

Contrarreforma da Educação Superior e os principais aspectos sobre a mercantilização do ensino brasileiro

Cynthia Santos Ferrarez

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, ao longo das últimas décadas, passou por um processo de contrarreforma do Estado, negando garantias constitucionais e incentivando a mercantilização dos mais diversos serviços públicos. Esse Estado, também, se mostra extremamente forte e viável ao capital através da desregulamentação de legislações e decretos para favorecer a iniciativa privada.

Para a adequação ao processo em questão, a criação de ideias capazes de garantir consenso e difundir a ideologia dominante é de suma importância. Sendo assim, o incentivo à criação de “intelectuais do capital”, nas palavras de Pereira (2008), faz-se indispensável para legitimar os mecanismos propostos pelo projeto neoliberal.

No Brasil, assim como em outros países periféricos, o consenso constitui-se através de mecanismos de controle político, cultural e econômico por meio de auxílios para o seu desenvolvimento, o que nada mais é que a concessão de empréstimos. Organismos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são gestores da estabilidade econômica e da hegemonia do capital.

O foco principal deste estudo, a educação superior, tem se mostrado uma grande arma à disposição do capital, principalmente na difusão da ideia de ascensão social por meio do diploma universitário. Sobre esse aspecto, Mandel (1979) faz uma análise desse processo no capitalismo tardio, verificando “a necessidade de mão de obra especializada no plano técnico, na indústria e num aparelho de Estado em crescimento” (MANDEL, 1979, p. 42).

Nesse contexto, a universidade passa por transformações diversas, se massifica e se torna espaço de especialização profissional para setores específicos

da classe trabalhadora que procuram ascensão social por meio da educação superior. Mandel (1979) localiza esse fato na Terceira Revolução Industrial, em que a entrada de trabalhadores intelectuais na produção, supervisionando as máquinas e organizando o processo do trabalho, se dissemina com maior grau.

De acordo com Mandel (1979), esse processo é a “proletarização do trabalho intelectual”, através da fragmentação e da alienação do trabalho, envolvendo a esfera da ciência e da produção de conhecimento.

As medidas tomadas para legitimar as ações governamentais para com a educação superior se sustentam num contexto de crise declarada, em que o Estado não pode investir nas políticas sociais e, ainda, necessita cortar gastos para manter o mercado competitivo. Esse fenômeno não se localiza somente no Brasil, “nem apenas de países do Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países” (SILVA JR.; SGUISSARDI; 2001, p. 25).

Para tanto, a discussão aqui proposta aborda a educação superior desde a Ditadura Militar até os dias atuais, buscando entender cada ação governamental e as questões que perpassam o ensino mercantilizado e à distância.

2. A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E SEU LEGADO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Durante o período populista (1945-1964), o Brasil seguia uma tendência de ampliação de vagas nas escolas públicas. Com a tomada do poder estatal pelos militares (1964-1984), o referido regime fez, do estímulo à abertura de escolas privadas confessionais e laicas, o seu carro chefe.

A mercantilização do ensino superior e a contrarreforma da Política de Educação no Brasil tiveram sua gênese nesse processo, e seu ápice deu-se através de indicadores internacionais. Começamos a discussão pelo período ditatorial, que representa para Frigotto (1991):

É preciso atentar para o fato de que ao contrário do que apontam inúmeras análises, o golpe de 64 não é uma bravata dos quartéis, uma quartelada, mas sobretudo um movimento que representa a continuidade de um projeto conservador, expressão da tradição histórica acima aludida, de caráter escravista, feudal, de uma burguesia e elites subservientes. Alain Tourain (1991), ao fazer um balanço da crise da América Latina mostra que os golpes militares, as ditaduras são expressão armada de sustentação de um histórico projeto conservador plotado nos interstícios destas sociedades e que hoje, como veremos adiante, expressa-se na saída conservadora neoliberal (FRIGOTTO, 1991, p. 45).

Os três momentos mais importantes para entender o contexto ditatorial são: o primeiro sob a doutrina da Segurança Nacional e do “Brasil ame-o ou deixe-o”; o segundo durante o governo Médici e o ápice do autoritarismo, com os exílios, cassações, perseguições, torturas e mortes; e o terceiro diz respeito à desmobilização (através da força) da sociedade civil, sem representação nas organizações.

A Educação propagada pelo regime militar foi coerente com a ideologia da Segurança Nacional, reprimindo os professores e alunos “indesejáveis” (GERMANO, 2011, p. 105), por terem um posicionamento político e ideológico crítico e avesso ao ensino que se objetivava implementar no país, revestido “de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação”.

Algumas medidas tomadas pelo governo militar demonstram o quanto a educação superior era vulnerável aos mais diversos tipos de influências internas e externas. A exemplo, pode-se destacar o “salário-educação (1964), o Fundo

de Apoio ao Desenvolvimento Social (Finsocial) de 1982, as bolsas MEC/MPAS (Ministério de Previdência e Assistência Social), o Crédito Educativo, entre outros” (GERMANO, 2011, p. 199).

As medidas supracitadas foram adotadas pelo regime militar para o financiamento da educação pública e outros investimentos, em que se transferiram grandes somas de recursos para empresários privados da área de educação através de isenção de impostos, bolsas de estudo e empréstimos subsidiados para equipamentos e construção de escolas.

Diante disso, o regime não só cortou verbas para o financiamento da educação pública e gratuita, mas transferiu recursos para a rede de educação privada, facilitando a corrupção. Como afirma Germano (2011):

Os privilégios e os incