pessoa do plural não aparece. Em seu lugar, utiliza-se **a gente**, grupo subalterno, e a pessoa entrevistada não se coloca como porta-voz da IES, pois **apenas executa. Apenas** atua como modalizador do discurso, colocando o enunciante numa condição subalterna e, que, por isso, não responde oficialmente e nem pode ser responsabilizado pelos caminhos e políticas da instituição. A análise desse discurso nos leva a considerá-lo como um processo de impessoalização, diferindo das demais falas. A partir de uma impessoalização, geralmente utilizada no discurso jornalístico, o sujeito se ausenta da responsabilidade sobre o que afirma (VOESE, 1998). Esse recurso, ao mesmo tempo, possibilita ao sujeito do discurso responder às questões colocadas não como a pessoa responsável pela instituição, colocando limites ao seu dizer, atendo-se ao que lhe é permitido enunciar.

Já em D1, o **nós** também se apresenta de uma outra forma, e nos indica a identificação de um outro tipo de instituição. Aqui, ele pode ser associado à primeira pessoa do singular, em momentos diferentes do discurso (*eu sou uma faculdade genuinamente alagoana/ nós somos uma empresa familiar*). Ele é utilizado para revelar que o entrevistado é responsável pela faculdade, e sua família o ajuda no gerenciamento, permitindo-nos identificar o nós não como impessoalização, mas como personalização. Seu uso não é retórico: da mesma forma que com os educadores, a referência à família remete à condição de coletividade forjada no seio da formação sócio-cultural, nesse caso, em particular, à cultura familiar presente em Alagoas. Sabemos que a concentração de terras no Estado e a forma como ele se desenvolveu possibilitaram a criação de uma “cultura de sobrenomes”. A história pessoal, familiar e a ligação com as raízes locais são questões presentes na realidade social, ainda alimentada por uma prática de favores.

Como todo dizer remete a outro, toda ideologia só aparece em negação à outra, é necessário destacar outro elemento importante: ao afirmar que a **sua** (sem interferência de outrem) instituição é **genuinamente** alagoana, D1 dialoga com a existência de outras IES, que são alagoanas, mas não genuínas. Essa identificação local, com referência familiar, revela de uma forma nítida a cultura tradicionalista do Estado, e ao afirmar-se enquanto genuíno, da terra, procura afastar-se do processo de expansão enquanto busca de um mercado, partindo do pressuposto de que, se uma instituição vem de outro Estado para cá, seu comprometimento seria somente

com o mercado, pois não há identificação com a realidade local. A intenção aí é construir uma imagem diferenciada de IES, deslocada do contexto da abertura de instituições como estratégia de mercado.

Num segundo momento, temos a visão das IES entrevistadas sobre o processo de expansão. Embora as falas não se materializem em um mesmo signo, percebemos a presença do mesmo tema: a vinda de conglomerados educacionais ao Estado e a influência desse fato no processo de expansão do ensino superior privado em Alagoas. De acordo com Bakhtin (2004), o tema é o sentido definido e único, pertencente à enunciação como um todo, sendo individual e não-reiterável. A enunciação pode ter sentidos diferentes a depender do contexto, enquanto o tema, não. Ele está *naquele* enunciado, e depende da situação histórico-concreta.

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. (...) Somente a enunciação tomada em sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema (BAKHTIN, 2004, p. 128-129).

Para compreendermos esse processo é preciso levar em conta não somente o enunciado em si, mas as condições de produção do discurso. Só é possível falar *sobre* a expansão a partir da realidade concreta. O fenômeno de expansão do ensino superior privado permite que se fale sobre ele, é ele que possibilita o acontecimento lingüístico. É o processo de abertura de diversas IES em Alagoas, dentro da realidade de abertura legal para o mercado educacional que vai garantir, de uma forma ampla, a expansão local. A forma como esta se apresenta e as bases socioeconômicas sobre a qual se ergue, contudo, é que direciona esses dizeres, e nos permite saber como funciona o mercado de ensino superior em Alagoas hoje.

Faz-se necessário colocar questões acerca das condições de produção de uma forma mais imediata: a forma como se diz, a maneira como os entrevistados se colocam em relação às instituições às quais estão vinculados, revelam a imagem que pretendem produzir, construindo um efeito de sentido sobre a existência da instituição. Apesar de o diálogo acontecer entre donos/dirigentes e a pesquisadora, a relação dialógica existente é entre a instituição/mercado e a comunidade científica. Se a intencionalidade da entrevistadora é revelada pela seleção de perguntas direcionadas –o que se deseja saber – a dos entrevistados é a de construir um efeito positivo sobre sua instituição e o ensino superior privado, buscando assim influenciar

a análise sobre o processo de expansão como forma de garantir, na comunidade científica ou para além dela, uma visão diferenciada sobre o mercado de ensino superior. Essa visão diz respeito especialmente à desconstrução da idéia de que o setor privado tem como meta apenas o lucro, como veremos logo adiante.

Ao responder questões sobre a empresa da qual fazem parte, eles não falam enquanto indivíduos que têm uma idéia sobre o processo de expansão, mas como o mercado educacional alagoano. Partem de uma mesma formação ideológica. As Formações Ideológicas, categoria da Análise do Discurso (AD) que consideramos essencial para a nossa análise, referem-se a dizeres que expressam a práxis de uma dada formação social, se colocando em confronto com outra. Os sujeitos, ao expressarem uma idéia, não estão colocando em jogo um pensamento individual, mas produzindo e reproduzindo, elaborando e reelaborando sentidos apreendidos nas relações sociais. Ou seja, inevitavelmente, o dizer de alguém estará relacionado a uma posição de classe, a uma posição culturalmente definida, na qual os sentidos são direcionados a um determinado entendimento do mundo e das questões sociais. Estará, inevitavelmente, integrando uma formação ideológica, a qual poderá ser identificada na relação entre a materialidade da linguagem, o discurso, e a sua exterioridade. Cavalcante (2002, p. 53) assim define Formações Ideológicas:

As formações ideológicas são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe. Trata-se de realidades contraditórias, na medida em que em uma conjuntura dada, as relações antagônicas de classe possibilitam o confronto de posições políticas e ideológicas que não são atos individuais, mas que se organizam em formações conservando entre elas as relações antagônicas de aliança e de dominação.

Ressaltemos que o discurso deve ser entendido como materialização das formações ideológicas. Essa afirmação não se resume a classificar dizeres como vinculados à formação ideológica do capital ou do trabalho. Busca perceber, através dos discursos e das suas relações reais, como se expressa o pensamento que sustenta a reprodução ou o confronto com a lógica socioeconômica estabelecida. Trata-se de perceber nas falas e na sua relação com o real, as formas simbólicas selecionadas para garantir a sustentação de uma classe ou a sua contestação. Isso é garantido a partir da produção de determinados sentidos, uma vez que eles não estão “fechados” nas palavras, se constituem nas relações entre os sujeitos. Portanto, o dizer significa de uma determinada forma não apenas porque esta foi a

intenção do sujeito que enuncia, mas porque o contexto imediato e o contexto social mais amplo possibilitam essa leitura. Há uma intencionalidade nos discursos.

E se há uma intencionalidade no dizer e uma formação ideológica com o qual o sujeito se identifica, esses fatores ganham mais força a depender do sujeito que enuncia o discurso. Certos dizeres possuem maior possibilidade de persuasão pelo lugar social ocupado pelo sujeito, significando de forma diferente na sociedade. Uma mesma frase dita por um guardador de carros e o dono de uma empresa significam de forma distinta na sociedade. Quando um ocupante de cargos ou uma pessoa com determinado poder econômico fala, seu dizer não pode ser entendido como uma posição individual, mas como representativa do segmento o qual integra. E assim, essa fala fortalece o processo de produção e reprodução da ideologia no cotidiano.

Dizer que as falas partem de uma mesma formação ideológica não significa homogeneizá-las, mas perceber que não são contraditórias. Por se tratarem de IES distintas, têm a necessidade de se afirmar como tal, evitando as possibilidades de homogeneização (as outras são assim, eu sou diferente). Essas características, além de identificá-las enquanto mercado, nos auxiliam a compreender os caminhos trilhados por esse mercado em Alagoas e perceber como se comportam localmente.

No quadro que segue, apresentamos enunciados que indicam o pensamento do ensino superior privado em Alagoas acerca do processo de expansão.

SEQÜÊNCIAS DISCURSIVAS 2: A EXPANSÃO DAS IES PRIVADAS EM ALAGOAS	
D1	Porque se você for verificar na realidade quem está por trás de cada uma das universidades aí (...).
D2	Você tem empresas familiares, são escolas familiares mesmo. Que não são o grosso da expansão. Mas você tem grupos ligados a grande grupos.
D3	Faculdades que estão vindo pra cá , não todas, não todas , claro, mas muitas vêm muito mais com esse foco de querer realmente observar , que havia um campo inexplorado e agora vão explorar porque realmente pode dar um retorno financeiro.
D4	A demora pra que essa expansão chegasse aqui em Alagoas é a situação socioeconômica.
D5	A razão aqui é porque como o Estado ele não dá subsídio pra você ter uma diversidade setorial , então todo mundo tá correndo para a educação. (...) Então se você observar, de 2004 pra cá foi um crescimento altíssimo.

Percebemos que o tema da atuação dos conglomerados educacionais em Alagoas está presente de forma explícita em todas as falas acima, com exceção de D5. Nesse caso, a questão é silenciada, sendo justificada pela posição ocupada pelo sujeito que enuncia, como vimos na análise anterior, quando apresenta a faculdade como pertencente a uma mantenedora de fora do Estado (isso já **vem** realmente da

mantenedora pra gente apenas executar). Para tratarmos desse silenciamento, cabe abordarmos da questão do silêncio enquanto categoria de análise: segundo Orlandi (1995), há uma dimensão do silêncio que é constitutivo da linguagem, e está ligada à incompletude do dizer. Isso se dá porque, ao enunciar algo, escolhemos determinadas palavras e necessariamente colocamos em silêncio outras. E é na relação entre o dizer e o não-dizer que se dá a produção dos sentidos – necessariamente há um efeito de sentido que se deseja produzir, embora ele não determine o “entendimento” do outro a quem se dirige. A autora trabalha com duas noções de silêncio: o fundador, “que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço para significar” (ORLANDI, 1995, p. 24) e a política do silêncio, a qual se divide em silêncio constitutivo (a “seleção” do que dizer representa a negação de outro dizer, o que não se deve dizer) e o silêncio local, a censura (proibição do dizer). Não trabalhamos com o silêncio *fundador*, mas com a política do silêncio, mais especificamente o silêncio constitutivo, o silenciamento, “que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’” (ORLANDI, 1995, p.12). Esse silêncio é diferente do implícito, que é o não-dito que remete ao dito: a partir do que está explícito, podemos nos remeter a outras significações, quebrando a lógica da literalidade da linguagem.

Com essa definição, identificamos o enunciado de D5 como significante a partir do lugar de onde o sujeito fala: a não-abordagem do processo de expansão com o investimento de grupos educacionais deve ser entendida como silenciamento condizente com a posição que ocupa, buscando um efeito de sentido que indique a análise da expansão por outros caminhos. Isso porque o excesso de IES privadas revela um processo de mercantilização, e o investimento externo como elemento central desse processo é uma evidência dessa característica. Desta maneira, abordar essa questão significaria incluir-se como mais uma instituição aberta com esse objetivo. O sujeito aqui precisa construir seu dizer se opondo a essa visão, o que lhe permite criticar o excesso de IES e, ainda assim, diferenciar-se das demais.

Para D5, a razão para a recente expansão do ensino superior privado em Alagoas é *porque como o Estado ele não dá subsídio pra você ter uma diversidade setorial, então todo mundo tá correndo para a educação*. A fala coloca o excesso de faculdades como uma questão local, ao situar o “problema” no Estado (que não é o Estado brasileiro, mas o Estado de Alagoas). Fica clara a visão da educação como empreendimento: como os investidores não podem apostar em outras áreas, pois não há uma variedade setorial – e nem subsídio para tanto – isso

faz com que se invista na abertura de novas IES. Ora, se nas outras áreas não se pode investir, pois não há subsídio, e **todo mundo tá correndo para a educação**, fica implícito que a existência de subsídios pode ser um incentivo para que se abram mais instituições. Essa situação remete indiretamente à criação do Prouni, que pode ser reforçado ainda a partir do mesmo enunciado, quando o sujeito diz que se *observar, de 2004 pra cá foi um crescimento altíssimo*. Esse ano, como se sabe, foi o ano de lançamento do Programa, e embora a abertura de instituições em Alagoas já viesse acontecendo antes dessa data (inclusive a própria IES entrevistada), essa é utilizada aqui como um marco na expansão do ensino superior em Alagoas⁷⁶.

É interessante notar também que, embora não se refira diretamente a instituições locais (empresas alagoanas), fica implícito no enunciado que D5 se contrapõe a essas IES, pois, como colocamos, situa a questão localmente (*a razão aqui é porque o Estado ele não dá subsídio...*). Essa fala produz um efeito de sentido favorável à condição de sua IES: se as instituições estão sendo abertas somente pela impossibilidade de atuação em outro campo econômico, elas não teriam credibilidade, vocação, conhecimento para atuar educação, diferentemente da sua instituição, que – como colocado no quadro de seqüências discursivas 1 – já possui **muitas instituições** e, que, por isso mesmo, sabe com o que está lidando.

Já nos outros enunciados, a referência aos grandes grupos, ou à vinda de instituições não-alagoanas para explorar o mercado local é observável de forma explícita. Em D2, temos uma análise sobre quem compõe o mercado local (*Você tem empresas familiares (...) que não são o grosso da expansão. Mas você tem grupos ligados a grande grupos*); em D3, a questão pode ser verificada quando se diz que *faculdades (que) estão vindo pra cá*; enquanto que em D4 lê-se que *a demora pra que essa expansão chegasse aqui em Alagoas*.

No primeiro caso (D2), a maneira como o sujeito apresenta a análise revela a tentativa de se afastar do processo enquanto integrante e lançar um olhar externo sobre ele (*você tem empresas familiares*, ao invés de nós temos ou nós somos, induz a uma leitura impessoal do processo): com isso, aparenta não omitir algum aspecto da expansão e reforça nossa análise anterior sobre a identificação dessa IES (*ele, do seu quadro, do corpo docente, (...) ela selecionou um grupo, e esse grupo assumiu a faculdade. Assumiu integralmente e mantém e cuida da gestão*),

⁷⁶ A questão do ProUni em Alagoas será abordada mais adiante.

onde, implicitamente, revela ligação com um grupo externo. Assim, como não-mantenedor, como não-sujeito, coloca os caminhos do mercado do ensino superior em Alagoas pós-LDB: IES ligadas a famílias alagoanas ou ligadas a grandes grupos.

Ao contrapor os tipos, o enunciante indica para onde está indo a expansão, pois afirma que as **empresas familiares** não são o grosso da expansão, **mas** que existem grupos ligados a grandes grupos. A utilização do *mas* indica a oposição (as empresas familiares não são o grosso da expansão, mas as que estão ligadas a grandes grupos, sim) e revela ainda outra questão: não são só faculdades ligadas a grandes grupos, mas *grupos ligados a grandes grupos*. Ou seja, em Alagoas há conjuntos de faculdades (grupos) pertencentes a um mesmo conglomerado educacional. Essa análise ganha respaldo quando são consideradas outras pistas materiais: apesar de cada instituição possuir seu próprio registro (CNPJ), sabe-se que há uma ligação entre elas pela própria realização de um mesmo vestibular para faculdades distintas, todas privadas, o que não ocorreria entre concorrentes.

Como já apontamos, o discurso deve ser entendido como ponto de encontro entre a materialidade da história e da ideologia. Assim, a análise só será concreta se levarmos em conta esses dois pontos: a) há posições em confronto, e um discurso nunca é neutro, sempre aponta para um caminho (mesmo que o dizer não seja homogêneo e apresente elementos em confronto), b) o dizer carrega o histórico das relações sociais. Em outras palavras, tanto o discurso só pode ser entendido se compreendermos os acontecimentos que propiciam o enunciado (sobre os quais ele se apóia e nos quais interfere) como a elaboração de determinados dizeres se vale de signos cujo significado somente pode ser compreendido em sua perspectiva histórica. Em suma, o sentido é historicamente construído.

Esse entendimento de que o histórico e o ideológico são determinantes nos discursos permite-nos compreender alguns aspectos na análise desse enunciado. A fala de D2 (*Você tem empresas familiares, são escolas familiares mesmo. Que não são o grosso da expansão. Mas você tem grupos ligados a grande grupos*), explicita que a realidade do ensino superior privado é formada pelos grupos familiares e “expansionistas”. Essa contraposição, no mundo dos negócios, não é considerada real, pois uma família pode imprimir uma marca totalmente gerencial no seu empreendimento e, desta forma, expandi-lo. Ao fazer essa “divisão”, D2 remete à formação socioeconômica em Alagoas, e o conflito que se dá entre o historicamente novo e o historicamente velho. O historicamente velho, nesse caso,

seria a forma de organização e gerenciamento da IES, baseado no núcleo familiar, que decide os cursos e controla os rumos da instituição, em detrimento de um processo mais empresarial, no qual os cargos e o controle da faculdade se dariam não por indicação ou sobrenome, mas por competência. Apesar de, legalmente, as instituições não se diferenciarem entre familiares e filiais, colocar esse fato em evidência indica a importância que lhe é dado, da oposição que há entre essas IES.

A oposição aí não está no fato de a instituição ser controlada por uma família ou por grupos educacionais. Ela se origina na divisão entre o “arcaico” e o “moderno” em Alagoas, sendo que o fato de ter uma família à frente da faculdade remete à memória discursiva da tradição, do sobrenome. Ser familiar representa nesse aspecto a manutenção de um capitalismo atrasado, desconectado da realidade do ensino superior privado do país e do mundo. A questão que leva a essa enunciação não reside na qualidade do ensino oferecido, mas na lógica organizacional e nas perspectivas de competição do mercado. Ela remete à história do ensino superior em Alagoas, quando a influência exercida por figuras da sociedade era determinante para a concessão de licença na abertura de faculdades.

Embora pareça apenas remeter à divisão entre grupos concorrentes, o enunciado vai além: não só indica o caminho da expansão do ensino superior em Alagoas como se posiciona nele: ele expõe a batalha, e já anuncia o vencedor: **as familiares não são o grosso da expansão**. Logo, o grupo ligado aos grandes grupos, é que leva vantagem. Essa fala revela, mais uma vez, que a educação é entendida como negócio, pois os grandes grupos sabem (por isso são grandes) gerenciar a educação superior, são expansionistas, enquanto as famílias não trabalham nessa lógica. Aqui, completa-se a análise feita anteriormente da fala de D1 no quadro de seqüências discursivas 1 (***nós somos uma empresa familiar / eu sou uma faculdade (...) a nossa instituição é genuinamente alagoana***): os grupos familiares (ou locais) entram nessa área pela possibilidade de ganho no negócio. No entanto, há atualmente um mercado bem mais articulado do que supunham. Expõe, assim, que é preciso superar a cultura tradicionalista de Alagoas e encarar o mercado privado da educação exatamente dessa forma: como mercado.

As demais falas não abordam explicitamente essa “divisão”, mas possibilitam a mesma leitura sobre o processo de expansão. No terceiro enunciado (D3), temos a seguinte colocação:

Faculdades que estão vindo pra cá, não todas, não todas, claro, mas muitas vêm **muito mais** com esse **foco de querer realmente observar**, que havia um **campo inexplorado** e agora vão explorar porque **realmente pode dar um retorno financeiro**.

Vemos que é feita, novamente, a referência ao processo de chegada de IES de outros Estados em Alagoas, desta vez apontando uma causa. A leitura explícita da fala revela que faculdades vêm de outros Estados para **observar** e **explorar** o campo, tendo como finalidade o retorno financeiro. No entanto, o sujeito atenua o discurso, enfatizando que **não são todas** que agem assim. A ênfase é considerada mais uma pista na identificação da IES, uma vez que, se há uma configuração do mercado que confronta as instituições locais com as que atuam como filiais de outras cujas mantenedoras estão fora do Estado, seria previsível que ele se colocasse em uma dessas condições. No entanto, opta por posicionamento instável, indicando receio em caracterizar as faculdades cujos mantenedores não são locais como mercantilistas, mesmo sem nomeá-las. Logo, sua preocupação seria criar um efeito de sentido que permita diferenciar a IES que representa desse universo.

Na identificação da faculdade, D3 já apontava a preocupação em atenuar o discurso, possivelmente pelo grau de consciência quanto ao papel que cumpre a generalização das IES privadas, uma vez que a instituição que representa também se incluiria nessa homogeneização. Ao indicar receio quanto às faculdades que estão vindo pra cá, acreditamos que nos possibilita reforçar a análise quanto ao enunciado em que trata da identificação da IES (quadro de seqüências discursivas 1), quando D3 diz que acha *um erro (...)* **É a visão às vezes meio mercantilista do ensino superior das escolas privadas (...)** **a gente não tem essa visão, entendeu? Nós somos muito mais um grupo de educadores, formamos a faculdade**, fazendo uma falsa analogia (as escolas privadas, não a minha, apesar de ser escola privada) e indicando uma possível ligação com uma IES de fora do Estado. Essa ligação justificaria a oscilação em classificar todas as instituições que vem de fora para o Estado como tendo o propósito **de querer realmente observar** e explorar, porque **realmente pode dar um retorno financeiro**. Sem se caracterizar como “filial”, ou “local”, e tomar partido de uma das partes, ele pode se manter, aparentemente, como uma IES alagoana, preocupada com o desenvolvimento socioeconômico do Estado, e não generalizar as instituições de fora como mercantilistas. É interessante notar que, embora não faça referência às IES “locais”, elas são colocadas de forma

implícita, pois ao referir-se às **faculdades que estão vindo pra cá**, necessariamente exclui as que “são daqui”. Essas, portanto, não sendo nominadas, não poderiam ser adjetivadas como tendo interesse apenas no retorno financeiro.

Relacionar, em alguns casos, a identificação das IES com a visão que mostram acerca do processo de expansão em Alagoas tem como propósito fazer uma relação entre a instituição e o mercado. Ou seja, nos permite analisar como elas se afirmam enquanto integrantes dessa realidade e como se colocam perante a abertura de outras IES. Essa relação entre as duas questões faz com que identifiquemos, na fala dos entrevistados, elementos presentes no mercado a que se referem, seja de forma explícita ou implícita e procurando, em suas falas, uma tentativa de individualizar a instituição que representam, diferenciá-la das demais.

Percebe-se também, na fala de D3, que a causa primeira para a busca do mercado de ensino superior em Alagoas está nas condições anteriores à expansão pós-LDBEN: o **campo inexplorado**. Mais uma vez, evidencia-se a concepção de educação como negócio e como isso se amplia após as mudanças que facilitam as aberturas das IES privadas. Esse entendimento se deve à possibilidade de leitura dos implícitos e silenciamentos da fala. Se havia, há pouco tempo atrás, um campo inexplorado, é porque já existia o campo – a possibilidade de venda da educação superior – mas ele não havia sido explorado. No enunciado silenciam-se as razões dessa não-exploração. Afinal, o que possibilitou e o que levou a essa exploração agora? Se havia campo, e ele não havia sido explorado anteriormente, isso se deve ao fato de que não havia condições materiais para isso, seja a impossibilidade de retorno no investimento ou condições legais para a criação de novas instituições. Para haver o retorno financeiro, seria preciso um potencial público pagante. Para constituir esse público, devemos considerar a presença recente da ideologia da formação atuando de forma mais constante na mídia e na realidade alagoana, impulsionada pela abertura das instituições. Aqui no Estado, o mercado de trabalho não exigia a formação superior da mesma maneira que hoje, mesmo que haja, nos discursos, um efeito de sentido mais de impulsionar uma ação do que refletir a realidade. A disputa por espaço em um mercado cada vez com menos postos de trabalho induz a demanda reprimida à formação, criando uma demanda para o setor.

Quando fala de campo inexplorado, D3 parte da realidade do ensino superior em Alagoas antes da LDBEN, quando só três instituições privadas estavam em atividade no Estado, e a concorrência na universidade federal vinha aumentando.

Como havia o discurso e a ação do governo federal em torno do não-investimento no ensino superior em detrimento do ensino privado, concluiu-se que o investimento poderia ser bem sucedido. Como o Sul e Sudeste do país já possuíam um *campo explorado*, o mercado deveria buscar espaços nas demais regiões.

Ao afirmar que *muitas vêm muito mais com esse foco de querer realmente observar*, D3 evidencia outra característica da expansão do ensino superior local: o investimento, no início, é no campo da observação. Com exceção de poucas instituições, uma recém-aberta (que não consta nos nossos dados), as IES privadas atuam em prédios alugados, escolas de ensino médio particulares, de preferência bem conceituadas, no horário noturno. Assim, evitam o investimento em grandes estruturas, talvez pela possibilidade de não-retorno do lucro no tempo planejado.

D3 continua a afirmação dizendo que *havia um campo inexplorado e agora vão explorar porque realmente pode dar um retorno financeiro*. A política inicial é de observação, mas não observação externa. Entra-se no mercado, mas sem muitas “apostas”. Na medida em que o negócio dá certo, é que vão expandindo, abrindo novos cursos, investindo em infra-estrutura. O enunciador destaca ainda que *agora vão explorar*. Esse *agora* parece colocar um espaço temporal do imediato, mas refere-se à superação do estado anterior, de inexploração. Embora os fatos que evitavam a presença do mercado educacional não sejam explicitados, eles podem ser percebidos a partir das condições de produção do discurso, pois a exploração educacional em Alagoas inicia no fim da década de 1990, possibilitada pelas leis que flexibilizam e facilitam a abertura das IES, bem como as demais políticas voltadas para a área. E se, *realmente pode dar um retorno financeiro*, a tendência apontada é de que o mercado se expanda mais, como acontece com outros produtos, “sobrevivendo” aqueles que melhor se adequarem a essa realidade.

Em D4, temos uma afirmação que parece inicialmente diferir das demais, mas as complementa: o enunciante atribui o grande número de instituições de ensino superior em Alagoas a fatores externos, a algo que vem de fora para o Estado, e lhe atribui também uma causa. Diz o enunciado que *a demora pra que essa expansão chegasse aqui em Alagoas é a situação socioeconômica*. Se ela *chega aqui*, é porque não surge aqui. A referência dá pistas de que se tratam de IES de outros Estados. Outra questão colocada é a *demora*. Ou seja, poderia ter acontecido antes, como aconteceu em outros locais. Apesar de silenciar o que leva à expansão em outros locais, o enunciado explicita que a questão de não se ter aberto tantas

instituições privadas no mesmo período que em boa parte do Brasil é a **situação socioeconômica**. Ora, como apresentamos no segundo capítulo, não há alterações substantivas na realidade socioeconômica de Alagoas que justifique, agora, o investimento. Logo, se a situação socioeconômica não se alterou, o que foi alterado?

Percebemos, aí, que um fator, já abordado, possibilita o enunciado: a situação do Estado não atraía investimento externo, pois havia ainda outros campos mais interessantes para investir. Apenas quando esses campos estavam esgotados, ou quando algumas IES privadas em Alagoas apresentaram bons resultados é que se resolveu apostar no público alagoano. Pois, se o enunciante diz que as condições socioeconômicas do Estado não permitiram a expansão de imediato, significa que a avaliação, naquela época, era de que elas seriam um empecilho para o sucesso do investimento. Ou seja, não haveria público pagante para garantir a sustentabilidade e o lucro da instituição. No entanto, se as condições econômicas são as mesmas, o que muda são as condições legais e subjetivas. As legais podem se dar tanto no sentido da abertura de mercado quanto da sua própria sustentabilidade, através de subsídios, como o Prouni e o FIES. No caso deste último, como o estudante paga, posteriormente, o financiamento, é preciso que ele acredite na necessidade e na importância do ensino superior para sua empregabilidade.

A fala de D4 silencia essas questões, e, ao fazer uma relação direta entre a situação socioeconômica e a chegada da expansão (*A demora pra que essa expansão chegasse aqui em Alagoas é a situação socioeconômica*), deixa claro a relação economia-educação, não no sentido de que a educação possibilita melhorias econômicas (a educação como bem econômico, ou a mercadoria-educação). De acordo com Rodrigues (*on line*), a burguesia tem duas formas de encarar a educação: educação-mercadoria e mercadoria-educação. As perspectivas estariam ligadas “à forma assumida pelo capital em cada fase do circuito de sua valorização”. Assim, a burguesia de serviços⁷⁷ encara a educação como fim, ou seja, a educação-mercadoria, baseando-se na compra e venda de serviços educacionais, pautando-se na oferta e demanda. Isso justifica o tipo de investimento na região Nordeste e em Alagoas, em especial, onde ainda não há uma forte pressão da burguesia industrial pelo oferecimento de mercadoria-educação, a educação como bem essencial para a produção e valorização do capital industrial, através da qualificação do profissional

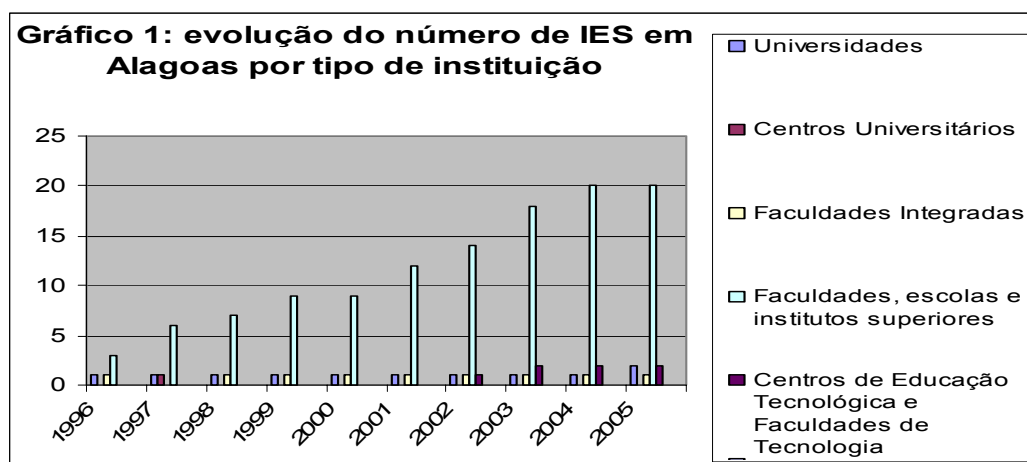
⁷⁷ Termo utilizado por Armando Boito Jr para definir a burguesia que se fortalece a partir do afastamento do Estado no oferecimento de direitos sociais como saúde e educação.

polivalente. Desta forma, o investimento da burguesia de serviços educacionais se deu, em um primeiro momento, nas regiões onde havia maior concentração industrial e, conseqüentemente, uma pressão maior dos empregadores por um novo tipo de trabalhador, mais adequado às mudanças no universo do trabalho, gerando maior demanda para qualificação. No entanto, devido à própria necessidade de expansão da burguesia de serviços educacionais, passou-se a investir, ao final da década de 1990, nos Estados nordestinos, pautados especialmente pela relação entre oferta e demanda, o único limite colocado para essa expansão.

Essa análise a formação ideológica do capital, já indicada pelo lugar social ocupado pelos enunciadores, e, mais do que isso, possibilita-nos desvelar os sentidos construídos em torno da expansão do ensino superior privado. Quando relaciona a abertura das IES às condições socioeconômicas do Estado alagoano, limita-se a possibilidade de expansão ao setor privado, já que as condições não impedem a abertura de instituições educacionais públicas. Pelo contrário, a expansão dessa esfera deveria ser maior exatamente por conta dessa realidade. Assim, parte da concepção neoliberal de que o Estado não deve, não pode e não irá investir na expansão do ensino superior público. Como um discurso sempre reflete e refrata uma realidade, aqui ele produz um efeito de sentido que é o de colocar a abertura de IES privadas como inerente ao processo de expansão, porque esse é o caminho pelo qual vem-se dando, e porque é o que se deseja que venha continuar a ocorrer.

Para nós, o aumento no número de IES privadas em Alagoas não representa avanço rumo à modernização do Estado, e está ligado à reestruturação da educação a partir da reestruturação trabalhista e da mudança no papel do Estado, resultando na alteração do papel do ensino superior no campo simbólico. Defendemos que esta expansão não é um processo de democratização do ensino superior, mas de mercantilização, o que se evidencia quando abordamos as expansões do ensino médio público e a do ensino privado. O caráter de mercantilização é mais bem compreendido quando analisamos a forma de expansão em Alagoas, suas características e a maneira com que elas se relacionam com a realidade local e nacional. Como a elaboração de políticas educacionais para o ensino superior dentro dos preceitos neoliberais tem como uma das principais estratégias a diversificação das IES para atender às exigências do mercado e à formação de um trabalhador de um novo tipo, conclui-se que este se expande sobre uma base econômica e sócio-cultural já existente, sendo capaz também de renová-la.

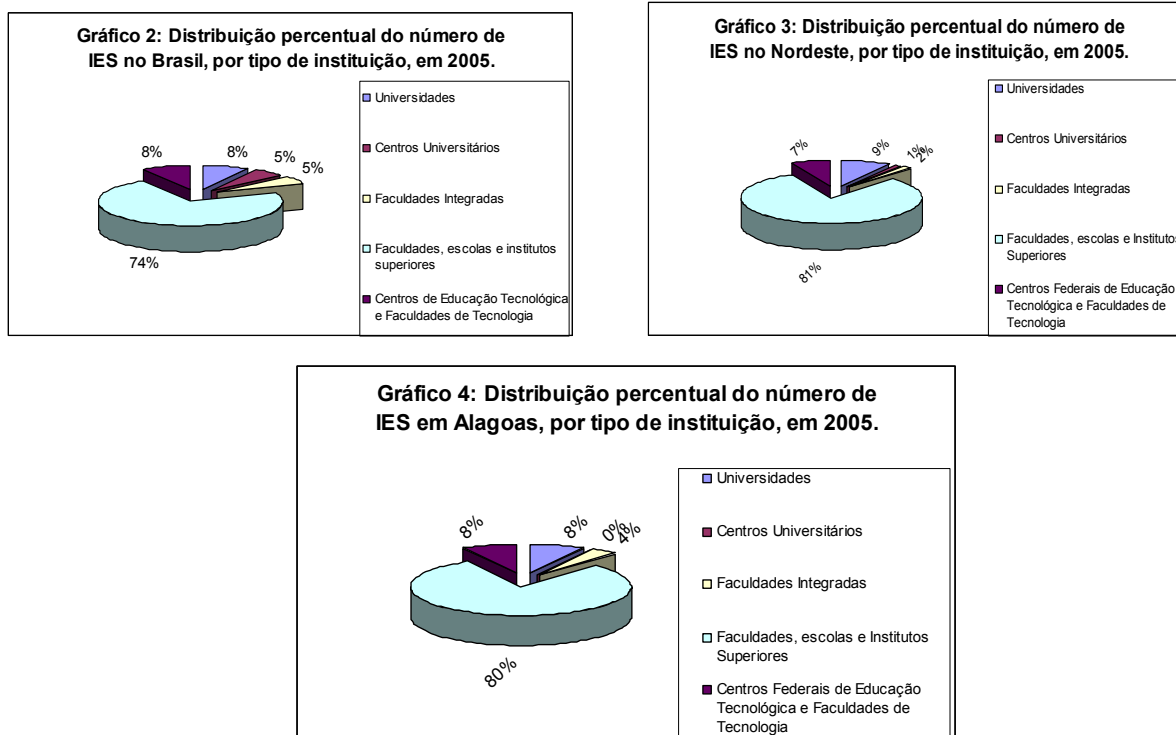
Na realidade alagoana, o ensino superior ainda é algo distante para a grande maioria da população. Além do atraso econômico e educacional, o ensino público superior é recente. O desenvolvimento de uma instituição universitária, que agregue pesquisa, ensino e extensão é algo novo em Alagoas. Para o conjunto da sociedade, seu principal papel continua sendo o de formar profissionais para o mercado. É nova também a tentativa de reestruturar as IES estaduais, vistas com desconfianças: a Uncisal, como segunda opção da elite e da classe média na área de saúde, e, portanto, com uma concorrência considerável; e a Uneal, antiga Funesa, como pólo voltado especialmente para a formação de professores no interior. Vale ressaltar que, no momento em que a universidade local ainda deveria aperfeiçoar as relações entre as atividades do tripé acadêmico, há um reforço ideológico do sentido da formação como tarefa primeira das instituições de nível superior. É nesse contexto em que aparecem as novas IES. Pela facilidade no cumprimento das especificações, quase todas optam por se enquadrar como faculdades, escolas ou instituições de ensino superior. Vejamos abaixo como se deu a evolução na abertura dessas instituições em Alagoas, de acordo com suas especificações.



Fonte: MEC/ Inep/Deas

Vemos assim que há, no que se refere à tipificação das IES, uma manutenção no número de faculdades integradas (apenas uma, sendo que o “desaparecimento” da primeira em 1997 e seu “reaparecimento” em 1998 representam apenas um desvio no Censo, no qual esta foi colocada como Centro Universitário). Em 2005, passamos a ter duas universidades, devido à criação da Uncisal (número aumentado em 2006, com a criação da Uneal). As faculdades, escolas e institutos superiores

representam 80% do total de IES do Estado. Se verificarmos a distribuição local, a nacional e a do Nordeste em 2005, temos os seguintes quadros:



Fonte: MEC/ Inep/Deas

Alagoas segue uma tendência nacional e particularmente, nordestina no que concerne aos tipos de instituições que compõem o quadro do ensino superior no Estado, já que a maioria é de faculdades, escolas e institutos superiores. O Centro Universitário, caracterizado pela “excelência no ensino”, parece não ter alcançado êxito na região, apesar da autonomia concedida para a abertura e fechamento de cursos. No entanto, há uma discussão a respeito dessa questão, uma vez que a IES que se apresenta como Faculdade Integrada ao MEC, mas pertence ao sistema estadual de educação, estando no âmbito de atuação do Conselho Estadual de Educação (CEE-AL), pela qual é considerada como Centro Universitário.

Outra tendência pós-LDBEN verificada nacionalmente, a educação superior tecnológica, encontra um correspondente em Alagoas, além do Cefet: há uma Faculdade de Tecnologia privada (em 2005 foi criada mais uma – a qual não consta no Censo desse ano – e outra faculdade, apesar de não definida como de caráter tecnológico, oferece, além de cursos de graduação “regulares”, outros tecnológicos e de curta duração). Esse quadro apresenta as recentes mudanças possibilitadas pela transformação da Escola de Ciências Médicas de Alagoas (Ecmal), mantida pelo

poder estadual, em universidade especializada, passando a se chamar Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas, através da Lei nº 6.660 de 28 de dezembro de 2005, mas não inclui a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), que reúne as quatro faculdades que formavam a antiga Funesa. Assim, o Estado conta atualmente com três universidades, embora distintas em suas especificidades.

A universidade especializada por campo de saber era prevista na LDBEN/96, no seu artigo 52, sendo regulamentada pelo Decreto nº 2.207/97, no qual é especificado que deverá desenvolver atividades de ensino e pesquisa tanto na área básica quanto especializada. Portanto, sua composição atende às exigências legais para credenciamento de universidade, embora suas atividades estejam voltadas apenas para uma área do conhecimento. Essa mudança nos proporciona uma identificação ainda maior com o quadro nacional e também obedece a uma maior diversificação do caráter das instituições, reduzindo as exigências de criação das universidades, as quais deveriam, originalmente, abranger os diversos campos do saber – o universal. Essa redução na abrangência das universidades pode significar, na prática, uma maior possibilidade de atuação do setor privado, que ostenta historicamente um discurso reivindicatório de mais autonomia, especialmente para a abertura e fechamento de cursos adequados às mudanças constantes do mercado.

Somente a observação de que a expansão do ensino superior em Alagoas não é destoante da média brasileira quanto à diversificação das instituições não é suficiente para traçar um perfil dessa expansão, especialmente em relação ao setor privado, que nos permita verificar as contradições presentes na realidade local. Como tentamos apresentar no segundo capítulo, a base produtiva e industrial da sociedade alagoana está assentada na agroindústria canavieira, que não requer de modo significativo um contingente de trabalhadores preparados. Essa afirmação refere-se especialmente aos trabalhadores braçais, mas, na medida em que os grupos econômicos que controlam o ramo buscam manter seus lucros, diversificam a produção e também buscam investir em outros setores (CARVALHO, 2000).

Para subsistir na atual etapa de concorrência capitalista, há de se investir mais no trabalho imaterial, criando-se a exigência de profissionais capacitados para assumir, sozinhos, diversas funções que garantam o potencial de concorrência dessas indústrias no mercado. Afinal, a busca por uma maior competitividade e o aumento da produtividade estão diretamente relacionados ao investimento em capital constante e a redução de gastos com capital variável, gerando uma mudança

na esfera do trabalho. Ou seja, a tendência é que se reduzam os postos de trabalho de modo proporcional ao crescimento das empresas, assim como há a busca por profissionais capacitados para atuar em setores administrativos, de marketing, de comunicação, entre outros. No entanto, parece ser na área do comércio, especialmente em Maceió, que essa exigência é feita, muitas vezes não diretamente pela empresa, mas pela própria elevação da concorrência por um emprego.

De acordo com dados da Secretaria Executiva de Planejamento (Seplan-AL) apresentados por Carvalho (2005), o PIB alagoano, em 2002, é proveniente em sua maioria do setor de serviços (66%), seguido da indústria (23%) e da agropecuária (11%) (CARVALHO, 2005). A predominância do setor de serviços concentrada na capital demonstra o caráter urbano de Alagoas, o que se verifica também pela gradativa concentração de moradores nessa área. O maior empregador do Estado continua sendo a administração pública, seguida pelo setor de serviços. (MONTEIRO, 2006b). Temos ainda que a maior parte da renda é produzida e se concentra em apenas 10 municípios alagoanos “sendo que Maceió é responsável por quase metade do que é produzido em Alagoas” (CARVALHO, 2005, p. 28). Com isso, a capital concentra não apenas grande parte dos postos de trabalho formais, mas também é onde se desenvolve o setor informal – totalmente precarizado –, pois, pelas poucas possibilidades oferecidas nos municípios, acaba atraindo a população rural. Daí o fato de a capital concentrar boa parte das instituições, especialmente as do setor privado (das 21 instituições registradas pelo MEC em novembro de 2006, embora algumas tenham a mesma mantenedora, 14 estão localizadas na capital). Ao final, Alagoas acaba dependente dos recursos transferidos pelo governo federal, os quais, de acordo com Carvalho (2005) superam a arrecadação local. Da mesma forma que as administrações municipais dependem das transferências federais para sua manutenção, a população depende dos programas sociais – preferimos nos referir a eles como políticas compensatórias⁷⁸ – que têm como propósito a redução da situação de miséria total, e são tentativas de controle do caos e da miséria provocados pelo próprio movimento do capital⁷⁹, gerando uma dependência política

⁷⁸ Aqui, vamos de encontro às conclusões de Carvalho (2005), para quem a transferência de recursos possibilita a modernização do Estado.

⁷⁹ “Contudo, diante da miséria, os neoliberais admitem um papel qualquer do Estado: uma renda *mínima* deveria caber aos pauperizados (‘os menos afortunados’) através de um mecanismo – gerido estatalmente – do tipo *imposto negativo de rendimento*, a ser implantado gradualmente” (PAULO NETTO, 1995, p. 80).

das pessoas aos grupos que lhes concedem esse benefício⁸⁰ e que, ao mesmo tempo não é capaz de eliminar as contradições sociais que geram a violência, porque não interfere – e nem é sua intenção – na lógica de reprodução capitalista.

É possível perceber isso apenas constatando que tais programas não possibilitam o acesso dessa população aos bens socialmente construídos. Segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano, de 1991 a 2000 o percentual de pessoas que tem sua renda proveniente do trabalho vem sendo drasticamente reduzido, sendo que Alagoas apresenta o pior percentual, de 61,64%. Ao mesmo tempo, também é um dos Estados cuja população mais depende das transferências do programa Bolsa-família, já que 239.435 famílias alagoanas recebem esse auxílio, destinado àquelas que têm renda mensal *per capita* de até R\$ 100,00 (CARVALHO, 2005). Na opinião de Carvalho (2005), essa gama de recursos acaba movimentando o comércio e o setor de serviços, verificada empiricamente pela expansão do comércio popular. No entanto, essa prática, além de significar a instabilidade trabalhista e reforçar o clima de insegurança, tende a ser eliminada pelo próprio avanço capitalista. Como o autor coloca, há a atração de maiores investimentos à medida em que há uma maior circulação de dinheiro – mesmo sem geração produtiva. A tendência é que, dando um exemplo quanto à venda de alimentos e necessidades do lar, ocorra uma expansão de supermercados e, pela sua capacidade de oferecer uma gama maior de produtos e adequar-se às possibilidades da população, acabem “quebrando” os pequenos investimentos⁸¹ e dificultando a sustentabilidade financeira de pessoas que têm nesse setor sua forma de sobrevivência. Afora que, apesar de haver um maior acesso da população especialmente ao ensino fundamental, elas acabam, devido às próprias condições de vida, impedidas de investir em curso superior, em que pese o fato de este não ser a garantia de emprego ou estabilidade.

É dentro desse quadro econômico que se desenham as possibilidades tanto para a expansão do ensino superior quanto para a atuação dos seus futuros profissionais. Nesse sentido, a escolha dos cursos oferecidos tem relação com esse fato: a oferta se alinha com a exigência do mercado quanto à formação dos profissionais, a mercadoria-educação, mesmo quando, na realidade local há uma

⁸⁰ Fato verificado claramente na eleição para presidente em 2006, quando grande parte do eleitorado de Lula era composto pelas classes mais baixas, especialmente no Nordeste brasileiro.

⁸¹ Em Aracaju, por exemplo, a rede de supermercados G Barbosa, também instalada em Maceió, está presente em quase todos os bairros da cidade.

dificuldade de ingresso desses profissionais em postos de trabalho relacionados com a sua formação, o que leva o setor de serviços a atrair a gama de profissionais alinhados com o esse perfil de trabalhador. Já o curso de direito pode ser entendido como uma realidade à parte, pois proporciona tanto a atuação liberal como suas noções são requisitos para um grande número de concursos públicos. Assim, aqui, como no país, predominam os cursos na área de administração e de direito. Na área de saúde, tradicionalmente procurada pela elite, a oferta se restringe a cursos da Ufal, Uncisal e Cesmac. Apesar da procura, a não-abertura de mais cursos nessa área se deve às restrições para a sua criação. Conforme o artigo 28, parágrafo 2º do Decreto 5.773/2006, a criação e implantação de cursos de medicina, odontologia e psicologia deve passar pela avaliação prévia do Conselho Nacional de Saúde.

Atualmente, são ofertados 246 cursos e habilitações em Alagoas⁸², incluindo um curso seqüencial e cursos à distância, oferecidos pela Ufal. A diversidade é grande, mas concentra-se especialmente na enorme quantidade de habilitações em administração. Antes da restrição à oferta fragmentada, em 2006, ele fragmentava-se em comércio exterior, finanças, gerenciamento de informações, marketing, administração hoteleira, administração financeira, gestão de sistemas de informação, recursos humanos e sistema de informações gerenciais. Entre elas, destacava-se a predominância em marketing (cinco IES privadas) e comércio exterior (quatro IES privadas). No total, 11 IES privadas dispunham deste curso, também ofertado, no setor público, pela Ufal e pela UNeal. Pelos dados apresentados, são simplesmente 3.000 vagas ofertadas, das quais apenas 160 são em instituições não-pagas.

A predominância na oferta de cursos de administração está diretamente relacionada às mudanças na esfera produtiva, as quais determinam uma gestão empresarial inclusive no serviço público – a oferta de vagas em concursos públicos estaduais para profissionais de recursos humanos é um exemplo dessa realidade. O acirramento da concorrência entre empresas acaba por definir a contratação de profissionais com um nível cada vez maior, por motivos já explicitados aqui. Nos parece ainda que o fato de fragmentar um curso daria a ele a idéia de maior especialização, tornando, portanto, o sujeito mais “apto” a exercer determinadas funções. Para além da pós-graduação, essa estratégia pode significar ainda uma

⁸² Dados do cadastro de instituições de ensino superior no portal Sied/Sup - <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Consulta em setembro de 2006. Não compararemos o número de cursos ou de vagas com os obtidos no Censo do Inep pelo fato de que este não inclui as instituições e cursos abertos em 2005 e 2006, presentes nos dados do site.

atração a mais para os profissionais já graduados, mas que não encontram espaço no mercado de trabalho. Schwartzman e Schwartzman (2002), em um artigo feito sob encomenda para o BNDES, no qual analisam do ponto de vista do mercado a expansão do ensino superior privado no Brasil, dizem haver uma “preferência” desse setor por alguns cursos, “deixando” outros para a esfera pública. Essa “preferência” não justificável se dá sempre por cursos mais técnicos e “de demanda mais imediata no mercado de trabalho” (Schwartzman e Schwartzman, 2002, p.12).

Outra questão comum aos cursos de graduação privados em Alagoas e no Brasil é que a oferta concentra-se majoritariamente no turno noturno, o que significa que os estudantes trabalham ou estão na busca de emprego. Esse fato garante ainda às IES atraírem os alunos de baixa renda que concluem seus estudos na rede pública, seja pela esperança de, ao conseguir um emprego, custear os estudos ou por meio de crédito educativo. Em ambos os casos, a educação é entendida como investimento pessoal.

Seguindo um parâmetro que também é nacional, segundo Schwartzman e Schwartzman (2002), há a ampliação constante das vagas e das instituições aptas a oferecer o curso de Direito. Aqui, a oferta consta em 10 instituições, apenas uma pública. Outra área que apresenta expansão é a comunicação social. São 11 cursos, em oito IES, sem contar com habilitações como relações públicas, jornalismo ou publicidade. A área conta com vários cursos técnicos – já que a comunicação, nas empresas, é, além de um setor necessário para sua atuação no mercado, um “aspecto” a ser explorado na dinâmica de trabalho. As ciências contábeis – como também acontece no quadro nacional – ocupa lugar de destaque por ser ofertada em nove faculdades ou universidade, oito das quais pertencentes ao setor privado.

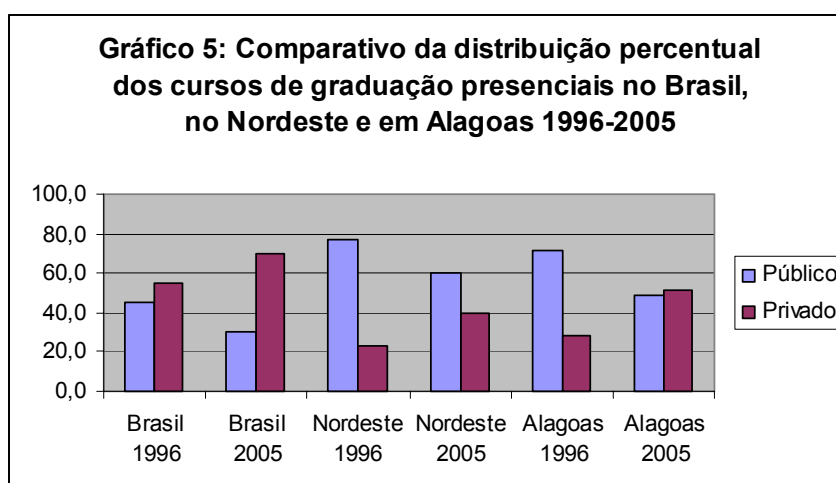
Quadro 2: Evolução e taxa de crescimento no número de cursos de graduação presenciais no Brasil, Nordeste e Alagoas 1996-2005.

	Brasil			Nordeste			Alagoas		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1996	6.644	2.978	3.666	1.031	790	241	60	43	17
1997	6.132	2.698	3.434	934	710	224	57	39	18
1998	6.950	2.970	3.980	1.134	848	286	72	46	26
1999	8.878	3.494	5.384	1.467	1.080	387	88	53	35
2000	10.585	4.021	6.564	1.662	1.199	463	91	52	39
2001	12.155	4.401	7.754	1.978	1.357	621	101	49	52
2002	14.399	5.252	9.147	2.514	1.701	813	123	64	59
2003	16.453	5.662	10.791	2.927	1.902	1.025	143	64	79
2004	18.644	6.262	12.382	3.318	2.124	1.194	153	74	79
2005	20.407	6.191	14.216	3.560	2.123	1.437	152	75	77

1996/2005 Δ %	207,1	107,9	287,8	245,3	168,7	496,26	153,3	74,4	352,9
1996/2002 %	116,7	76,3	149,5	143,8	115,3	237,3	105	48,8	247
2002/2005%	41,7	17,8	55,4	41,6	24,8	76,7	23,5	17,18	30,5

Fonte: MEC/ Inep/Deas

Pelo quadro, percebemos que há em curso em Alagoas um processo de privatização ainda maior do que no Nordeste, se considerarmos que aqui o número de cursos oferecidos no setor privado é maior do que o oferecido pelo setor público, ao contrário da região, cuja oferta ainda é majoritariamente pública. No Brasil, os cursos privados já eram maioria antes mesmo da LDBEN/96, devido à fase expansionista ocorrida durante a ditadura militar, concentrada no centro-sul do país. A comparação entre os períodos de FHC e Lula, embora desproporcionais em razão do tempo de governo, também nos permite verificar que a média de crescimento do setor privado continua sendo alta. Em Alagoas, de 2002 para 2005, foram abertos 16 novos cursos particulares, pouco mais de cinco por ano; enquanto de 1996 a 2002, foram 42, totalizando uma média de seis novos cursos anualmente. O ensino público não cresce no mesmo ritmo do privado, no período de Fernando Henrique ou no atual governo, e a média de crescimento na área, na região, é bem superior a de Alagoas.



Fonte: MEC/ Inep/Deas

Acreditamos que a maior oferta de determinados cursos⁸³ e a predominância do setor privado em Alagoas, propiciado pelas mudanças na organização do Estado

⁸³ Embora nosso questionário junto às IES privadas tenha buscado respostas quanto à razão que leva à escolha dos cursos oferecidos, optamos por não selecionar enunciados relativos a essas respostas, pelas possibilidades de identificação das IES entrevistadas através deles. No entanto, outros enunciados a serem trabalhados mais adiante apontam também a questão do mercado e a ideologia da formação como essencial para existência e

e nas políticas educacionais, tenha uma relação forte com a demanda reprimida e a expansão do ensino médio, mas não tem relação direta com o perfil socioeconômico do Estado, já que a oferta de cursos específicos guarda relações estritas com as alterações no mundo do trabalho em nível globalizado. Para Rodrigues (*on line*, p.2), a década de 90 no país é marcada “pela modernização sistêmica, que se caracteriza pela implantação de novas tecnologias e novas formas de gestão e contratação de força de trabalho”. Essa nova forma de organização da burguesia industrial requer mudanças em todas as estruturas sociais, incluindo a mercadoria-educação, necessária para o funcionamento das empresas de acordo com essas metas.

Nesse sentido, pode ser detectada uma nítida tendência das instituições de educação superior (IES) privadas de se transformarem em efetivas empresas de ensino, e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (com)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos Economia Competitiva*, buscando, pois, adequar a sua educação-mercadoria às demandas do capital produtivo. (RODRIGUES, *on line*, p.3).

Como assinalamos, não há em Alagoas crescimento no setor produtivo, e a oferta de emprego se concentra especialmente nas áreas de comércio e serviços. Esse fato, mesmo sendo uma especificidade local, segue a tendência do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações capitalistas desenvolvidas no Brasil e, especialmente, no Nordeste. Ao mesmo tempo em que a ciência e a tecnologia são incorporadas ao setor produtivo, é necessário trabalho improdutivo⁸⁴, no qual profissionais de comunicação e administração são cada vez mais necessários para a “sobrevivência” de uma indústria ou empresa no mercado. E ao mesmo tempo em que grande parte da produção de bens de consumo e o desenvolvimento tecnológico se concentram em outras regiões brasileiras ou, especialmente, em países centrais, nas regiões periféricas há uma expansão ainda maior do setor de serviços, cada vez mais inter-relacionada com o setor produtivo.

Se, entretanto, inicialmente deu-se uma forte absorção, pelo setor de serviços, daquele/as que se desempregavam do mundo industrial, é necessário acrescentar também que as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do

organização dessas IES, numa estratégia discursiva que leva em conta essa questão, associando-a à realidade alagoana.

⁸⁴ Os trabalhadores improdutivos são “aqueles cujas formas de trabalho são usados como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo no processo de valorização do capital” (ANTUNES, 2005, p. 60).

trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. (ANTUNES, 2005, p. 78).

Essas mudanças na organização do mercado conclamam a formação de um trabalhador que atenda os requisitos da lógica toyotista – o trabalhador polivalente, com visão de mercado e capaz de desempenhar várias funções. Com isso, há o crescimento dos cursos de administração, que capacitariam as pessoas a exercer funções diversas. E mesmo que não houver alterações na gestão das empresas, a maior concorrência na procura de emprego gera a necessidade de qualificação. Por outro lado, a vocação turística do Estado leva a investimentos nessa área, “exigindo” a qualificação de profissionais que antes precisariam apenas de conhecimentos básicos. A mesma concorrência que exclui também o induz a “consumir” educação como forma de garantir empregabilidade. E por isso mesmo, não há processo de democratização do ensino superior, mas de mercantilização, uma vez que a abertura de novas instituições, novos cursos e novas vagas representam a adequação ao mercado, o que se nota tanto pela variedade de cursos oferecidos nas instituições privadas quanto pelas mudanças que vem sendo realizadas no setor público.

Outra questão que deve ser levada em conta na abertura de IES e oferta de cursos é a presença de grupos de outros Estados vinculados às IES recém-criadas, como constatamos na análise do discurso de dirigentes locais. Embora não seja permitida por lei a abertura de “filiais” de instituições, muitas delas, já “consolidadas” no Sudeste do país, apostam nas possibilidades de investimento no Nordeste.

Universidades e faculdades do Sul e do Sudeste brasileiros também perceberam, especialmente nos últimos cinco anos, o potencial do Nordeste para a expansão do ensino superior. Entre as IES com maior número de alunos e atuação multicampi do país, se destacam as cariocas Estácio de Sá e Universo (Universidade Salgado Filho) e a paulista Unip (Universidade Paulista).

A Estácio e a Unip não têm autorização para abrir campi da universidade em outros Estados. Para que atuem em outras regiões, precisavam começar suas atividades como faculdades isoladas. (CASSIANO, 2006, *on line*).

Ainda segundo esta reportagem, publicada na Revista Ensino Superior, da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, essas universidades também buscam “parcerias com outras instituições” (CASSIANO, 2006), como forma de sondar o mercado nordestino. De acordo com a autora, apesar da baixa renda da população, os Estados do Nordeste são hoje um “nicho” de mercado para quem

deseja investir na área, pela quantidade de alunos (demanda reprimida e expansão do ensino médio) e saturação das demais regiões brasileiras. Segundo ela, deve haver um redirecionamento dos cursos, pois até agora se tem investido em profissões “consolidadas”, quando as IES devem se voltar para profissões ligadas à realidade local. Portanto, o “boom” de criação de instituições isoladas em Alagoas e no Nordeste no fim da década de 1990 e nos últimos anos, tem este fator a ser considerado. E, embora a situação não seja colocada de forma clara pelas IES, é recorrente no meio empresarial vinculado ao ensino superior alagoano.

4.3 – Público x Privado: esferas em confronto ou em fusão?

Como vimos no primeiro capítulo com a análise do discurso político do Estado neoliberal brasileiro, as mudanças no sistema de educação superior brasileira se apoiaram, naquele momento, num discurso de desconstrução do setor público. Já é fato dado para a sociedade que, em nível nacional ou local, a qualidade das universidades federais é superior à maioria das IES particulares. Acreditamos não ser nosso papel explicitar as razões dessas diferenças. Cabe-nos compreender como, nos últimos anos, as mudanças na esfera estatal têm reduzido as fronteiras entre o público e o privado, e mostrar como essa relação determina, em primeira instância, o avanço no processo de privatização do ensino, especialmente no que concerne à abertura de IES privadas. Fortalecer a educação superior privada passa por uma estratégia de equiparação entre as esferas, apoiando-se nas deficiências do setor público. Essas deficiências estão focadas especialmente na infra-estrutura, devido ao pouco investimento do governo. Como resultado da política de não-expansão e sucateamento do setor público no governo FHC, facilita-se a expansão das IES, impulsionando também a formação de demanda.

Em Alagoas, podemos ler essa realidade fazendo um comparativo entre o aumento no número de vagas e o incremento no número de funções docentes e funcionários técnico-administrativos nas IES públicas. Embora saibamos que estes dados não dão conta do complexo de universidades e dos investimentos do Estado, são indicativos do processo de sucateamento, já que a não-existência de professores suficientes implica no processo de contratação de professores substitutos, precarizando o trabalho docente, uma vez que estes se vêm sobrecarregados de turmas, com uma remuneração baixa e impossibilitados de atuar na pesquisa e na extensão.

Quadro 3: Evolução no número de vagas (cursos de graduação presenciais), funções docentes e funcionários técnicos administrativos nas IES públicas do Brasil, Nordeste e Alagoas em 1996, 2002 e 2005									
	Brasil			Nordeste			Alagoas		
	Vagas IES públicas	Funções Docentes	Funcionários técnico administrativos	Vagas IES públicas	Funções Docentes	Funcionários técnico administrativos	Vagas IES públicas	Funções Docentes	Funcionários técnico administrativos
1996	183.513	84.363	162.305	47.099	21.229	36.080	2.145	1.139	1.666
2002	295.354	92.215	108.087	90.175	24.327	24.384	2.883	1.500	1.365
2005	313.368	104.119	114.346	88.764	27.454	25.848	3.480	1.499	1.434
1996/2005 Δ %	70,7	23,4	-29,6	88,4	29,3	-28,4	62,2	31,6	-14,0
1996/2002 Δ %	60,9	9,3	-33,4	91,4	14,6	-32,5	34,4	31,7	-18,1
2002/2005 Δ %	6,0	12,9	5,7	-1,6	12,8	6,0	20,7	-0,1	5,0

Fonte: MEC/ Inep/Deas

Notamos pelo quadro que há um aumento de vagas que não corresponde ao número de professores e técnicos administrativos, especialmente no período FHC. No governo Lula, devido à realização de concurso público, essa defasagem reduziu, mas ainda há carência de profissionais nas universidades, haja vista o número de professores substitutos. As vagas oferecidas em IES públicas em Alagoas tiveram um aumento maior que no restante do Nordeste no período do governo Lula. No entanto, ao verificarmos esse aumento através de dados não expostos no quadro, constatamos que ele é maior nas IES estaduais (38,7%), enquanto que na Ufal o incremento foi de 13,25% no total de vagas oferecidas de 2002 a 2005. Além disso, a porcentagem do aumento de vagas entre 1996 e 2005 é menor no Estado que as médias do Nordeste e Brasil. Em relação ao quadro docente e técnico administrativo, em Alagoas há uma situação mais amena se comparada ao país e à região. O fato pode estar relacionado ao processo de desenvolvimento da Ufal, a qual, além de se tratar de uma universidade relativamente nova, não contava em suas primeiras décadas com um corpo docente e técnico-administrativo que correspondesse às suas necessidades, sendo este montado posteriormente (TAVARES e VERÇOSA, 2006). Apesar das poucas contratações realizadas na década de 1990, o número de aposentadorias pode ter sido menor do que o restante verificado no país.

Se por um lado, há aqui a relação menos desproporcional entre o aumento de vagas e a redução (ou manutenção) do quadro docente e técnico-administrativo, por outro significa que o setor público em Alagoas não acompanhou o crescimento da

demanda do ensino médio público, como mostraremos no próximo subcapítulo. E, embora o processo de sucateamento implique numa série de fatores, tais como investimento em pesquisa, extensão, infra-estrutura, assistência estudantil e material didático-pedagógico, estes fatores não abalam substancialmente a imagem do setor público – principalmente da Ufal, já que as IES estaduais passaram por problemas financeiros – a ponto de gerar a migração das elites para as instituições privadas. Essa “preferência” das classes abastadas pela instituição federal acontece em razão da qualidade, constatada nas avaliações⁸⁵ realizadas pelo MEC, mas concentra-se nas profissões liberais, até porque as IES privadas em Alagoas não oferecem cursos como os de medicina, associados às camadas médias altas da sociedade. Já as profissões de caráter técnico vêm ganhando espaço no setor privado, que alardeia investimentos em equipamentos e tecnologias não existentes no setor público.

Sendo assim, a construção da imagem da instituição privada e a expansão no setor não passam pela desqualificação das IES públicas, mas pelo reforço ideológico de que o Estado é incapaz de absorver a demanda e de que a formação é essencial para garantir a empregabilidade. Nas entrevistas realizadas, captamos falas que se referem à “inevitabilidade” de a iniciativa privada preencher o espaço que o Estado, pela situação financeira, não é capaz de abarcar, mostrando sintonia com o discurso de Paulo Renato. Esse assunto foi colocado sem que houvesse no questionário-base uma questão em que abordássemos a relação público-privado no ensino superior. Vejamos abaixo a seleção de enunciados que demonstra essa relação.

SEQÜÊNCIAS DISCURSIVAS 3: A MISTIFICAÇÃO DO SETOR PÚBLICO	
D1	Nós passamos de 1950 pra 1990 só com a Universidade Federal de Alagoas e depois no meio desse tempo foi que surgiu o Cesmac e a Escola de Ciências Médicas e mais nada em Alagoas (...) Nós estamos ainda com um déficit muito grande porque antigamente as faculdades eram presenteadas aos usineiros, aos fazendeiros , eram dadas como um troféu a essas pessoas sem vocação, ou para o serviço público, só por concurso .
D2	A instituição federal jamaís conseguiria comprimir essa demanda que existia.
D3	Hoje o ensino privado ele está preenchendo uma lacuna que o governo , o sistema oficial não oferece .
D4	Como o Estado não conseguiu suprir a necessidade (...) com o ensino superior (...) então (...) a iniciativa privada começa a ocupar lugar. Lei de mercado.

Nesses enunciados, é perceptível o uso de termos semelhantes: **comprimir essa demanda (D2)**, **preenchendo uma lacuna que o governo não oferece (D3)**, **suprir a necessidade (D4)**. Em D1, a impossibilidade de o setor público assumir a demanda sendo é colocada de forma implícita e conflitiva, diferindo das demais, que

⁸⁵ Embora haja inúmeras distorções nos processos avaliativos, não cabe trabalhá-los nessa dissertação.

são explícitas. Nela, o enunciante aborda especificamente a questão de Alagoas, anunciando que houve uma mudança de postura legal na década de 1990. O marco temporal (**de 1950 a 1990**) refere-se ao período de existência da Ufal, o que indica que o seu dizer destaca a instituição federal como referência para se pensar o ensino superior no Estado. Logo em seguida, ele diz que **nesse meio tempo foi que surgiu o Cesmac e a Escola de Ciências Médicas e mais nada em Alagoas**. Ao dizer que não existe **mais nada**, ele silencia a existência de outra instituição estadual, a então Funesa (hoje Uneal), e uma faculdade privada em Penedo. Pelo pequeno número de instituições existentes em Alagoas, seria estranho pensar que o apagamento seja sinônimo de desconhecimento. O que acontece é que ele nomeia apenas as IES da capital, ou seja, que disputam com a sua IES o interesse dos estudantes. Portanto, para D1, pensar a existência do ensino superior em Alagoas é remeter às instituições centradas na capital sob interesses de mercado. Isso significa que, ao colocar a Ufal como “centro” e secundarizar as outras IES nomeadas, ele deixa implícito que há uma “concorrência” entre o setor público e o privado. Ele diz ainda que **no meio** da existência da Ufal **foi que** surgiram as outras instituições. O sentido que tenta evidenciar é que a instituição federal concentrava pra si toda a demanda do ensino superior, e essa supremacia não foi quebrada, pois até 1990, **só** existia ela. Apenas após as modificações nas leis houve mudanças nessa situação.

Na continuidade do enunciado de D1, temos que Alagoas está ***ainda com um déficit muito grande***. Esse déficit refere-se ao número de instituições e cursos *necessários* à sociedade, embora não estejam aqui relacionados diretamente à demanda, mas à própria oferta. Se o Estado ***ainda*** está nessa situação, significa que o entrevistado considera que há de haver a expansão – certamente não no setor público, pois este, conforme o que está dito, de 1950 a 1990, concentrou as vagas, sendo o responsável pela pequena oferta de vagas no ensino superior alagoano. Possivelmente, o seu interesse expansionista também não está na abertura de mais instituições – concorrentes – mas nos próprios cursos, na ampliação da sua IES.

O enunciado revela ainda aquilo que D1 considera a razão do déficit: diz que é *porque* ***antigamente as faculdades eram presenteadas aos usineiros, aos fazendeiros, eram dadas como um troféu a essas pessoas sem vocação, ou para o serviço público, só por concurso***. Um dos aspectos que podemos apreender da fala é o efeito de sentido que busca produzir: a utilização dos verbos *presentear* e *dar* tem como função tratar de forma pejorativa a relação entre o Estado (que seria

responsável pela concessão) e o privado (*os usineiros, os fazendeiros, que não têm vocação*). A utilização dos termos fazendeiro e usineiro se caracteriza como a estratégia discursiva da *vaguezização*, descrito por Voese (1998). Essa forma de lidar com a informação permite a generalização a partir de uma informação vaga, que aqui assume a função de não nomear os “presenteados” e lançar suspeita sobre as relações entre o Estado e o poder econômico. Fazendeiros e usineiros são todas as pessoas que, por influência econômica e não por “merecimento”, por competência, foram agraciadas com o “privilégio” de possuir uma faculdade.

Essa constatação refere-se ao passado (*antigamente*) para diferenciar sua IES das outras (eu não estou nessa lista, não fui beneficiado, sou vocacionado). Inicialmente, o discurso parece apenas remeter ao setor privado e a como as mudanças tornaram possível que outras instituições fossem abertas, ou melhor, que outras pessoas também tivessem o “privilégio” de possuir uma instituição de ensino. Entretanto, se o déficit está relacionado a essa política de *doação* de faculdades, é porque há, aqui, o pressuposto – implícito – de que o ensino público não poderia ser expandido para atender a essa demanda. A fala refere-se não à impossibilidade de um aluno obter vaga nas faculdades, mas à impossibilidade que havia de o sujeito comum abrir o seu negócio na área do ensino superior. Afinal, se a primazia da instituição federal acabou gerando um **déficit**, esse deveria ser suprido pelo setor privado, por quem nele quisesse investir. Uma outra pista que nos dá a condição de afirmar esse sentido é a abordagem que se faz, logo em seqüência, do setor público: diz que as faculdades eram presenteadas, dadas, a usineiros e fazendeiros **ou para o serviço público, só por concurso**. Ora, quem entra no serviço público, por concurso, são os funcionários ou professores. Essa estratégia discursiva pode ser identificada como uma falsa analogia, que tem como propósito nivelar as IES públicas e privadas, colocando-as como *privilégios* concedidos a algumas pessoas.

A falsa analogia, de acordo com Voese (1998) é proposital. Quando fazemos uma analogia, temos como objetivo esclarecer um pensamento e conferir veracidade ao que dizemos. No falseamento, a comparação “tem a função de apenas parecer que esclarece e melhora: gera confusão em torno de um fenômeno” (VOESE, 1998, p. 133). Logicamente, é impossível fazer a comparação entre os donos de IES privadas que foram contemplados com faculdades pela sua posição econômica e as pessoas (provavelmente, os professores) que ingressam nas instituições públicas através de concurso. Essa relação expressa ainda uma visão patrimonialista do

espaço público: como não é possível qualquer comparação entre o corpo docente de uma faculdade ou universidade pública e o dono de uma IES privada, D1 possivelmente refere-se àquele (a) que a administra, o reitor ou diretor. E como somente *gerencia* uma universidade um professor concursado, o autor do discurso o coloca como “um privilegiado”, ou seja, como se fosse o dono daquela instituição. Além disso, essa analogia apaga todo o processo tanto de ingresso dos docentes através de concurso como o de escolha dos dirigentes das instituições públicas.

Em relação às demais falas, que colocam de forma explícita a impossibilidade do setor público de atender às demandas da sociedade pela expansão do ensino superior, acreditamos que têm base na estratégia ideológica de mistificação do discurso. A mistificação, de acordo com Voese (1998), é um dos mecanismos discursivos mais utilizados pela ideologia dominante, tendo como função colocar uma idéia dando-lhe o *status* de irremediável, uma verdade posta e não-passível de alteração. Isso é possível pelo apagamento do processo pelo qual se deu a construção do fato a que se refere. O que é dito torna-se indiscutível, constituindo-se como uma das formas mais eficazes de consolidação de uma prática social. Assim, a mistificação “constrói determinados conceitos, mascara o processo de elaboração e, assim, impedindo uma desconstrução crítica, cria um efeito extremamente poderoso de quase fazer passar por definitivo aquilo que não é” (VOESE, 1998, p.127). Essa necessidade da mistificação é ressaltada por Mészáros (1993), também utilizado como suporte teórico para a afirmação de Voese. De acordo com o filósofo húngaro, a ideologia dominante se apóia no poder material das classes dominantes e no enorme arsenal político-cultural que estas têm à sua disposição, e a mistificação seria a ferramenta capaz de induzir as demais classes a endossar um pensamento que, na realidade prática, é contrário a seus próprios interesses. Ainda segundo esse autor, é de extrema importância compreender o funcionamento da ideologia como expressão da consciência social prática de cada época:

O caráter *específico* do conflito social fundamental, que deixa sua marca indelével nas ideologias conflitantes em períodos históricos diferentes, surge do caráter historicamente mutável – e não em curto prazo – das práticas produtivas e distributivas da sociedade, e da necessidade correspondente de se questionar sua continuada imposição, à medida que se tornam crescentemente minadas ao longo do desenvolvimento histórico (MÉSZÁROS, 1993, p.14).

Assim, podemos identificar, no período histórico atual, no qual se busca uma quebra da lógica simbólica e material do Estado de bem-estar, uma desconstrução da idéia de sustentação do público-estatal em áreas consideradas direitos sociais, como a educação, para que esta idéia embase a expansão do setor privado e até para a efetivação de uma proposta que coloque a educação como bem público.

O discurso do setor privado é essencialmente um discurso *reivindicatório*. Ele põe em jogo determinados sentidos buscando não só justificar a sua existência, mas naturalizá-la, procurando consolidar idéias que impulsionem sua reprodução social. Portanto, quando se diz que o ensino privado ocupa um espaço porque o setor público não o fez, o que está em jogo é a necessidade de que o ensino público não ofereça esse espaço para que ele continue a ser preenchido pela iniciativa privada.

Nos enunciados colocados mais acima, o setor público é apresentado de três formas: **a instituição federal, o sistema oficial e o Estado**. Apesar de serem denominações distintas, referem-se ao ensino público e gratuito. Possivelmente, a referência à instituição federal deve-se à tradição histórica e à preconização da LDB, de que o ensino superior deve, preferencialmente, ser oferecido pela esfera federal, e também pela referência de Alagoas, onde o ensino superior público estadual se desenvolveu há pouco tempo. Já a utilização do termo Estado fortalece a idéia de que o ensino público estatal – o modelo de ensino – não garante o que a sociedade precisa. Três verbos são usados para relacionar o sujeito ao ensino superior: **comprimir, oferecer e suprir**, todos na forma negativa. D2 afirma que a instituição federal ***jamais conseguiria comprimir essa demanda***; D3, que *o sistema oficial não oferece* (vagas suficientes) e D4, que *o Estado não conseguiu suprir a necessidade*. Em duas das falas, são usadas locuções verbais tendo o mesmo verbo auxiliar: conseguir. Em todas elas, o não-atendimento do Estado a uma questão “necessária” à sociedade é a razão pela qual o setor privado assume a “missão”. Essa afirmação leva a um efeito de sentido: negar que seja a possibilidade de lucro – razão não explícita – que leva grupos ou indivíduos a investir no setor. A justificativa para a existência do privado é a ausência do público onde deveria estar, mas não o faz.

Outra questão é que cada sujeito enuncia a mesma idéia a partir de diferentes tempos verbais: o futuro do pretérito (consequiria comprimir), o presente (oferece) e pretérito perfeito (conseguiu suprir). No primeiro caso (**jamais conseguiria comprimir**), o **jamais** atua como uma ênfase negativa; enquanto que **consequiria**, a um passado que se projeta no futuro: ele não conseguiu e não conseguirá, embora

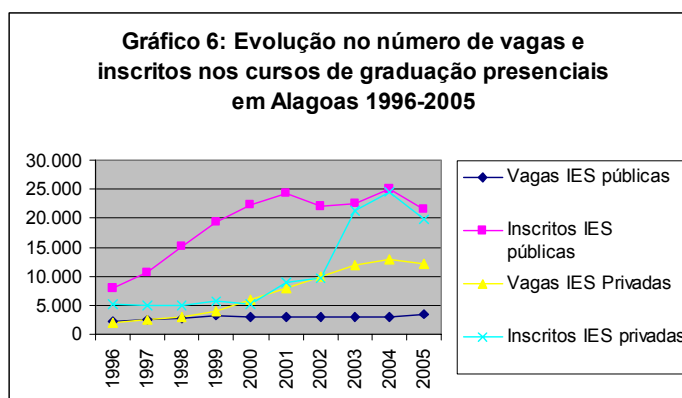
não se saibam as razões. D3 diz que **o sistema oficial não oferece**, o que leva o acreditar que esta é uma situação atual e que, no passado, ele era suficiente para atender às demandas da sociedade, o que não acontece na atualidade, daí a necessidade de o setor privado estar se expandindo; já D4 afirma que **o Estado não conseguiu suprir**, levando a crer que a (não) ação passada do Estado resultou na carência de vagas no ensino superior. Usa o passado para justificar a ação no presente: o Estado, antes, não supriu a necessidade social, agora, a necessidade continua, e alguém tem de supri-la. Se o Estado não pode, a iniciativa privada assume esse papel. Afinal, não foi porque o Estado não quis: ele não *conseguiu*.

É sintomática a utilização desse verbo auxiliar porque remete a uma tentativa: quem não *conseguiu*, é porque não alcançou êxito na empreitada. Necessariamente, conseguir está relacionado a uma ação anterior. Se não conseguiu, é porque não teve condições, sejam quais forem as razões (Nacionais? Internacionais? Econômicas? Políticas? De gestão?). O silenciamento quanto aos fatores que levam à estagnação do setor público em relação a uma demanda crescente é característico do discurso mistificador e induz a um sentido que é o de que a iniciativa privada está fazendo o bem à sociedade ao satisfazer uma necessidade que o sistema público não foi capaz de atender. E se não foi capaz no passado, não será capaz agora, quando está fortalecida a idéia da crise fiscal do Estado, que na verdade é o acontecimento lingüístico – e todo acontecimento lingüístico tem uma função social – que possibilita a elaboração desses discursos.

A idéia de que o ensino privado está *apenas* ocupando um espaço não preenchido pelo setor público pode ainda ser verificada de forma explícita em dois dos enunciados selecionados: em D3 e D4. No primeiro, temos a seguinte afirmação: *hoje o ensino privado ele está preenchendo uma lacuna que o governo, o sistema oficial não oferece*. Em D4, a idéia aparece da seguinte forma: *como o Estado não conseguiu suprir a necessidade (...) com o ensino superior (...) então (...) a iniciativa privada começa a ocupar lugar. Lei de mercado*. O sentido pretendido é o de que a ação do setor privado é conseqüência da impossibilidade de ação do governo. Ele **preenche uma lacuna** e **ocupa o lugar**. O espaço seria do público (o “lugar” ocupado). Esta é uma forma de dialogar com a memória discursiva da sociedade, na qual a educação é um direito social. A iniciativa privada estaria, na verdade, garantindo esse direito, pois permite à população o acesso ao ensino superior que, nesse jogo ideológico, já não é mais possível pela via pública.

Entretanto, um termo usado por D4 chama a atenção para o sentido do discurso, evidenciando o lugar social do sujeito. Ao concluir que a expansão privada obedece à **Lei de Mercado**, deixa claro que, para o setor privado, a educação é um produto disponibilizado aos consumidores. Pois, se existe público (que pode pagar) e o sistema público não oferece o “produto”, é “natural” que a iniciativa privada o faça, porque essa é uma dinâmica da sociedade capitalista. O discurso assemelha-se ao de Paulo Renato, mas guarda diferenças aparentes com o de Luís Inácio Lula da Silva, que assume outra estratégia discursiva, na qual é defensor da educação como bem público⁸⁶ (substituindo direito social), e estabelece mecanismos de manutenção e sustentação do ensino superior privado, atendendo a reivindicações desse setor, que assume o discurso reivindicatório.

Essa forma de lidar simbolicamente com a questão do ensino fortalece a afirmação de que os rumos do ensino superior brasileiro são os da mercantilização, e não os da democratização. A mercantilização não se resume à natureza hegemônica das instituições, mas à forma de organização do sistema de ensino superior: ele não é mercadoria só porque é vendido, mas também porque vende (a lógica da educação-mercadoria e da mercadoria-educação). Nas falas analisadas, trata-se da educação-mercadoria, mas não significa que o pensamento ideológico do setor privado (e muitas vezes, assumido também por defensores do setor público, dada a inevitabilidade de que o ensino cumpra uma função social no sistema) abarque a lógica da mercadoria-educação, porque é ela que lhe dá sentido de existência. Para ter uma idéia mais ampla de como vem se efetivando a mercantilização do ensino em Alagoas, analisaremos mais dados do Censo do Ensino Superior do Inep. Abaixo, temos a relação entre vagas ofertadas e número de inscritos.



⁸⁶ Cf. A discussão que fazemos no primeiro capítulo dessa dissertação, iniciando-se nas páginas 25 e 26.

Fonte: MEC/ Inep/Deas

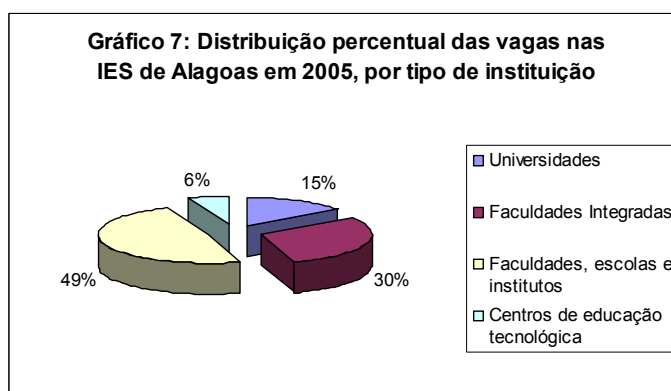
Como se pode notar, enquanto há uma estagnação nas vagas oferecidas pelas IES públicas, ocorre um aumento no número absoluto de candidatos que tentam o ingresso nessas instituições no período de 1996 a 2001, quando sofre uma pequena redução, para em seguida recuperar o número de inscritos em 2004 e apresentar, logo depois, uma pequena queda, em 2005. Há aumento no número absoluto que também indica crescimento proporcional nessa relação: enquanto em 1996 havia 3,7 candidatos/vaga nessas IES, a concorrência é de 6,2 em 2005. Esse aumento pode estar relacionado com a expansão do ensino médio público, já que o ensino médio privado sofreu redução no número de matrículas, sendo que muitos alunos, ao não conseguir ingresso na universidade, têm dois caminhos: o ensino privado ou nova tentativa, o que ocorre geralmente nos cursos mais conceituados.

Podemos observar também que a partir de 2003 temos um crescimento significativo no quantitativo de alunos que buscam vagas nas IES privadas. Em 2002, a procura era menor do que a oferta. Hoje, a situação é inversa, apesar de o setor privado sempre indicar um número de vagas que funcionam como chamariz: a lógica de funcionamento da instituição não depende do total preenchimento. Se ocupadas, é mais lucro para a instituição; se não, não há prejuízo.

Reforçamos que o crescimento de alunos inscritos para concorrer às vagas nas IES privadas tem relação com a não-expansão do ensino superior público. Esse quadro segue uma tendência nacional, e é um dos fatores que contribuem para que a demanda busque qualificação nas instituições pagas, mas não só isso: há a combinação, em nível educacional, de outros fatores, como o Prouni (apesar das poucas bolsas disponíveis em Alagoas) e o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES). Parece-nos que essa mudança de postura em relação à procura por vaga nas IES privadas é impulsionada especialmente pela ideologia da formação superior, e ampliada pela “dificuldade” de entrar numa instituição federal (hoje, muitos alunos sequer tentam o vestibular nessas instituições por não se sentirem preparados ou por terem condições de pagar uma faculdade de qualidade “razoável”). Sendo colocado como fato a impossibilidade de expansão do setor público e a naturalização da abertura de IES privadas, há pouco questionamento em torno do fato, e, portanto, são reduzidas as forças sociais em confronto, restringindo-se, no mais das vezes, às entidades representativas, seja dos estudantes, funcionários e professores do setor público; ou pelos empresários do setor privado.

Quanto à ideologia da formação impulsionando a procura, acreditamos que ela seja reforçada ainda pela questão da propaganda governamental: na medida em que o governo investe na divulgação da “democratização” do acesso a esse nível de ensino (Prouni), bem como da reforma universitária, seu discurso se constitui como materialidade, possibilitando a leitura em diversos sentidos, definidos de acordo com a formação do sujeito. Ele tanto pode significar a oportunidade de conquistar um espaço no mercado através do acesso a um nível de ensino antes restrito a poucos, como também, impulsionados pela realidade socioeconômica, representam a necessidade de se buscar a qualificação para sair na frente da concorrência. E, devido à facilidade encontrada para o ingresso nessas instituições, ela acaba sendo a solução mais “adequada” para os que trabalham / buscam emprego e não têm tempo de preparar-se para enfrentar a alta concorrência nas IES públicas.

A questão da “facilidade” no ingresso é constatada não só pela concorrência em menor número. A oferta dessas vagas, em Alagoas, diferente do que ocorre no Brasil, está no ano de 2005, de acordo com dados do Mec, assim definida:



Fonte: MEC/ Inep/Deas

Vemos que as vagas são, na maioria, oferecidas nas faculdades, escolas e institutos superiores (49%), seguida pelas faculdades integradas (30%), universidades (15%) e Centros e Faculdades Tecnológicas (6%). Um quadro diferente do nacional, onde as vagas nas universidades são maioria (45%), seguidas pelas faculdades isoladas (31%) e Centros Universitários (17%). Mesmo em 1996, em Alagoas, a universidade era superada, nesse quesito, pelas faculdades integradas, quando no Nordeste aquela reinava absoluta, disponibilizando 72% das vagas (atualmente, na região, elas também foram superadas pelas faculdades). Essa realidade denota uma preocupação das IES locais em garantir espaço no

mercado, uma vez que, dadas as limitações financeiras da população alagoana e os investimentos necessários para a criação e a manutenção da universidade, o valor da mensalidade não corresponderia às possibilidades do público-alvo, o que acaba ocorrendo em toda a região nordestina. Assim, na tentativa de sobrevivência do mercado, a sustentabilidade do negócio consiste em oferecer cursos mais baratos e sem maiores custos com pesquisa, extensão e quadro docente qualificado.

Outro fato interessante quanto às características da expansão do ensino superior privado no país é a criação dos cursos técnicos superiores. Vinculados à educação profissional e tecnológica, esses cursos foram regulamentados pelo Decreto Federal nº 2.208/97, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para esta modalidade somente foram determinadas pelo Parecer nº 436/2001 do CNE, o que explica porque somente a partir daquele ano foi registrada a abertura de instituições privadas com essa característica. Afora o fato de que esses cursos também são oferecidos pelos Cefets em todo o Brasil – que tradicionalmente, contam com boa aceitação social, especialmente nas classes médias –, é necessário verificar como a população vem respondendo a essa “novidade” no que diz respeito ao setor privado. Ao analisar o número de vagas ofertadas, de inscritos e de ingressos, percebemos que, enquanto há um preenchimento quase que total nas instituições públicas, há um número exorbitante de vagas ociosas naquelas de caráter privado. E, a despeito do pouco tempo de existência, eles já são uma fatia significativa da oferta de ensino superior. Em 2005, os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia eram responsáveis por 6% das vagas em Alagoas, sendo que 68% estavam na rede privada. É uma porcentagem maior do que no Nordeste (3% das vagas, 64% delas públicas) e no Brasil (3% das vagas, 55% no setor público. Em 2004, o setor privado respondia por 75% das vagas). No entanto, sua existência parece ainda não atrair a atenção da população brasileira, pois 61% das cadeiras disponíveis no país ficaram vazias em 2004, enquanto no setor público esse percentual é de apenas 2%. Essa realidade acarretou, no último ano, uma redução na oferta de vagas dessas instituições no setor privado.

A incorporação da educação tecnológica como educação superior atende a uma demanda de reconfiguração e diversificação desse nível de ensino, em consonância com os padrões definidos para o papel da educação na “sociedade do conhecimento”. Sua aceitação passa ainda por um processo de mudança cultural, no sentido de que a classe média acredite que o investimento desprendido para a

formação compense no retorno profissional. De certa forma, essa negação inicial passa pela construção histórica da educação tecnológica como “prática” e, portanto, inferior aos cursos de graduação, especialmente às profissões liberais.

A questão das vagas ociosas no setor privado não se restringe ao ensino tecnológico, sendo considerada “um problema” para o mercado educacional do ensino superior brasileiro, uma vez que, junto com a evasão, podem significar o não-alcance dos lucros pretendidos, comprometendo a existência do negócio. Nesse sentido, os governos identificados com a mercantilização do ensino, em nome de uma pretensa democratização, investem em mecanismos de manutenção dessas instituições, enquanto a realidade material mostra a impossibilidade de ingresso e manutenção da educação superior, vista como “investimento” pessoal.

Quadro 4: Relação candidato/vaga e percentual de vagas ociosas nas IES em Alagoas 2005, por tipo de instituição 1996-2005																
	Universidade		Faculdades Integradas				Centros Universitários		Faculdades, escolas e Institutos superiores				Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia			
	Pública		Pública		Privada		Privado		Pública		Privada		Pública		Privada	
	C/V	V.O %	C/V	V.O %	C/V	V.O %	C/V	V.O %	C/V	V.O %	C/V	V.O %	C/V	V.O %	C/V	V.O %
1996	4,0	13	3,5	10	2,8	2,0	-	-	2,0	7,0	1,7	0	-	-	-	-
1997	4,5	4	-	-	-	-	2,0	15	3,5	18	1,4	0	-	-	-	-
1998	4,9	4	-	-	1,6	7,0	-	-	7,0	0,1	1,9	5,0	-	-	-	-
1999	5,5	1	-	-	1,3	14	-	-	7,5	0,0	1,5	1,0	-	-	-	-
2000	7,5	0,1	-	-	0,9	42	-	-	7,0	8,0	0,8	37	-	-	-	-
2001	9,0	0,2	-	-	0,9	31	-	-	6,1	2,0	1,2	20	-	-	-	-
2002	7,8	3	-	-	0,8	39	-	-	7,2	12	1,1	40	-	-	-	-
2003	7,8	3	-	-	0,9	35	-	-	8,0	3,0	2,4	23	-	-	1,9	18
2004	8,4	0,2	-	-	1,0	30	-	-	10	9,0	2,6	35	4,6	28	1,2	41
2005	7	0,0	-	-	1,2	32	-	-	4,5	11,2	1,8	33	4,4	27	2,1	15

Fonte: MEC/Inep/Deas

O quadro acima mostra uma realidade comum ao país: a contradição entre a expansão do mercado de ensino superior e a falta de condições da população em arcar com as despesas para obter o diploma nas IES privadas. Há um número alto de vagas ociosas no ensino privado, que foi reduzida nas instituições tecnológicas devido à própria redução de vagas. Nas demais IES, a porcentagem de vagas ociosas chegou a 30% no último ano. Essa relação mostra que realmente há a

constituição de um mercado, onde a oferta sempre é maior que a procura, e colocar um produto à venda é uma forma mesmo de impulsionar sua “necessidade” social.

Há então uma tensão entre a construção simbólica e a vida material, entre as dificuldades de obter emprego (ou manter-se nele) e assim financiar os estudos (seja os seus ou os dos filhos) e a exigência mercadológica de maior competitividade entre as pessoas, onde quem vence é quem apresenta maior qualificação. Em Alagoas, cada vez menos profissionais têm sua renda proveniente de um emprego fixo, o Estado continua sendo o maior empregador e as transferências do governo federal são responsáveis pela manutenção da economia alagoana (CARVALHO, 2005). A justificativa está nessa mudança interna na lógica de organização das empresas, além da mudança *aparente* ocorrida em obras de urbanização com a proposta de incremento turístico, gerando investimentos nesse setor. No âmbito educacional, há uma redução em números absolutos dos estudantes de nível médio matriculados na rede privada e um crescimento da rede pública. No entanto, para citar a matéria da Gazeta de Alagoas a qual trata da expansão da rede superior privada no Estado, essas instituições estão, aqui, em “franco processo de expansão”. Afinal, se na perspectiva do mercado, o ensino superior é entendido como negócio e como investimento pessoal para o mercado, como se forma a demanda necessária para garantir o lucro das instituições em um Estado onde as opções de trabalho são escassas devido ao seu desenvolvimento econômico?

4.4 – A formação da demanda e a ideologia da formação

O aumento no número de instituições privadas no Brasil, verificado desde a segunda metade dos anos 1990, está relacionada, como vimos, às mudanças legais no sistema de ensino superior brasileiro. Este, por sua vez, tem como determinação primeira a necessidade do capital de expandir-se para outros setores, bem como a exigência de profissionais mais adequados às mudanças na esfera produtiva. Esse processo, apesar de trazer características comuns nos Estados, guarda suas singularidades com a formação social e econômica dos locais onde ocorre.

Assim sendo, acreditamos que em Alagoas, a abertura de novas instituições tem relação com fatores como: a) a expansão e a saturação do mercado educacional no restante do país (especialmente no eixo sul-sudeste), que leva grandes grupos a investirem no Nordeste; b) grupos educacionais e familiares locais enxergam no alto índice de inscritos no vestibular da Ufal uma possível “clientela” e uma possibilidade de expandir ou garantir a manutenção de um padrão econômico,

c) a possibilidade de expansão em algumas áreas comerciais, especialmente – ou quase exclusivamente – na capital, exigiria (ou ao menos aparentaria exigir) um profissional qualificado, d) a não-absorção dos potenciais trabalhadores no mercado leva a uma maior concorrência, na qual a obtenção de um diploma garantiria vantagem a quem cursa faculdade, e) e no, âmbito educacional, no período, o Estado apresenta um crescimento no número de matrículas de ensino médio superior à média do país e do Nordeste, gerando uma demanda antes não existente.

Para a jornalista Patrícia Monteiro, autora da reportagem “Ensino Superior explode em Alagoas”, os investimentos na educação superior acontecem porque “há uma demanda reprimida, formada por alunos concluintes, que não ingressaram (**sic**) nenhuma faculdade ou que não concluíram o ensino médio no Estado” (MONTEIRO, 2006, p. A13). A resposta é incompleta, pois nos parece que o que leva o mercado educacional a apostar em Alagoas não é apenas uma possível “clientela” formada por aqueles que não conseguiram ou não tentaram uma vaga nos anos anteriores ou migrantes de outros Estados, já que com o aumento da oferta, essa demanda vai-se esvaindo com o tempo. É preciso, mais do que isso, gerar uma demanda constante, que garanta o funcionamento da instituição e viabilize o lucro do negócio.

Para compreender a relação existente entre a realidade social do Estado e a expansão do ensino superior, devemos considerar que há um movimento nesse processo que contribui para a formação da demanda proveniente do ensino médio, mas também de pessoas que não tiveram a oportunidade – porque não necessária, ou porque não possível – de obter um diploma após a conclusão do antigo científico. Trata-se da construção ideológica da necessidade de formação superior, ou seja, como as necessidades do capital se reproduzem na vida cotidiana, sendo tomados como fatos universalizantes, para todas as classes – excluindo-se, claro, as pessoas que vivem em Estado de miséria. Esse movimento se dá pela construção simbólica da realidade e pela realidade objetiva. Mais especificamente, há uma expansão do mercado do ensino superior com as modificações legais, mas seu encaminhamento, construção e consolidação se dão pela aceitação subjetiva dessa “necessidade” – o que induz a demanda – o que acontece tanto pela via de constatação da existência e proliferação de escolas de ensino superior, gerando uma “pressão” social, quanto pelo discurso construído em torno dessa necessidade. Ambos só obtêm respaldo e se constituem porque há uma “necessidade” real do mercado, de ampliação de

espaços do capital e de reforçar a existência da sociedade das oportunidades, na qual a conquista profissional é fruto do esforço e da qualificação de cada um.

Para isso, se aposta no reforço do individualismo, na aceitação subjetiva – fruto da objetividade e reforçada pela construção simbólica a qual busca anular as contradições sociais – de que a formação superior e o aperfeiçoamento são conquistas individuais, e trazem retorno individual. Essa idéia se reproduz em cada ser humano de forma particular. Afirmar isso não significa tratar de uma homogeneização do pensamento humano através da interpelação ideológica, mas considerar que as relações sociais concretas, nas quais se incluem as elaborações ideológicas são determinantes na formação de cada pessoa, na sua forma de pensar, nos seus valores e interesses. Isso porque

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. (BAKHTIN, 2005, p. 115).

Como o ser humano está em constante formação, essa idéia de que a formação superior é uma condição *necessária* para a empregabilidade se aplica, portanto, tanto ao estudante que conclui o ensino médio, como àqueles que não puderam/não quiseram cursá-lo em outro momento, que estão no mercado de trabalho e sentem o peso da concorrência, ou para aqueles que estão na busca de outra formação, já que as dificuldades na obtenção de emprego, em qualquer área, são reais. A idéia da formação que garante ao sujeito a empregabilidade em um período histórico onde a instabilidade trabalhista e a redução dos postos de trabalho no setor produtivo⁸⁷ é real passa por inúmeros complexos, e se vale da expressão ideológica sólida para a elaboração de um discurso que reforça essa necessidade. Tal discurso está presente em todos os espaços, especialmente através dos grandes meios de proliferação ideológica e ganham força no cotidiano, sendo reforçados pela concorrência real que exige um nível educacional para a competitividade.

⁸⁷ O capital é composto de capital variável (mão-de-obra) e capital constante (máquinas). Com o desenvolvimento tecnológico e aquisição de capital constante, reduz-se o preço dos produtos através de uma produção maior, a custos menores, e a necessidade de um grande número de trabalhadores. Assim, a concorrência também é vencida por empresas que conseguem investir mais nesse setor, garantindo monopólio e o fechamento de pequenas empresas. Esse processo reduz não somente o preço dos produtos, mas o salário dos trabalhadores, gerando desemprego e miséria. Como conseqüência, na educação, há a exigência de um novo trabalhador “polivalente”, a fim de que assuma diversas funções.

A procura por emprego está maior do que a oferta. Por isso, a disputa por um lugar ao sol no mercado de trabalho formal, **(sic)** continua cada vez mais acirrada. Para vencer essa luta, **não há mistério**. O primeiro passo que todo profissional deve dar, em busca de um **futuro glorioso**, deve ser rumo à educação. (...) e como a exigência dos empregadores não tem fim, **o diploma se tornou a arma básica** para derrotar concorrentes no mercado de trabalho. É nesse contexto, **(sic)** que o ensino superior explode em Alagoas. (MONTEIRO, 2006, p. A13, grifos nossos).

Aparentemente, a autora da reportagem parte de uma constatação para elaborar sua matéria: houve um aumento significativo de instituições de ensino superior em Alagoas e isto é fruto da exigência do mercado por mais formação. Estabelece uma relação de causa e consequência (“a procura está maior do que a oferta”, e para “vencer essa luta” é necessário garantir uma melhor formação e, por isso, o número de IES é cada vez maior). Não contesta, no entanto, a causa real tanto do aumento de instituições quanto da necessidade de fazer um curso superior: afinal, por que a procura é maior do que a oferta? Por que há menos postos de trabalho? Será que a exigência da formação, bem como o tipo de formação e o crescimento da concorrência não têm nenhuma relação com as mudanças no mundo produtivo e estas, com as transformações sofridas na sociedade devido à crise do capital, geradas pelo seu próprio nível de desenvolvimento?

A nosso ver, como já enfatizamos, essa relação não somente existe, como é essencial para que compreendamos o fenômeno da expansão do ensino superior privado em Alagoas. Se não o entendermos como veiculado à função atribuída à educação superior pelas políticas educacionais neoliberais, ela pode parecer um acontecimento “natural”, fruto do desenvolvimento da sociedade e das necessidades surgidas a partir dessa realidade mutante. Em outras palavras, a educação seria entendida totalmente dentro da lógica mercantilista e liberal, quando na verdade suas mudanças passam por uma alteração do papel do Estado. Isso seria negar que as necessidades são historicamente construídas pelo homem, e que na sociedade de classes, essas mudanças atendem a interesses que estão relacionados à reprodução da lógica do capital. A própria veiculação desse texto em um jornal, tratando especificamente da expansão do ensino superior não é uma elaboração espontânea, mas uma resposta a questões que são colocadas no cotidiano da população. No entanto, pelo próprio caráter da mídia e o seu papel social

historicamente atribuído⁸⁸, a afirmação de um determinado fato e a forma como ele é construído tanto reflete o discurso construído no cotidiano, a partir das alterações vividas com as mudanças na infra-estrutura, quanto revela e reforça determinadas idéias em torno dessa questão, possibilitando sua consolidação no seio da sociedade. Certamente que essa afirmação não pode ser generalizada no sentido de que uma informação será “absorvida” de uma mesma forma por todos os leitores, pois isso seria negar o caráter dialógico da linguagem. Nem nos cabe aqui aprofundar e analisar o discurso da mídia, no geral, ou esta reportagem, em particular. Apenas a utilizamos pela possibilidade de enriquecimento da nossa análise sobre a expansão do ensino superior no Estado pelas pistas que ela nos fornece para entender esse fenômeno particular, ao afirmar, por exemplo, que, segundo a autora⁸⁹, há um esgotamento em nível nacional, mas em Alagoas “as instituições de ensino estão em franco processo de expansão” (MONTEIRO, 2006, p. A13).

Esse processo de expansão, acreditamos, é reforçado graças a interpretações como essa, veiculada no jornal de maior circulação do Estado. Essas falas reforçam uma possível exigência do mercado de trabalho e estimulam a formação da demanda, seja ela formada por concluintes do ensino médio ou por pessoas que não cursaram uma faculdade na “idade adequada” ou que buscam uma segunda formação. No discurso do setor privado alagoano, pudemos perceber a presença dessas três questões: a demanda reprimida que impulsiona a abertura, a presença e o crescimento de uma demanda oriunda do ensino médio público e o aumento do grau de exigência do mercado quanto à formação educacional. Apesar de considerarmos a primeira questão significativa, trabalharemos apenas com enunciados que tratam a ideologia da formação e a demanda do ensino médio e o fortalecimento do Prouni, por representarem uma perspectiva apontada para o setor privado.

Analisaremos a seguir enunciados que se referem a esta ligação entre o mercado de trabalho e a necessidade de formação – ou a ideologia da formação.

⁸⁸ Qual seja, o de “isenção” ideológica, pensamento construído a partir de um critério de neutralidade impossível de ser obtido, seja pelo fato de que enquanto instituição, ela é empresa, estando ligada a interesses de classe, seja pela impossibilidade de um discurso elaborado por um sujeito ser entendido fora de sua formação individual, a qual somente faz sentido dentro da coletividade.

⁸⁹ O discurso da repórter não deve ser entendido de forma particular, desvinculada do contexto, pois reflete o pensamento de um veículo de comunicação. O discurso em torno da expansão, por sua vez, não é gerado por este veículo.

Essa relação tanto mostra que é, em primeira instância, o mercado que pauta o que deve ser oferecido pelas Instituições, como reforça o poder dessa afirmação na sociedade, constituindo e estimulando subjetiva e objetivamente a formação da demanda. Para isso, parte-se de duas concepções: a educação como bem econômico e, por isso, impulsionadora do desenvolvimento socioeconômico – afirmação extremamente necessária em um Estado como Alagoas – e a educação como benefício individual. Freqüentemente, as duas concepções aparecem articuladas, uma vez que na sociedade atual, as iniciativas individuais são ressaltadas como impulsionadoras dos ganhos sociais.

Vejam os enunciados:

SEQÜÊNCIAS DISCURSIVAS 4: A IDEOLOGIA DA FORMAÇÃO	
D1	Quanto mais instituições abrir , quanto mais empregos surgem , quanto mais oportunidades são abertas , quanto mais inclusões são somadas (melhor).
D2	A mudança da idéia de que faculdade é aquela que você faz quando é jovem e que lhe serve a vida toda . A idéia aqui é da formação continuada: você faz uma faculdade, muda de curso, amanhã ou depois, você faz várias pós-graduações.
D3	Realmente, nós sentimos que hoje, dada a nova legislação , dada a universalização , ou a busca da universalização do ensino, você hoje sempre acha que sempre precisa estar na competição do mercado . (...) Então isso faz com que qualquer empresa hoje , por menor que seja, com menor porte, já exige mais pessoas de nível superior .
D4	Então hoje em dia as empresas estão exigindo mais títulos , tanto de graduação quanto de pós-graduação, ou seja, especialização, mestrado e doutorado. Então isso favoreceu também o crescimento das faculdades particulares.
D5	A única instituição que faz atualização das grades semestralmente é a nossa instituição, e isso tem sido realmente um diferencial porque você tentar trazer...Tenta trazer não, a gente traz o que há de mais novo no mercado .

Notamos inicialmente que as falas de D3 e D4 são as que mais se assemelham, ao colocar a exigência do mercado como determinante na expansão do ensino superior, embora aparentemente em caminhos opostos: enquanto para D3 é a própria expansão do ensino superior que impulsiona a necessidade de formação, para D4 é a exigência mercadológica que favorece esse crescimento. Em D1 temos como idéia central a de que a abertura de mais instituições impulsiona o desenvolvimento de sociedade e a ampliação de oportunidades; D2 reforça a mudança na concepção de educação, que deve ser continuada; e D5 resalta a necessidade de atualização da sua IES para garantir “afinidade” com o mercado. A partir desses enunciados, podemos afirmar que, de uma forma geral, a educação superior é entendida como uma via de mão dupla em relação ao mercado de trabalho. Seria dele que partiria a necessidade do diploma, que guiaria a oferta e a organização dos cursos e, ao mesmo tempo, o maior número de pessoas com nível

superior geraria uma concorrência entre os trabalhadores na qual o diploma, em primeira instância, seria um diferencial na conquista de um emprego. Assim, a necessidade de formação é colocada como um estímulo pessoal que garante o funcionamento de outro mercado, o dos serviços educacionais. Todas as falas, portanto, têm como tema a ideologia da formação. Vejamos, individualmente, as pistas reveladas nas falas que constituem o discurso do setor privado sobre a necessidade da formação superior:

O enunciado escolhido na entrevista de D1 se refere aos benefícios da expansão do ensino superior no Estado. A visão desse processo é apresentada de forma positiva, desconsiderando o fator concorrência (*quanto mais instituições abrir (sic)*). Essa colocação indica uma consciência da educação como negócio e, portanto, passível de disputa por “clientela”. Para além dessa questão, representa uma tentativa de consolidar a expansão do setor privado como um fato positivo para a sociedade. A abertura de instituições está ligada aqui a três fatores: surgimento de empregos (*quanto mais empregos surgem*), expansão de oportunidades (*quanto mais oportunidades são abertas*) e inclusão social (*quanto mais inclusões são somadas*). A fala deixa implícito que essas questões são positivas, daí a leitura de que o seria necessário o acréscimo do adjetivo melhor, que nos parece o que mais bem se adequa à frase, na qual houve interrupção de pensamento.

Temos então uma relação entre abertura de instituições, empregos, oportunidades e inclusões. Nos parece que a fala de D1 indica que própria abertura das IES possa desencadear as outras questões. Assim, o surgimento de empregos pode se dar de forma direta – já que uma faculdade para existir precisa contratar pessoal – quanto indireta – o aumento do nível educacional da população garante uma expansão nas vagas oferecidas pelo mercado. D1 também se refere à abertura de **oportunidades**. O termo tem como sentido uma ampliação de possibilidades ao aluno, que, com o aumento no número de IES, teria mais chances de conseguir ingresso em um curso superior no Estado. Já **as inclusões** abordadas guardam relação com as oportunidades – na medida em que há mais chances de formação, haveria maior possibilidade de conquista de empregos, evitando uma **exclusão** no mercado de trabalho. Logo, se a abertura de instituições possibilita o aumento de emprego, de oportunidades e de inclusões, ele também está afirmando implicitamente que falta emprego e com isso, as oportunidades são restritas e que haverá exclusões. A ideologia da formação revela a base de sua sustentação

justamente aí: é preciso que cada um garanta seu espaço, invista na sua formação, para não ser um desses excluídos.

Percebemos que essa fala naturaliza as diferenças sociais, colocando a educação como redentora, que possibilita a passagem do sujeito para uma condição mais elevada. Apóia-se na idéia da sociedade das oportunidades, que coloca o indivíduo como centro das questões sociais: tanto o “sucesso” quanto o “fracasso” é creditado a seu esforço. Essa tese (o individualismo) silencia as desigualdades que estão nas bases das relações sociais e que fazem com que as “conquistas” sejam limitadas a poucos representantes das classes baixas, geralmente usados como exemplos para justificar a concepção de sociedade democrática. Afirmar que existem oportunidades é partir do pressuposto de que sempre alguém estará de fora, é afirmar que existe seleção e que, independente do critério utilizado, haverá os que estarão por cima ou os que estarão por baixo. Nesse sentido, consolidar ideológica e materialmente o acesso à educação fortalece essa concepção – se todos têm oportunidades, destacar-se-iam os melhores – disfarçando, ainda, que há diferenças na qualidade do ensino oferecido e de que as questões externas ao âmbito educacional interferem nesse processo. Há, portanto, um silenciamento quanto às condições socioeconômicas dos sujeitos, que vão influenciar em todo o processo de aprendizado; e uma homogeneização da qualidade do ensino oferecido, como se, caso a educação estivesse de fato ao alcance de todos, a formação e as oportunidades fossem iguais a todas as pessoas.

Já em D2 temos uma afirmação que já é lugar comum na sociedade atual: a de que somente a formação continuada, a renovação constante de conhecimentos é capaz de colocar o indivíduo num patamar aceitável na sociedade competitiva. Essa idéia serve como artimanha ideológica para encobrir a redução nos postos de trabalho, que já não abarcam os profissionais formados. Ao mesmo tempo, estimula a “clientela” de cursos de graduação e pós-graduação, que, na ânsia de se enquadrarem em diversas funções, buscam nos conhecimentos pagos a ferramenta que o torne um profissional diferenciado.

Segundo o entrevistado, há uma ***mudança da idéia de que faculdade é aquela que você faz quando é jovem e que lhe serve a vida toda***. Ora, qualquer profissional consciente sabe que os conhecimentos não são estanques e que a ciência não é uma verdade inquestionável, e que, uma vez absorvida pelo indivíduo, está eternizada. O aprendizado constante, em qualquer profissão, sempre existiu,

seja na prática cotidiana ou em estudos sistemáticos. O que a universidade fornece são os conhecimentos básicos que permitem ao sujeito guiar a sua ação. Mesmo que não fosse colocada como condição fundamental para a atuação no trabalho, essa forma renovadora de lidar com o conhecimento já era identificada como um diferencial na qualidade profissional. Não pode, portanto, se configurar numa mudança essencial na forma de lidar com a graduação. O que acontece é uma mudança de perspectiva quantitativa: como ter uma graduação hoje não é sinônimo de qualificação profissional, há uma medição que é feita através de títulos e cursos. Com isso, ganha o mercado educacional, que “vende” atualizações e, mais do que isso, uma concepção de mundo e de conhecimento.

Essa mudança abordada na fala de D2 ainda traz um implícito: ele diz que a idéia “passada” era de que **faculdade é aquela que você faz quando é jovem**. Portanto, é possível deduzir que, na sua opinião, faculdade pode ser feita por qualquer pessoa, de qualquer idade, e não somente por aqueles considerados na “idade adequada”. Essa colocação vai ao encontro da necessidade de induzir a formação também da demanda reprimida, ampliando o universo de possíveis clientes. Ao evocar a concepção de formação continuada (*A idéia aqui é da formação continuada*), D2 também destaca não somente as atualizações, mas as mudanças de curso (*você faz uma faculdade, muda de curso, amanhã ou depois, você faz várias pós-graduações*). Antes restrita a quem descobria, posteriormente uma “vocaçãõ”, a mudança de curso agora serve como parâmetro de amplitude profissional. Pode ser uma forma de complementar a formação – por exemplo, um médico que cursa administração com a intenção de gerenciar sua própria clínica, ou um relações públicas que busca na graduação jornalística ou publicitária o *status* de profissional da comunicação – ou, principalmente, na tentativa de ampliar as opções de trabalho na busca de uma vaga no mercado. A pós-graduação também é – aliás, é a principal – questão a ser considerada quando se trata de formação continuada. Embora não seja objeto desse estudo, cabe-nos aqui ressaltar que esse mercado cresce a olhos vistos. Dificilmente encontra-se uma faculdade que não ofereça cursos de pós-graduação, sendo que algumas utilizam esse fator como mecanismo de propaganda, barateando custos para ex-alunos ou mesmo vinculando as duas formações. Além disso, muitas vezes esses cursos são oferecidos por empresas que não necessariamente oferecem graduação, o que facilita sua atuação no mercado.

Portanto, embora não utilize as palavras **oportunidade** ou **inclusão**, para citar os termos usados por D1 e que são comuns ao se tratar a ideologia da formação, a fala de D2 parte do mesmo pressuposto: a formação continuada, a mudança de curso e as constantes atualizações têm como propósito aferir a qualidade profissional do indivíduo, possibilitando um maior número de oportunidades e, desta forma, sua inclusão no mercado de trabalho. Portanto, os dizeres vão num mesmo sentido: o de que o ensino superior é uma ferramenta, um meio para se lutar por um espaço no concorrido mercado. Claro que para fazer valer o efeito pretendido – o de convencer quanto à importância de se ter o terceiro grau e de continuar os estudos – é preciso que não sejam questionados os meios e os parâmetros utilizados para a conquista de bons empregos no setor privado e nem a alta concorrência para que se afere nos concursos públicos, porque o mérito da vitória pode até ser utilizada como propaganda para a instituição, mas a “derrota” é vista como natural e demérito do indivíduo. Essa visão naturaliza e estimula a competição existente na sociedade e, ao deslocar a responsabilidade para o sujeito, silencia que esse processo de “seleção” necessariamente exclui e que, por excluir, aumenta as desigualdades que estão presentes na estrutura da sociedade capitalista. Sendo assim, o processo competitivo pode ser naturalizado, porque o sistema socioeconômico o é, mas as desigualdades permanentes e crescentes precisam ser discursivamente negadas, bem como suas causas devem ser ocultadas.

Já na fala de D3, a ideologia da formação é tratada ainda sob outro aspecto. Percebemos no enunciado alguns elementos que buscam uma identificação com o interlocutor, a partir da articulação de diversos elementos contidos em discursos e perguntas anteriores, bem como o recurso da utilização de diversos sujeitos. Ele usa como argumento para a sua afirmação as mudanças na legislação educacional (*realmente, nós sentimos que hoje, dada a nova legislação*), e o aumento de concluintes do ensino médio (*dada a universalização, ou a busca da universalização do ensino*) para justificar a necessidade da formação superior (*você hoje sempre acha que sempre precisa estar na competição do mercado*). É possível identificar, nessas colocações, alguns implícitos: Quando trata da nova legislação, D1 parece se referir a uma mudança na perspectiva do ensino superior, que proporcionou a abertura de mais instituições, estando ao acesso de um número

maior de estudantes que conclui o ensino médio, pois há a **universalização do ensino (ou sua busca)**. O número maior de “competidores”, com o mesmo grau de escolaridade, impulsionaria essa diferenciação, que seria, inicialmente, um diploma de nível superior. Esse processo geraria uma maior procura por uma faculdade. No entanto, ele silencia que a legislação proporciona justamente a abertura de instituições privadas, em diferentes tipificações, o que por si só limita a entrada da demanda do ensino médio. A universalização do ensino e a legislação, estariam voltadas, então, para a formação de “clientela”, que por sua vez, consome educação unicamente com o intuito de garantir a empregabilidade. Essa relação fica explícita na associação que é feita com a competição de mercado: há um maior número de instituições de ensino superior, há um número crescente de pessoas concluindo o ensino médio e, como **você acha que sempre precisa estar na competição do mercado**. Ou seja, a competição existe, ela é real; a formação está disponível e ela é um diferencial. Se mais pessoas têm nível superior, qualquer pessoa precisa de um diploma para estar nesse nível de competição. Os títulos seriam “pontos de corte” na escolha de funcionários.

É interessante que D3 modaliza sua colocação ao dizer que **nós sentimos e você acha**. São duas formas diferentes de nomear os agentes das ações. **Nós** agrega outros sujeitos e identifica o setor privado, pois é quem percebe a influência direta da legislação no processo educacional. **Você** não tem como função referir-se diretamente ao entrevistador, mas trazê-lo para a reflexão de que este é um pensamento comum: “qualquer pessoa” acha que tem que estar na competição de mercado (embora quem ache não tenha certeza). Essa colocação faz com que a afirmação pareça estar em nível de pensamento, mas ao mesmo tempo esse pensamento é condicionado à realidade. Talvez sem perceber, o sujeito afirmou exatamente o que dizemos: que a ideologia tem uma função, não é uma criação mental, mas uma necessidade material. As pessoas acham que precisam estar na competição de mercado porque a competição existe, porque o nível educacional dos competidores é cada vez maior, e é cada vez maior porque há um processo de ampliação do mercado educacional que está ligado a isso. E, embora a ideologia da formação seja colocada aqui como fim, ela também é princípio, no sentido em que ela está na base do pensamento que guiou as mudanças na legislação ou que direciona as políticas educacionais de ampliação do ensino médio. E é justamente essa relação que não é exposta no enunciado.

E se identificamos que as mudanças na esfera da produção passam a exigir um profissional diferenciado, impulsionando e guiando as alterações legais e qualitativas na educação superior, a empresa é colocada aqui no enunciado em segundo plano, como receptora desse processo (*Então isso faz com que **qualquer empresa hoje, por menor que seja, com menor porte, já exige mais pessoas de nível superior***). Essa fala revela as condições empresariais do Estado, e a relação do mercado com a formação superior, na medida em que não interessa o tamanho da empresa, nem o papel que ela desempenha, o que produz, se produz ou simplesmente vende: ela **já exige mais pessoas de nível superior**. Esse tipo de colocação é essencial na consolidação ideológica acerca da necessidade de formação: é o diploma que vai valer. Se não interessa a empresa (e aqui no Estado temos poucas), interessa a concorrência profissional, que impulsiona uma maior formação e é impulsionado por ela.

E é justamente esse “estímulo” do mercado que é referenciado na fala de D4. Ele diz que ***hoje em dia as empresas estão exigindo mais títulos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, ou seja, especialização, mestrado e doutorado. Então isso favoreceu também o crescimento das faculdades particulares***. Ou seja, é uma mudança recente (hoje em dia), não se limita ao nível superior (o que diz respeito à formação continuada) e **favorece também** o crescimento das IES privadas. Novamente há a referência a empresas, o que denota que a identificação das faculdades é sempre com o mercado empresarial, em primeira e última instância. Interessa-nos aqui a relação que é feita entre a exigência empresarial e a formação superior. Dizer que a exigência de títulos favoreceu **também** o crescimento das IES provoca o seguinte efeito de sentido: que a necessidade de mais títulos por parte do mercado contribui para esse aumento no número de instituições, mas existem ainda outros fatores. Quais seriam esses fatores?

A primeira questão a ser pensada está implícita na afirmação: as empresas colocadas aí exigem **títulos** e não saberes específicos. Se for assim, não há um controle de conteúdos. Se a questão é colocada como sendo apenas um diploma, não importa a faculdade que se cursa. Outra coisa que há de ser dita é que não se fala em ampliação de empresas ou abertura de mercado, mas sempre de restrição: ele é mais exigente, mais competitivo, e, logo, todos que quiserem nele entrar, têm que obedecer a seus princípios. Outra questão essencial para esse crescimento é

silenciada. Se o mercado exige pessoas com formação superior (e não mais pessoas com formação superior), porque isso favorece justamente o crescimento do setor privado, já que as IES públicas também expedem diplomas? Mais uma vez, percebe-se aqui a mistificação do setor público em favorecimento de uma expansão “natural” do setor privado, que atua para suprir as necessidades individuais dos sujeitos.

É interessante pensar que, nas entrevistas realizadas, não identificamos nenhuma fala onde fosse tratada de alguma exigência específica do mercado alagoano, a não ser a associação entre o curso superior de turismo e a possibilidade de expansão do setor. “Empresa” é tratada de forma genérica, quando não minimizada, ou melhor: direcionada à área do comércio. Sendo pequenas, não tendo um foco mais específico, a formação seria generalizada, reduzida a um papel, um diploma.

A última fala foi escolhida com o propósito de evidenciar outro aspecto da ideologia da formação: o quanto é a dinâmica do mercado que direciona todos os aspectos da competição entre instituições, mesmo em um Estado onde não haveria, supostamente e a se deduzir pelas falas anteriores, essa exigência. A fala de D5 diz que *a única instituição que faz **atualização das grades** semestralmente é a nossa instituição, e isso tem sido realmente um diferencial porque você tenta trazer... Tenta trazer não, a gente traz o que há de mais novo no mercado.* Portanto, a instituição que representa – cuja mantenedora é explicitamente externa, como vimos – busca diferenciar-se das demais, competitivamente, por meio de uma atualização constante de conteúdos. Essa visão significaria uma possibilidade de “modernização” a partir de referenciais externos (*a gente traz*). Ora, em uma sociedade competitiva, onde cada indivíduo investe na sua formação como forma de garantir espaço no mercado, o que vai ser o diferencial? Enquanto os demais enunciados estavam-se atendo à questão do diploma em si, D5 evidenciou a questão do conteúdo: o *know how* da sua empresa mostra que essa atualização, mesmo que aparente ou superficial, é essencial para criar uma imagem de identificação com o mercado. Perceba-se, por exemplo, a correção da própria afirmação *“E isso tem sido realmente um diferencial porque **você tenta trazer... Tenta trazer não, a gente traz**”*.

Logo, há uma busca de diferencial, mas, mais do que isso, é preciso afirmar, com segurança, que esse diferencial existe. Não é uma **tentativa**, é uma realidade.

Afinal, eles são a **única** instituição a fazer isso. Ora, se há uma atualização constante, é porque se presume que os saberes são mutáveis. Como compreendemos que há conhecimentos básicos, teorias clássicas que guiam e dão suporte a todas as áreas do conhecimento, só podemos compreender que os conteúdos lecionados nessas instituições são superficiais. O que há é uma instrumentalização, uma supervalorização do conhecimento prático. Portanto, é dessa formação que falamos quando nos referimos a essa ideologia: seja na formação continuada ou nas relações com o mercado. A ampliação do conhecimento, para quem lucra com a educação-mercadoria, é ater-se à possibilidade de preparar os sujeitos para exercer determinadas funções, o que difere do que é exigido, atualmente, pelos que dependem realmente da mercadoria-educação, como diz Rodrigues (*on line*). Daí haver um pequeno conflito quando o capital empresarial exige uma melhor formação profissional nas IES brasileiras.

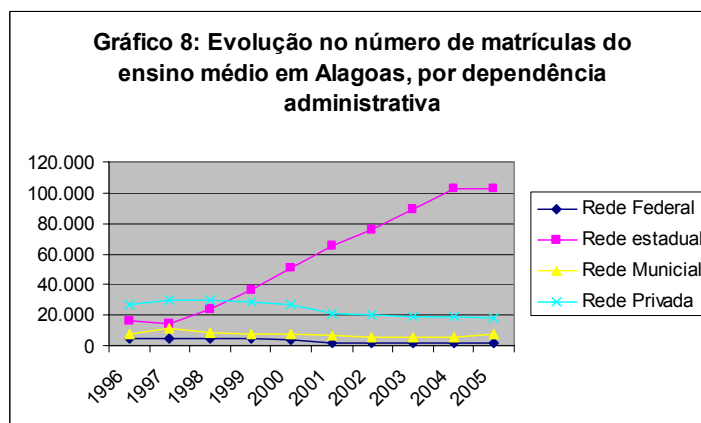
Em Alagoas, no entanto, dada a sua realidade socioeconômica e a possível “clientela” das IES, esse discurso do novo profissional pode parecer muitas vezes descolado da realidade, embora sirva como base de exigência, sob outros parâmetros. Há de se considerar que, falar em formação superior no setor privado hoje não é falar somente para quem pode, com folga, pagar por ele. A formação deve ser entendida como necessidade por diversas classes sociais, inclusive por uma demanda cada vez mais crescente, a qual é oriunda das escolas públicas, já que entendemos que o crescimento do ensino médio possibilita e garante a ampliação na oferta do ensino superior. Em relação a esse último ponto, podemos ter uma visualização melhor a partir do quadro abaixo:

Quadro 5: Evolução de matrículas no ensino médio no Brasil, no Nordeste e em Alagoas			
ANO	BRASIL	NORDESTE	ALAGOAS
1996	5.739.077	1.202.573	55.828
1997	6.405.057	1.353.691	61.169
1998	6.968.531	1.515.169	67.733
1999	7.769.199	1.732.569	78.414
2000	8.192.948	1.923.582	89.436
2001	8.398.008	2.114.290	96.506
2002	8.710.584	2.312.566	104.797
2003	9.072.942	2.515.854	116.766
2004	9.169.357	2.606.661	130.332
2005	9.031.302	2.669.335	130.593

1996/2005 Δ %	57,37%	121,9%	133,9%
--	---------------	---------------	---------------

Fonte: Censo Escolar/ Inep/ MEC

No entanto, ao observarmos melhor essa expansão do ensino médio, percebemos que esse crescimento se concentra, basicamente, no setor público estadual.



Fonte: Censo Escolar/ INEP/MEC

Como podemos perceber, há uma queda não apenas percentual, mas também em números absolutos no total de alunos de ensino médio matriculados no setor privado. O fato deve-se a um combinado de fatores: com a recuperação aparente⁹⁰ da rede pública estadual, através do retorno dos professores, das reformas e construção de espaços físicos adequados para o ensino⁹¹, possibilita-se à população de classe média baixa, a qual vinha acumulando dívidas apostando na educação dos filhos (como a classe baixa não tinha essa possibilidade, a educação acabava, quando muito, restrita ao ensino fundamental), uma mudança de rede de ensino. Contribui para isso também o fim das escolas cenecistas. No caso da rede federal, justifica-se a redução de alunos pela transformação da Escola Técnica de Alagoas em Centro Federal de Educação Tecnológica, o que a fez integrar a rede de

⁹⁰ Aparente significa que, mesmo em um nível mais fenomênico, os problemas como falta de professores, evasão escolar e a melhoria da qualidade do ensino não deixaram de existir, até porque são problemas que não se restringem ao interior da escola ou à gestão educacional vista de uma forma isolada. Nos últimos seis anos, o governo estadual realizou dois concursos públicos, não tendo conseguido preencher todas as vagas oferecidas nas áreas de ciências exatas. Apesar da pressão do Ministério Público Estadual, muitas escolas funcionam devido à existência de professores contratados, como bolsistas ou monitores. O quadro anterior à realização do concurso de 2000 era ainda mais alarmante. Tem-se ainda que o número de alagoanos entre 15 e 19 anos – faixa de idade considerada a ideal para cursar o ensino médio – é de 322.140 pessoas. Portanto, há um número expressivo de alunos ou fora da idade escolar ou que sequer tem acesso ao ensino médio.

⁹¹ Sobre o processo de expansão do ensino médio da rede estadual em Alagoas através do Projeto Escola Jovem e as dificuldades nesse processo, ver Acioli (2003).

ensino superior. O fato mostra que, em termos da demanda advinda do ensino médio para a busca de uma graduação, o quadro pós-LDB mostra que atualmente ela provém, principalmente, do setor público.

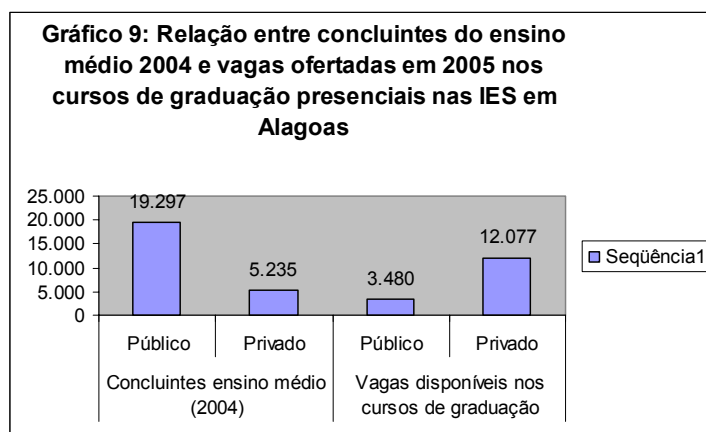
Há ainda outros fatores a serem considerados ao relacionarmos o crescimento do mercado de ensino superior em Alagoas e a expansão do ensino médio na rede pública: apesar do crescimento no número de matrículas, isso não significa que todos os alunos concluem o ensino médio. Há de se considerar ainda a questão do abandono. No Censo Escolar do Inep/2005, há o registro da taxa de abandono do ensino médio no ano de 2004. Naquele ano, foi registrado que 20.725 alunos deixaram os estudos, sendo que, destes, apenas 731 encontravam-se na rede privada, o que corresponde a um total de 3,53% do total de desistentes. Entretanto, como se pode notar ao observarmos os números relativos aos concluintes do ensino médio em 2004, a proporção entre os concluintes dos setores público/privado é semelhante à registrada na matrícula de estudantes do primeiro ano em 2002. Dos 46.247 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio (redes pública e privada) em 2002, apenas 24.532 concluíram o terceiro ano em 2004, sendo que 19.297 pertenciam à rede pública. Em 2002, a rede pública respondia por cerca de 80,4% das matrículas no nível médio, e em 2005 registrou 78,66% dos alunos concluintes desse nível de ensino⁹². Ou seja, não há, em níveis numéricos, uma disparidade entre o percentual de matriculados e o de concluintes entre as duas redes. A demanda de concluintes do ensino médio hoje (potenciais estudantes de nível superior) é, majoritariamente, proveniente do setor público.

Quadro 6: Número de concluintes do ensino médio, vagas nas IES, inscritos e relação candidato / vaga em Alagoas, por dependência administrativa							
Concluintes ensino médio (2004)		Vagas disponíveis nos cursos de graduação (2005)		Nº Inscritos vestibular e outros processos seletivos (2005)		Relação candidato / vaga 2005	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
19.297	5.235	3.480	12.077	21.678	19.799	6,2	1,6

Fonte: Censo Escolar/Inep/MEC e MEC/Inep/Deas

Visualizemos, a relação de concluintes do ensino médio e vagas disponíveis nas IES, nas instituições de natureza pública e privada a partir do gráfico a seguir:

⁹² Dados do Censo Escolar/Inep/MEC



Fonte: Censo Escolar/Inep/MEC e MEC/Inep/Deas

Como podemos notar, o número de concluintes do ensino médio em Alagoas é imensamente superior no setor público, a partir da relação candidato-vaga por tipo de IES, há uma procura maior nos cursos de graduação oferecidos pelas instituições públicas, possivelmente não devido ao caráter predominantemente público dos estudantes concluintes do ensino médio, mas principalmente pela credibilidade social das instituições federais – as demais instituições, em sua maioria, são novas e não se consolidaram socialmente, por diversos fatores para além do seu “tempo de vida” – o que leva os estudantes da rede particular a optarem, prioritariamente, pela universidade federal, como se pode notar nas propagandas das escolas ou cursinhos que visam atrair os jovens para seu estabelecimento. O padrão de qualidade é medido pela percentagem de aprovação na Ufal, e a própria concorrência aferida nos cursos oferecidos comprova isso. Em relação aos estudantes da rede pública inscritos para concorrer às vagas disponíveis nas IES privadas, os dados são imprecisos, apesar de que, à primeira vista, possa parecer que a procura de alunos concluintes dessa rede busquem, mesmo que pagando, uma oportunidade de obter um diploma de nível superior, o que poderia ser respaldado pela própria taxa de inadimplência anunciadas por dirigentes das IES⁹³.

Acreditamos que a inadimplência, em verdade, é proveniente especialmente da classe média. Essa afirmação leva em conta os indicadores sociais do Estado – “62% da população é considerada pobre, pela pesquisa *Radar Social* do IPEA, e

⁹³ De acordo com as matérias “Faculdades não aderem ao Programa” e “Evasão e Inadimplência prejudicam sustentabilidade”, parte da reportagem “Ensino Superior explode em Alagoas”, de Patrícia Monteiro, publicada no jornal Gazeta de Alagoas de 24 de setembro de 2006.

metade de seus habitantes é considerada alvo do Programa Fome Zero (...) Alagoas apresentava em 2002, a 3ª menor renda *per capita* (do país)” (CARVALHO, 2005, p. 9). De acordo com os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 58,36% da renda do Estado se concentra nas mãos dos 10% mais ricos, quando em 1991 esse percentual era de 53,03. Trata-se da mais alta taxa de concentração de renda entre os mais abastados, por Estado, do país. Em contrapartida, a concentração de renda nas mãos dos 80% mais pobres diminuiu: dos 32,84% em 1991, passou para 27,98%. Se levarmos em consideração fatores como a renda *per capita*, que era de R\$ 139,91 em 2000, maior apenas do Maranhão e do Piauí, de acordo com essa mesma pesquisa, e analisarmos o alto índice de desigualdade social constatado, temos que a grande parcela da população alagoana sobrevive com uma renda individual bem inferior ao cálculo realizado através da divisão do PIB por número de habitantes. O total de pessoas o qual sobrevive com uma renda por pessoa menor que R\$ 75,50 é de 62,24%. Portanto, a classe média alagoana não conta com uma condição social confortável, a qual lhe garanta pagar, sem atraso, as mensalidades de uma instituição de ensino superior. Já na classe mais pobre, a possibilidade de financiar os estudos superiores é remota.

Como não há na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEEE-AL) um registro geral do número de alunos que concluem seus estudos nas escolas estaduais⁹⁴ e concorrem a uma vaga no ensino superior (público ou privado), pode parecer imprecisa a afirmação de que a concorrência verificada nas instituições parece ser em sua maioria advinda do setor privado. Principalmente se observarmos o fato de que há um nivelamento entre o número de inscritos para concorrer a vagas de cursos de graduação pagos e públicos, o qual, independente do número de vagas, é significativo por ser muito superior ao total de concluintes oriundos das escolas particulares. Há de se considerar ainda que o Programa Universidade para Todos (Prouni) não deslançou nas instituições locais (no primeiro semestre deste ano, foram ofertadas 350 bolsas, número superior ao registrado no mesmo período do ano passado – 321. O número é superior apenas à

⁹⁴ Esse dado seria importante por ter sido esta a rede que apresentou maior crescimento no Estado nos últimos anos.

quantidade de bolsas ofertadas nos Estados do Acre, Amapá e Roraima⁹⁵). No entanto, nos discursos que tratam a questão, o Prouni é reverenciado pela maior parte dos entrevistados como uma grande iniciativa, especialmente quando relacionado ao aumento da demanda proveniente do ensino público. Vejamos os enunciados de dirigentes e donos das IES privadas⁹⁶.

SEQÜÊNCIAS DISCURSIVAS 5: A DEMANDA DO ENSINO PÚBLICO E A MITIFICAÇÃO DO PROUNI	
D1	Temos bastante (alunos oriundos da rede pública de ensino), e tem crescido muito . E o Prouni tem ajudado bastante, o Fies tem ajudado bastante . Porque hoje não é só o pessoal que pode pagar que está aqui estudando.
D2	Qual o impacto da universalização do ensino médio daqui a dois anos? Tem dados concretos, hoje o Brasil ele tem 10,4%, 10, 5% dos seus jovens em idade de 18 a 24 anos que deveriam estar numa inst... Não é? (...) Deveria ter um terço. Se você quer manter um prouni, você tem que dar uma permanência pro aluno . Porque um aluno que vem de uma renda familiar de três salários mínimos, você complica demais a vida dele.
D3	Realmente os alunos (...) eles vieram, estão vindo, em sua maior parte da escola pública. O Estado deveria dar um bom segundo grau (...) e não se envolvesse no terceiro. O terceiro seria obrigação do governo federal ou das privadas, no caso. Então duas ou três, como já existe, vinculada ao federal, com Prouni, FIES .
D4	A gente percebe que boa parte dos alunos eles vêm de escola pública . Nós fizemos adesão ao Prouni , mas a gente não conseguiu ainda por conta de algumas dificuldades, oferecer vagas, mas nós temos o Fies .
D5	A gente tinha cerca de, em torno de 25% de alunos oriundos da educação pública . Eu acho que a educação é para todos , mas que deve ser pensado como isso deve ser trabalhado . Por exemplo, o Prouni foi uma iniciativa fantástica . É fantástico para quem é do ensino privado , que pode ter aquele aluno que não é pagante, e é uma receita certa; é fantástico pra o aluno que tem inserção nesse mercado , é fantástico pra quem não tem condições de pagar uma faculdade .

Quando analisamos falas de dirigentes ou donos das IES, estamos analisando não a fala dos indivíduos, mas dos sujeitos. Os sujeitos aqui representam o setor privado em Alagoas. A partir das falas dos entrevistados, percebemos que há uma prospecção de crescimento de demanda relacionada à ampliação de alunos concluindo o ensino médio e o papel desempenhado pelo Prouni para garantir o acesso desse pessoal às Instituições. Entendemos que essas não são questões distintas, pois, apesar do esforço de muitas famílias na tentativa de garantir uma formação superior aos seus filhos, mesmo pagando, o mercado educacional aposta numa demanda bem maior, e o crescimento dos concluintes de ensino público

⁹⁵ Dados obtidos no site do programa: www.prouni.mec.gov.br/prouni

⁹⁶ Identificados apenas pelos códigos D1, D2, D3, D4 E D5.

representa uma demanda real, disputada a partir do próprio aumento no número de instituições. A garantia do ingresso desses alunos a partir de financiamentos governamentais pode significar, em Estados como Alagoas, uma “alavanca” no funcionamento das IES, e conseqüente aumento no lucro dos grupos que gerenciam as pequenas e médias faculdades nordestinas e alagoanas, pois garante isenção de tributos às instituições que aderem ao programa.

Acreditamos que esse seja, portanto, o tema das falas, mesmo quando elas se dão em momentos diferentes das entrevistas. Essa relação fica explícita em D1, que relaciona o aumento no número de alunos vindos do ensino público aos programas do governo (temos bastante, e **tem crescido muito. E o Prouni tem ajudado bastante, o Fies tem ajudado bastante**). Nas demais falas, selecionamos dois momentos: demanda do ensino público e Prouni.

Quanto à primeira questão, apenas o enunciado de D2 difere dos demais, pois não se refere ao número de alunos matriculados na instituição, mas a um prognóstico para o crescimento do número de instituições de ensino superior. Ele questiona **o impacto da universalização do ensino médio daqui a dois anos**. O aumento na oferta do ensino médio em Alagoas, como vimos, tem se dado pela via pública, após o amplo crescimento da rede privada em décadas anteriores. Essa questão, no entanto, é silenciada na fala. Esse silenciamento nos fornece uma pista para compreender o efeito de sentido pretendido: atualmente, é o ensino particular que garante uma maior preparação para o ensino superior, mas esse mercado está saturado. Por isso mesmo, ao assumir o discurso da universalização, o sujeito dialoga com as pretensões universalizantes⁹⁷ do governo, deixando implícito que, com um maior número de pessoas que concluem o ensino médio, haverá maior procura por um curso superior. Ou seja, o ensino médio assume uma função somente propedêutica e o aumento no nível educacional da população estimula uma busca *individual* por uma melhor qualificação que diferencie o sujeito no mercado de trabalho. Essa afirmação nos é possível devido à questão implícita da mistificação do ensino superior público, já trabalhado em outra análise, mas também presente nesse enunciado. Se a expansão do ensino médio garante uma maior demanda ao

⁹⁷ Para uma melhor compreensão da impossibilidade de universalização da educação formal sob a ordem capitalista, ver Maceno, Talvanes Eugênio. **(Im)Possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. Dissertação de mestrado. Ufal, 2005.

ensino superior, e esta demanda é predominantemente pública, logo, é preciso que não haja expansão do ensino superior público e, ao mesmo tempo, sejam elaboradas políticas que garantam o ingresso desses estudantes nas faculdades privadas.

A continuidade do enunciado apresenta dados relativos ao número de jovens que cursam o ensino superior hoje (*tem dados concretos, hoje o Brasil ele tem 10,4%, 10, 5% dos seus jovens em idade de 18 a 24 anos que deveriam estar numa inst... não é? (...) Deveria ter um terço*). Esse diagnóstico coloca implicitamente a educação como bem econômico, pois quando diz que **deveria ter um terço** parte-se do pressuposto de que um maior número de jovens no ensino superior é garantia de um maior desenvolvimento para o país. Esse mesmo argumento é colocado pelo atual governo federal, na home page do Prouni. Essa perspectiva reforça simbolicamente a necessidade de investimento do Estado nessa questão, além de dialogar com a memória discursiva do passado educacional brasileiro, a partir da utilização do verbo **deveria**. O verbo no futuro do pretérito refere-se a algo que poderia ter acontecido, mas não ocorreu, o que fortalece o sentido de necessidade da expansão do ensino superior na atualidade.

Nas demais falas, os entrevistados colocam que já há uma parcela significativa de alunos da rede pública buscando o ensino superior privado:

Temos bastante, e tem crescido muito (D1),

Realmente os alunos (...) eles vieram, estão vindo, em sua maior parte da escola pública (D3),

A gente percebe que boa parte dos alunos eles vêm de escola pública. (D4),

A gente tinha cerca de, em torno de 25% de alunos oriundos da educação pública (D5).

Aqui, há a utilização de dois verbos: ter e vir, em diversos tempos (*temos, vieram, estão vindo, vêm, tinha*), o que pode indicar uma realidade presente e uma perspectiva de continuidade nesse processo, expresso explicitamente em D1 (*temos bastante e tem crescido muito*). Ou seja, a presença de alunos que concluíram o ensino médio na rede pública já é realidade, e esse número continua aumentando. O ingresso de alunos de escolas públicas é entendido de forma positiva, como uma inclusão, proporcionada pelo ensino privado; e não como contradição. O verbo “ter”

aqui utilizado representa quase uma adoção: é uma “posse” temporária de estudantes que poderiam não estar lá, pois não teriam condições de pagar (ou, muitas vezes, de passar numa instituição federal). E, assim como o verbo “vir”, “ter” representa uma identificação direta dos entrevistados com a instituição, reforçando que a fala não é do indivíduo, mas do setor privado e, especificamente, da experiência objetiva daquela instituição privada.

A expansão do ensino médio pela via pública é um dado real. Não há como o setor privado negar ou rejeitar a “clientela”, independente de sua condição social, pois, como vimos, ele se pauta primeiramente pela questão da oferta e da procura. No entanto, exatamente pela sua lógica mercantil, é necessário estimular essa “clientela” sem que ela represente um “risco” de inadimplência. É daí que surgem os discursos reivindicatórios do setor, seja no sentido de condenar as leis que, segundo eles, permitem a inadimplência⁹⁸, como a garantia de subsídios públicos para IES privadas, seja através de bolsas de estudo ou de verbas para pesquisa. O discurso do Prouni ressalta a necessidade de o governo democratizar o acesso, o que se daria através de bolsas do Prouni àquelas IES que não conseguem atrair o público pagante com melhor condição financeira. E essa fala que coloca o programa como algo positivo, como podemos perceber, encontra respaldo nas instituições locais.

Quando D1 revela que o número de alunos matriculados em sua faculdade, e que são oriundos da rede pública **tem crescido muito**, a locução verbal indica que este crescimento é recente, mas deve continuar assim, já que **o Prouni tem ajudado bastante**. Atualmente, segundo dados fornecidos na entrevista, mais de 50% dos alunos dessa IES estudou em escolas estaduais, municipais ou federais. E o número vem crescendo, com a ajuda do programa do governo federal. Essa afirmação busca produzir um sentido que é o de vincular a possibilidade crescente de acesso de estudantes carentes à existência de programas que fornecem subsídios para que eles estudem em uma faculdade privada. Isso acontece porque o governo ajuda **quem não pode pagar**, que está lá estudando, o que **antigamente não existia**. Assim, há um processo claro de mitificação, pois a ajuda aparece como estando voltada apenas para o indivíduo, e não para as instituições. Essa fala nos possibilita identificar o seguinte implícito: ao dizer que isso (o acesso de estudantes

⁹⁸ Um dos entrevistados afirmou que “o governo institui o calote oficial”, se referindo ao fato de os estudantes em atraso poderem receber transferências e não serem impedidos de continuar os estudos até o fim do ano letivo ou do semestre.

oriundos do ensino público no ensino superior) não existia **antigamente**, revela-se que as políticas anteriores para a educação superior não permitiam esse acesso. Esse antigamente não está ligado a um passado distante, mas ao período anterior à criação do programa. Ainda assim, permite dizer que não seria a existência das IES públicas que possibilitariam a democratização do ensino superior, já que essas sempre existiram na história da educação brasileira, mas foi preciso um programa de bolsas no setor privado para atender à demanda mais carente.

Para que esse discurso tenha o efeito de sentido desejado, ele silencia a razão dessa ocorrência: por que a maioria dos alunos de escola pública não entrava – e não entra - na universidade federal? Como o que está em discussão aqui não são as condições socioeconômicas enquanto diferenças de classe provocadas pelo sistema, e nem mesmo a qualidade do ensino oferecida (e há uma diferença, em grande parte das vezes, quantitativa e qualitativa entre o ensino médio e superior públicos), qualquer abordagem que permita essa leitura é silenciada, evitada.

Portanto, no discurso do setor privado, por “inovar” ao garantir o acesso dos alunos da rede pública (classes baixas) ao ensino superior, o Prouni deve ser reverenciado, não como iniciativa isolada do governo, mas porque se sustenta graças ao apoio do setor privado, como mostra Rodrigues (*on line*). No discurso governamental, o programa tem como finalidade o auxílio ao estudante, chegando a ser colocado, em pé de igualdade, com a política de interiorização e abertura das universidades federais. No site do Programa, a sua apresentação conta com a seguinte afirmação: “**A implementação do ProUni, somada à criação de 10 universidades federais e 48 novos campi, amplia significativamente o número de vagas na educação superior**, interioriza a educação pública e gratuita e combate as desigualdades regionais⁹⁹”. Portanto, são iniciativas co-irmãs e demonstram a intencionalidade de colocar a educação como bem público, independentemente da natureza da IES que o ofereça.

Bastos (2007, p.90), na sua dissertação sobre o discurso da reforma universitária neoliberal no Brasil, afirma que a estratégia do governo Lula

Visa construir uma imagem progressista da reforma do ensino superior, que, dentre outras coisas, vê o ingresso nas universidades particulares como uma das grandes saídas para a educação no Brasil (...).

⁹⁹ <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>

Configura-se e confirma-se a política neoliberal de intervenção estatal junto aos interesses políticos e econômicos dominantes, diminuindo as obrigações sociais do Estado com a educação pública estatal e gratuita e aumentando a utilização dos recursos públicos junto aos interesses privados. Dessa forma, objetiva-se constituir instituições com investimentos públicos, porém, de posse do setor privado. Esse tratamento desigual aponta para a construção de uma nova forma de se relacionar com o setor público re-significando-o completamente. Se há falta de investimentos públicos para a universidade pública e se a mesma poderá morrer por falta de tais recursos, como se explica a existência do ProUni?

O ProUni nasce como resposta às demandas do setor privado e simula uma conciliação entre as forças sociais em confronto: concede privilégios tributários às IES com vagas ociosas e se apóia socialmente na reserva dessas vagas – pelas quais os alunos com condições financeiras que não passam em IES públicas não querem pagar – aos estudantes economicamente desfavorecidos. Na maioria das vezes, somente o segundo aspecto é ressaltado, omitindo a não-atenção devida às IES públicas e necessidade de maior investimento no setor. Além disso, pela característica reivindicatória das entidades representativas do ensino superior privado, que questionam a lógica de organização do sistema educacional brasileiro naquilo que não lhes convém, o discurso dificilmente é de aceitação total das estratégias governamentais, o que faz parecer, muitas vezes, que há um desacordo entre as políticas educacionais do governo Lula e os interesses do setor privado. É importante destacar que esse “conflito” estava presente mesmo no governo de FHC.

Ao enunciar um discurso que enaltece o programa de bolsas do governo federal, um representante do setor privado, o qual depende do pagamento do serviço oferecido para obtenção dos lucros, geralmente reproduz esse sentido falando como sendo de um lugar social que não é o seu. Enaltece as vantagens do programa para o público carente, mas não explicita a real razão de seu apoio: sem ele, reduzir-se-ia os lucros de sua instituição. Essa estratégia discursiva pode ser identificada como uma **mitificação**. Mais uma vez, recorremos a Voese (1998) para definir o termo:

O processo que busca mitificar o que diz determinada prática social significa uma dinâmica que visa a, ao mesmo tempo, conferir um poder ao discurso e ocultar o seu comprometimento com a situação. Mitificar um discurso busca apresentá-lo de forma tal que a imagem constituída mascare ou oculte aquilo que poderia ser socialmente condenado, especialmente por grupos e classes em relação aos quais se opõe. A mitificação, na verdade, uma vez bem-sucedida, dá um poder extraordinário ao discurso de determinada prática social, de modo que uma série de procedimentos possam ser armados (...). (VOESE, 1998, p. 123).

Essa estratégia difere da mistificação porque não se apresenta como verdade absoluta, mas sim como o enaltecimento de um aspecto o qual pode ser aceito pelas diferentes classes sociais, especialmente com aquelas com as quais não se dá o comprometimento primeiro. Isso é possível porque acontece o ocultamento de uma intenção, que é beneficiar um determinado grupo ou classe social em detrimento do conjunto da sociedade. No caso do Prouni, a estratégia discursiva esconde um comprometimento com a burguesia de serviços educacionais através da relocação de recursos públicos, bem como o deslocamento do sentido de público como público estatal para a educação como bem público. Enfatiza-se o comprometimento com as classes baixas, pela possibilidade concedida de uma melhor formação educacional – o que lhe confere um status de política social – quando atua, principalmente, no fortalecimento do setor privado (que como verificamos, apresenta um enorme número de vagas ociosas). Há de se enfatizar ainda que as IES privadas com qualidade socialmente comprovada não precisam recorrer ao Prouni para seu funcionamento.

Em Alagoas, o discurso do setor privado em relação ao Prouni atende às nossa formação sociocultural e condição econômica e educacional. Sendo assim, apenas uma das cinco instituições entrevistadas não coloca o programa como uma “saída”, não aparentando um interesse inicial e apresentando críticas ao seu modo de funcionamento. **“Se você quer manter um ProUni, você tem que dar uma permanência pro aluno. Porque um aluno que vem de uma renda familiar de três salários mínimos, você complica demais a vida dele. (D2)”**.

A fala não é uma negação da iniciativa, uma vez que, ao ser aprovado numa instituição pública – apesar das possibilidades de conseguir, no caso da universidade federal, uma bolsa de trabalho, pesquisa ou extensão, assim como pode valer-se das políticas de assistência estudantil – o aluno de baixa renda não tem garantia, a priori, de sua “sustentabilidade”. Podemos compreender como um discurso reivindicatório, no sentido de que o governo deve bancar não somente as mensalidades, mas ainda a garantia da permanência do aluno¹⁰⁰, no caso de uma dificuldade financeira que o impeça de estar no mesmo nível dos demais estudantes (pagantes) ou mesmo de abandonar o curso por necessidade de trabalho.

¹⁰⁰ Na verdade, o governo federal já instituiu uma “bolsa-permanência” aos alunos vinculados ao ProUni. A bolsa é reembolsável.

O enunciado diz que *se você quer manter um prouni, **você tem que dar uma permanência pro aluno***. Logo, coloca uma condição à existência do programa, verificada em **você tem que dar**. O efeito de sentido é diferente se ele estivesse dando uma “sugestão de aperfeiçoamento”. Note-se ainda o uso de “você”, ao invés de governo, que impessoaliza o discurso e pode significar “alguém”. Essa impessoalização permite um sentido que é o de não responsabilizar o governo, mas colocar, inclusive, uma dificuldade para o setor privado: se o governo não dá a permanência, alguém tem que dar, senão não há como o aluno se manter, pois *um aluno que vem de uma renda familiar de três salários mínimos, você complica demais a vida dele*. As razões dessa “complicação” estão explícitas no próprio enunciado: a renda familiar é baixa, logo, ele precisaria trabalhar para complementar a renda e a família não teria condições de garantir os gastos extra-mensalidades, como material didático-pedagógico. O que fica implícito aqui é que fazer ensino superior, portanto, só é possível a quem tem uma condição financeira favorável. Caso contrário, é preciso não somente bancar a mensalidade, mas garantir uma renda que possibilitasse ao aluno manter-se na instituição. Obviamente, não é do interesse do setor privado garantir essa manutenção.

A ideologia do setor privado e seu caráter reivindicador também estão claramente expressos em D3, quando diz que **“O Estado deveria dar um bom segundo grau (...) e não se envolvesse no terceiro. O terceiro seria obrigação do governo federal ou das privadas, no caso. Então duas ou três, como já existe, vinculada ao federal, e o Prouni, FIES”**.

O Estado utilizado aqui, como se pode perceber, é o governo estadual. Sua posição explícita é de que essa esfera deve ocupar-se na oferta do ensino médio e deixar que o ensino superior seja oferecido apenas pelo governo federal e pelas IES privadas. Para dar um tom “social” ao discurso, essas IES deveriam ser vinculadas ao Prouni e ao FIES. A fala dialoga com a realidade social alagoana, onde a manutenção do ensino público se dá graças à vinculação de verbas (Fundef e, agora, Fundeb) oriundas dos impostos estaduais e repassadas pelo governo federal, e na qual são verificados inúmeros problemas no funcionamento das escolas de ensino médio da rede estadual. Ao utilizar o adjetivo **bom**, o sujeito associa a necessidade de mais verbas a serem investidas na qualidade do ensino oferecido, no lugar de destiná-las ao terceiro grau, que deveria ficar por conta de outras esferas – no caso, o governo federal e o setor privado.

Essa afirmação parte da constatação de que nos últimos anos o sistema estadual de ensino superior cresceu, através da Uncisal e Uneal. Apesar de pouco lembrada pelos representantes do setor privado no Estado – por atenderem a segmentos específicos e não significarem uma “concorrência direta” com as IES particulares, a Uneal, antiga Funesa, representa a expansão do ensino superior pela via pública, para além das instituições federais. A necessidade de não-expansão do setor público federal também é ressaltada na fala (o *terceiro seria obrigação do governo federal ou das privadas, no caso. Então duas ou três, como já existe, vinculada ao federal*). Segundo D3, o ensino superior deveria ser oferecida pela esfera federal **ou** privada. Note-se que essa contraposição, que a princípio pode indicar uma primazia do setor público federal, é somente uma estratégia discursiva. Federal ou privada não é uma contraposição, mas uma soma: as instituições federais já existentes e as privadas. Aqui no Estado, **duas ou três, como já existe**. Portanto, a expansão do ensino superior não deve ser pela via pública, porque o Estado deve se ocupar do segundo grau – uma vez que não há mais espaço para o crescimento das escolas particulares, a não ser em caso de nova instituição de bolsas de estudo – nem pelo governo federal, que deve se ater ao que já existe. E para suprir a carência da população que, pela impossibilidade financeira e ausência de vagas em IES públicas, a saída também é apontada: o Prouni e o Fies.

Como colocamos, ainda são poucas as vagas ofertadas pelo ProUni no Estado de Alagoas, mas isso não significa um desinteresse das IES em oferecê-lo. Em D4, vemos que a impossibilidade de oferta na sua IES é burocrática (**Nós fizemos adesão ao Prouni, mas a gente não conseguiu ainda por conta de algumas dificuldades, oferecer vagas, mas nós temos o Fies**). A adesão ao programa dá a instituição um status de compromisso social, de abertura e inclusão. Embora não explicita as dificuldades que levaram a IES a ainda não oferecer vagas através da iniciativa federal, o sujeito deixa claro que, apesar de não contar ainda oficialmente com o ProUni, ele tem o Fies. Ou seja, os alunos que não têm condições financeiras de pagar as mensalidades podem se inscrever para conseguir o financiamento. Apesar da diferença no funcionamento e na concepção dos programas, o ProUni e o Fies geralmente são colocados lado a lado. Como sabemos, O Fundo de Financiamento do ensino Superior é um empréstimo, e deve ser pago após a conclusão dos estudos, o que limita o universo de alunos àqueles que realmente “apostam” que o diploma irá garantir-lhe um emprego. Essa associação nos leva a

pensar o ProUni, em Alagoas, como um programa que pode estar beneficiando, também, a classe média baixa e não necessariamente a camada mais carente da população, como freqüentemente é proclamado. Como para conseguir uma bolsa é preciso comprovar uma renda mensal *per capita* no valor de um salário mínimo e meio (no caso das bolsas integrais), ou de entre um salário mínimo e meio e três salários mínimos (no caso de uma bolsa parcial); e a renda *per capita* do alagoano era de R\$ 139,91 em 2000, de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano, em princípio a grande maioria da população pode conseguir a bolsa.

A fala de D5 nos parece ser a mais reveladora. Ela inicia afirmando que a **educação é para todos**. Parte de uma afirmação comum no sistema capitalista liberal, que afirma para negar: se todos são iguais, todos devem ter direitos iguais, e admitindo essa igualdade formal, mascara-se a diferença real, destacando-a apenas como uma disfunção de um sistema que não foi programado para funcionar desta forma. A afirmação encontra respaldo social, na medida em que a educação é compreendida como ferramenta essencial na busca de melhorias socioeconômicas, devendo estar ao alcance de todos – mas não é à toa que se fala em **todos** e não **todas as classes (ou camadas sociais)**. Como já colocamos, uma ideologia sempre atua em contraposição a outra. Assim sendo, quando se fala que a educação deve ser para todos, se apaga o fato de que ela tem sido privilégio de poucos. A fala se contrapõe à constatação real de que a educação formal tem sido, ao longo da história, voltada às classes dominantes. Então, na verdade, o **todos** aos quais o enunciado se refere não são todos os sujeitos que compõem a sociedade, mas as classes baixas, uma vez que as classes altas – a elite – sempre tiveram acesso à educação.

No entanto, em seguida, D5 coloca uma condição à sua própria afirmação: a *educação é direito de todos, mas que deve ser pensado como isso deve ser trabalhado*. Há, novamente uma impessoalização sobre **quem** deve pensar **como isso** (o direito à educação) deve ser trabalhado. Logicamente, quem aplica as políticas é o Estado, porém, sua elaboração se dá a partir das discussões travadas no seio da sociedade civil, onde acontece o confronto de idéias e posições que tomam corpo na esfera política. Quem deve pensar a melhor forma de ofertar a educação à população? Qual seria essa forma de se trabalhar a oferta educacional (superior)? O lugar social de onde fala o sujeito discursivo (o setor privado) indica que o interesse não está no público, mas nas políticas que estão direcionadas a

esse público. Quando contrapõe a necessidade de expandir a educação (garantir o “direito de todos”) e a forma como isso deve ser feito, deixa implícito que essa garantia não pode ferir os interesses do setor privado. Por isso mesmo, cita como exemplo o Programa de bolsas para o ensino superior, adjetivado como sendo **uma iniciativa fantástica**.

Aqui, a fala em torno do ProUni não é mitificada, deixando explícito o real interesse do setor, embora não deixe de se apoiar no apelo social do programa para justificar sua necessidade de existência. As duas questões são colocadas lado a lado, possibilitando um entendimento que é o de uma política de conciliação de interesses. Ao enumerar as razões do apoio ao Programa, D5 diz que ele é **fantástico para quem é do ensino privado, que pode ter aquele aluno que não é pagante, e é uma receita certa; é fantástico pra o aluno que tem inserção nesse mercado, é fantástico pra quem não tem condições de pagar uma faculdade**. Ao associar os benefícios da iniciativa à sustentabilidade do setor privado de ensino superior, reforça-se nossa leitura sobre a quem se refere a “educação para todos” e a forma como essa educação deve ser oferecida. A educação deve ser para todos (inclusive os que não podem pagar por ela), desde que possam ser inclusos no setor privado, desde que isso não fira os interesses do setor.

Como vemos, o Prouni é apontado como uma política interessante para o setor privado, pois promove a “inclusão” não pela via pública, ao tempo em que é uma **receita certa** para as instituições privadas. Ela “acolhe” o aluno não-pagante e “assegura-lhe” a **inserção no mercado**. Colocar que o ensino superior pode, por si só, garantir o ingresso no mercado de trabalho é uma das estratégias utilizadas pelo setor privado para garantir a formação de “clientela”, sustentada pela ideologia da formação, que coloca o ensino superior como a única possibilidade de concorrer a um emprego. Os benefícios do ProUni para o aluno são dois, de acordo com o enunciado: a possibilidade de inserção no mercado, a qual ele não teria apenas com o ensino médio, e a possibilidade de estudar sem pagar faculdade. Como ele não pode pagar, suas perspectivas são limitadas, também não teria direito de “escolher” estudar numa instituição pública, já que esta é limitada a um número estipulado de vagas e não deve se expandir, de acordo com a afirmação do setor privado.

O enunciado apresenta, por duas vezes, a relação entre aluno e pagamento. Ora coloca-se a vantagem da instituição em ter um aluno que não é pagante (mas é uma **receita certa**), ora se enaltece a vantagem do programa para o aluno que não

pode pagar. Essa associação constrói um sentido que é o de pensar a política de bolsas como um favorecimento, silenciando o fato de que o pagamento se dá através dos impostos pagos pela população e pela isenção de impostos pagos pela IES, deslocando verbas públicas para o setor privado. Ao mesmo tempo, naturaliza as diferenças e desigualdades sociais, na medida em que, mesmo diferenciando, implicitamente, dois grupos (os que podem e os que não podem pagar), considera como solução a oferta de migalhas educacionais ao segundo grupo como solução para as desigualdades no âmbito das oportunidades de estudo. Logicamente, as razões que levam o estudante a não ter condições de pagar uma instituição – e não conseguir ingresso numa IES não-paga – são silenciados. A diferença da educação de ambos os grupos é colocada implicitamente de forma natural – não que isso fosse esperado numa fala do setor privado.

Acreditamos que as falas em torno do ProUni devam ser entendidas muito mais como uma prospecção do setor privado do que necessariamente como uma realidade a qual garanta, atualmente, o funcionamento das IES. Sua expansão em Alagoas passa ainda por um processo mais amplo que inclui a consolidação da ideologia da formação como necessária para as classes mais baixas. Apesar de já se configurar nos discursos cotidianos, impulsionando inclusive a procura de uma demanda reprimida por cursos mais “fáceis” e que exigiriam menos tempo e dedicação, a formação superior parece ainda distante das camadas desprivilegiadas da sociedade.

5 – CONCLUSÃO

*Sei que nada será como está
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite
Um gosto de sol
(Milton Nascimento)*

É sabido por toda a comunidade científica, independentemente do referencial teórico adotado, que uma pesquisa não se encerra na sua apresentação pública. Muitas vezes, sobram perguntas, pois as respostas às questões iniciais suscitam novos questionamentos, por vezes mais amplos do que os que impulsionaram o trabalho. Assim acontece conosco: a sensação do inacabado, do inconcluso. Contudo, a finalização da etapa nos permite apontar alguns caminhos e afirmar determinadas questões sobre a expansão do ensino superior privado em Alagoas.

Inicialmente, a proposta desse trabalho era investigar a expansão do ensino superior em Alagoas no período pós-LDB, mais especificamente, na década de 1990. Sendo esse o período de investigação, iríamos abordar apenas as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, a realidade da expansão local nos colocou novos desafios, uma vez que se concentrava no início dos anos 2000, intensificando-se nos anos anteriores à pesquisa. Assim, ela passou a abranger todo a fase pós-LDB até os dias atuais, o que nos levou a trabalhar, ainda que de forma insipiente, as políticas educacionais do governo Lula. É interessante ressaltar que essa realidade pôde ser percebida inicialmente através do estudo dos dados educacionais, mas determinadas questões, como a ideologia da formação e o confronto cultural no mercado, só puderam ser apreendidas a partir da Análise do Discurso de entrevistas feitas com os donos e dirigentes das IES – que apesar de não representar uma ampliação do objeto, nos exigiu um redirecionamento e um reordenamento do trabalho e, na nossa opinião, garantiu uma maior amplitude das questões estudadas.

Outra mudança, esta inicial, se deu devido ao caráter expressamente privado desse processo, o que fez com que fechássemos nosso objeto nas IES dessa natureza, sem deixar de fazer a relação essencial entre o público e o privado, mas sem a obrigatoriedade de detalhar o processo de abertura e mudanças nas IES públicas locais ou nacionais. Nosso interesse maior, nesse caso, foi perceber as alterações jurídico-políticas e simbólicas em torno desses conceitos, geralmente

adequados pelo Estado a uma lógica que lhe é externa: daí então a atual concepção da educação como *bem público*, independentemente da natureza da instituição que a ofereça. Embora legalmente a questão não seja novidade no país, ela ganha mais força nos discursos e nas proposições políticas no marco do neoliberalismo. Essa abordagem nos fez questionar a natureza desses conceitos e sua mutabilidade. Parece-nos que há a necessidade de aprofundá-los para compreender as atuais mudanças nas políticas sociais e a atuação do próprio Estado.

Por partilhar de uma concepção de ciência que busca mais do que captar os fenômenos, compreendê-los em sua essência, procuramos conectar algumas das diversas esferas que compõe o fato investigado: afinal, se a realidade é um todo articulado, e não uma junção aleatória de realidades distintas, era preciso entender a natureza dessa expansão local naquilo que lhe dava sentido: a mercantilização da educação. Para isso, trabalhamos a relação entre neoliberalismo e educação e suas conseqüências no País – vistas a partir de uma retomada da história do ensino superior privado no Brasil. Para completar a análise, e tendo que queríamos perceber, na realidade material, como se dá a construção simbólica dessas mudanças, utilizamos o referencial da Análise do Discurso Francesa (AD) para analisar, no primeiro capítulo, os discursos de um dos maiores responsáveis pela implementação do projeto neoliberal na educação superior brasileira, o ex-ministro da era FHC, Paulo Renato Souza. Embora fosse interessante contrapor esse discurso ao do governo Lula, optamos por não fazê-lo, devido ao fato que essa abordagem nos exigiria um novo redirecionamento do trabalho, além de estendê-lo além do necessário.

Como nosso objetivo era compreender esse processo localmente, estudamos a realidade alagoana e o desenvolvimento educacional no Estado. Essas questões tinham a função de nos apontar as singularidades da expansão das IES privadas no Estado a partir das suas particularidades. Desta forma, percebemos como os conflitos e o (não) desenvolvimento econômico do Estado, bem como a sua construção cultural, contribuem para o caráter do mercado local e sua expansão.

Concluída essa etapa, podíamos estudar o objeto em si. Além dos dados do Censo do Ensino Superior e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizamos entrevistas com dirigentes e donos de cinco IES privadas criadas após a LDBEN. De posse desse material empírico, tentamos entender melhor a realidade

atual, os caminhos percorridos e para que caminhos apontam o processo de expansão do ensino superior privado no Estado.

Foi aí que entendemos que os investimentos nacionais e internacionais, inflados com o desenvolvimento do mercado educacional de nível superior, criam em Alagoas uma tendência competitiva que reúne representantes do mercado “local” – que se apóiam na afirmação do “genuinamente” alagoano – com instituições que, apesar de não usarem suas mantenedoras originais, pertencem a grandes conglomerados educacionais e utilizam toda a sua lógica pedagógico-organizativa, administrativa e financeira. Essa “convivência competitiva” pôde ser percebida através da seleção de falas significativas, a partir de determinadas temáticas e buscando interlocuções com os dados educacionais. Assim, temos diferentes perfis de Instituições de ensino superior hoje no estado: embora todas trabalhem sua lógica organizativa dentro dos preceitos educacionais de formação para o mercado (portanto, partem da mesma base ideológica), algumas ressaltam a questão cultural alagoana, destacando como referencial a “alagoaneidade”, a “vocaçãõ” e a tradição; enquanto outras se apóiam em pesquisas de mercado, atualização constante dos métodos e ementas e no know-how das mantenedoras originais para construir a idéia de estarem mais integradas e preparadas para as exigências mercadológicas. No caso das instituições locais, quase sempre é destacada a “intromissão” de empresas externas no mercado alagoano.

Esse fortalecimento do mercado do ensino superior local se dá não num momento de crescimento do Estado, mas de ampliação no atendimento educacional de nível médio público – sem entrar no mérito da qualidade das escolas – e do comércio na capital. Daí a centralização de IES em Maceió. A limitada renda local também acaba por interferir no caráter das Instituições, quase sempre com oferta de poucos – e repetidos – cursos e funcionando em prédios alugados. Essa descrição da realidade mostra aquilo que o estudo do processo em articulação com a realidade político- econômica nos apontava: a constituição de um comércio que pouco tem a ver com os ideais pretensamente humanistas da educação na sociedade capitalista. Esses são retomados apenas desta forma: como ideais, em um discurso articulado que se apresenta quase como esquizofrênico. Para eles, é preciso reafirmar a importância da formação enquanto necessária à atual realidade, mas é preciso também articular educação e desenvolvimento, como se uma graduação voltada ao indivíduo fosse capaz de garantir a superação do atraso ainda existente em Alagoas.

Por isso mesmo, fazemos coro com Golbery Lessa quando este diz que Alagoas herda, pelo seu desenvolvimento socio-histórico, o que há de pior do capitalismo colonial. Não é exagero falar que, no aspecto educacional, a inexistência de uma base empregatícia industrial acabe por determinar, mesmo quando falamos da perspectiva puramente mercadológica, a existência de uma formação menos sólida, sem contar as demais atividades desenvolvidas pelas IES para além do diploma ofertado.

Entendemos que esse processo é resultado da intensificação de mudanças necessárias à superação da (ou à tentativa de superar) crise do capital, como abordamos já no primeiro capítulo. Colocando-se como possibilidade de atuação no mercado (seja para o dono, o funcionário, o professor ou o aluno), a IES privada não é uma realidade diretamente oposta à IES pública, como nos parece inicialmente. Inseridas numa mesma perspectiva socio-histórica, regidas pelas mesmas leis, a expansão privada representa um avanço de uma lógica mais ampla, que inclui a mercantilização de direitos e expansão do capital para outras esferas e da formação e adequação do indivíduo para atender às necessidades do mercado. O que não significa que a IES pública não possa atender a essas mesmas demandas: na realidade, essa não é a lógica que rege a sua natureza, possibilitando assim não somente a inserção de sujeitos conscientes de seu papel histórico e uma democratização ao acesso, como também uma maior resistência aos mecanismos de controle e adequação externos. Por isso, o crescimento do setor privado passa também pelas alterações e/ou desmonte das IES públicas. Dentro da realidade de Alagoas, entendemos esse processo como ainda mais danoso, devido à impossibilidade de qualquer melhoria da realidade social através apenas da formação de mais profissionais de nível superior, atividade-fim da grande maioria das IES criadas no Estado após a LDBEN.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa nos mostra que a consolidação e a adequação de um mercado de educação superior em Alagoas intensifica as contradições sociais existentes e aumenta apenas aparentemente as possibilidades de ascensão da classe média. Na verdade, sua existência está restrita a uma realidade já existente, e por isso mesmo, necessitará cada vez mais, para sua sobrevivência, de uma restrição ainda maior das fronteiras entre o público e o privado. E se as políticas educacionais do governo Lula e o discurso do setor

privado já apontam para isso, é preciso que esperemos ainda algum tempo para perceber como se darão, na realidade dessas instituições, essas mudanças.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Adenize Costa. **O Poder público e a política de expansão do ensino médio em Alagoas: projeto escola jovem**. Maceió, 2003, 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANTUNES, Ricardo. O Caráter Polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. In: _____. **O Caracol e sua concha**. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Algumas teses sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: _____. **O Caracol e sua concha**. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZEVEDO, João. Duas décadas de educação. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org). **Caminhos da educação em Alagoas**. Da Colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Arlene Silva *et alli*. A Ação católica na conjuntura alagoana: o surgimento da escola de serviço social Padre Anchieta. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org). **Caminhos da educação em Alagoas**. Da Colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A Reforma (neoliberal) da universidade no Brasil**: um discurso (re) velador. Maceió, 2007, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.

BERTOLDO, Edna. Formação e profissionalização do professor: uma abordagem histórico-social. In: BERTOLDO, Edna; MAGALHÃES, Belmira. **Trabalho, educação e Formação Humana**. Maceió: Edufal, 2005.

BOITO Jr., Armando. **A Burguesia no governo Lula**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>. Acesso em março de 2007.

BRASIL, **Lei 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Capítulo IV – Do ensino Superior. Brasília, 1996.

BRASIL, **Decreto nº 2.207/ 1997**. (Dispõe sobre a classificação das Instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino). Brasília, 1997.

BRASIL, **Decreto 3.860/ 2001** (revoga o Decreto 2.207/97. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.). Brasília, 2001.

BRASIL, **Decreto Federal nº 5.773/2006**. (Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília: DOU nº 88 de 10/05/2006, SEÇÃO 1, p.6.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 436/2001** (cursos superiores de tecnologia/formação de tecnólogos). Brasília, 2001.

CARVALHO, Cícero Pércles de. **Economia popular**. Uma via de modernização para Alagoas. Maceió: Edufal, 2005.

_____. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucro-alcooleira alagoana**. Maceió: Edufal, 2000.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. Estado, mercado e desigualdades sociais no ensino superior. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade em questão**. Volume 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

CASSIANO, Carolina. Opção pelo Nordeste. In: **Revista Ensino Superior**. Edição 90, março de 2006. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11262>. Acesso em novembro de 2006.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de qualidade e cidadania nos PCN: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, 2002, 184 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.

_____. Qualidade e competências nos cursos de formação de professores. In: _____. (org). **As Malhas de discursos (re) veladores**. Maceió: Edufal, 2005.

CHIZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: Fávero, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

COSTA, Craveiro. Instruções públicas e Instituições culturais de Alagoas. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org). **Caminhos da educação em Alagoas**. Da Colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001.

CUNHA, Luis Antônio. O ensino superior no governo FHC. In: **Revista Educação e Sociedade**, abril de 2003. Vol.24, nº 82.

_____. **A Universidade temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade Crítica**. O ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: Fávero, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

_____. Educação Superior: setor público e iniciativa privada. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade em questão**. Volume 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

DIÉGUES Jr, Manuel. **O Bangüê nas Alagoas**. Traços da influência do sistema econômico do engenho de cana de açúcar na vida e na cultura regional. 3. ed. Maceió: Edufal, 2006.

FÁVERO, Osmar. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. In: _____ (org.). In: **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos**: Um estudo sobre a escola. Maceió, 2005, 172 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.

GENTILLI, Pablo. A Universidade na penumbra. O círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: _____ (org.). **Universidades na Penumbra**. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Fórum Nacional em defesa da escola pública analisado enquanto um movimento social. In: _____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução de Dario Canali. 9 ed. Porto Alegre: LP&M, 1980.

HOLLOWAY, John. **Fundamentos teóricos para uma crítica marxista de la administración pública**. México: Ediciones Inap - Instituto Nacional de la Administración Pública, 1982.

HORTA, José Silvério Baía. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: Fávero, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: editora da Unicamp, 1997.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Golbery. **Uma Nova Alagoas é Possível**: programa da Frente Popular e Democrática para o governo do Estado de Alagoas. Texto para discussão interna. Texto cedido pelo autor, s.d.

LIRA, Fernando José de. **Crise, privilégio e pobreza**: Alagoas no limiar do terceiro milênio. Maceió: Edufal, 1997.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MELO, Adriana Almeida Salles de. **A Mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MONTEIRO, Patrycia. Ensino superior explode em Alagoas. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, 24 de setembro de 2006(a). Páginas A13 - A16.

_____. Emprego formal cresceu 5,95% em Alagoas. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, 01 de outubro de 2006(b). Página A13.

MUNANGA, Kabengelê. Mestiçagens e Experiências Interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Negras Imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, Alexandre do *et alli*. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria W.; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria W. Legislação e Planejamento no processo de privatização da educação superior. In: _____. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: _____ (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002b.

_____. Rumos Históricos da Organização Privatista. In: _____. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002c.

OLIVEIRA, Francisco de. Desenvolvimento Regional Desigual e Conflitos de Classe. In: _____. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste e conflito de classes**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, José Alberto Saldanha de. **A Mitologia estudantil**. Uma abordagem sobre o movimento estudantil alagoano. Maceió: Sergasa, 1994.

ORLANDI, Eni Punicelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: editora da Unicamp, 1995.

PAULO NETTO, José. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi. Cap. II - Da filosofia da linguagem à teoria do discurso. Campinas: Unicamp, 1977.

_____. O Mecanismo de (des) conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PINHEIRO, Maria Francisca. O Público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: Fávero, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da Rocha. Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-1934. In: Fávero, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

RODRIGUES, José. **Os empresários de ensino e a reforma da educação superior no governo Lula da Silva (on line)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2023--Int.pdf>. Acesso em março de 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 13ªed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

SADER, Emir. A Hegemonia neoliberal na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SALAMA, Pierre. Para uma nova compreensão da crise. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil**. O Setor privado. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2000.

_____. Expansão do sistema de ensino superior. In: MORHY, Lauro (org). **Universidade em questão**. Volume 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SAVIANI, Demerval. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: _____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Ed. & Autores Associados, 1980.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces do ensino superior no Brasil**: Reforma do Estado e mudanças na produção. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

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

SILVA, Andréia Ferreira da. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação.** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

SUCUPIRA, Newton. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Campinas: Editores Associados, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças.** Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: companhia das letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Jaques; SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior privado como setor econômico.** (2002). Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf>. Acesso em setembro de 2006.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Educação brasileira e negociação política.** O processo constituinte de 1987 e a gestão democrática. Maceió: Edufal, 2003.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Ufal – De um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, Marília. **A Universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

THERBORN, Göran. A Crise e o Futuro do Capitalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo.** As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TONET, Ivo. Utopia mal armada. In: _____. **Democracia ou liberdade?** 2.ed. Maceió: Edufal, 2004.

_____. Do conceito de sociedade civil. In: _____. **Democracia ou liberdade?** 2.ed. Maceió: Edufal, 2004.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí-SC: editora Unijuí, 2005.

VAISMAN, Ester. A Ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**. Nº 17/18. São Paulo, 1989.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Educação Superior em Alagoas 1991 – 2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 1991 – 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Ensino superior em Alagoas. Verso e reverso**. Maceió: Edufal, 1997.

_____. (org). **Caminhos da educação em Alagoas**. Da Colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001.

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem-terra na imprensa: um exercício de análise do discurso**. Ijuí (RS): Unijuí, 1998.

Sites pesquisados:

www.mec.gov.br

www.prouni.mec.gov.br

www.educacaosuperior.inep.gov.br

Entrevistas:

O Crescimento segundo Paulo Renato. Disponível em: www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0076.asp. Acesso em abril de 2006.

Um balanço depois de oito anos à frente do MEC. Disponível em www.folhadirigida.com.br/professor/Cad01/EntPauloRenato.htm. Acesso em abril de 2006.

“Perdeu-se o foco no ensino básico”. Disponível em: [www.e-
agora.org.br/conteudo.php?cont=atigos&id=1679_0_3_0_M4](http://www.e-
agora.org.br/conteudo.php?cont=atigos&id=1679_0_3_0_M4). Acesso em abril de 2006.

Ensino internacionalizado. Anhembi Morumbi abre o capital estrangeiro e passa a ser controlada por grupo americano. Disponível em:

www.revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11143. Acesso em abril de 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Questões-base para entrevistas com dirigentes e donos das IES

1. Por que investir em ensino superior em Alagoas?
2. Como se deu o processo de fundação desta instituição? Ou seja, quando foi pensada e quanto tempo levou para que o Mec autorizasse sua abertura?
3. Houve dificuldades para a abertura/ reconhecimento da instituição? Quais?
4. Dentro das alterações na legislação brasileira no que concerne ao ensino superior, quais as mudanças que o sr (a) destaca como essenciais para o setor privado?
5. Como o sr (a) avalia as Leis que regem o ensino superior hoje no Brasil? Há alguma mudança que considere necessária? Se sim, quais?
6. Como foram e são definidos os cursos a serem oferecidos?
7. O que a IES oferece para atrair seus alunos?
8. Quais são as maiores dificuldades encontradas para manter a Instituição?
9. Como se manifesta a preocupação com a qualidade da Instituição?
10. Qual o perfil do aluno matriculado nessa instituição?
11. Quais as razões que levaram à abertura da instituição em Alagoas?
12. Em relação aos demais Estados do país, a expansão do ensino superior em Alagoas na década de 1990 acontece especialmente no fim da década e início dos anos 2000, enquanto no Brasil a maioria das Instituições são abertas em meados de 1990. Como o Sr (a) vê essa questão? Quais as razões que poderiam ter levado a esse “atraso”?
13. Há muitos alunos oriundos da rede pública buscando o ensino superior privado? Por quê?
14. Em relação à concorrência nas IES privadas no Estado: como o sr (a) vê o mercado do ensino superior hoje em Alagoas?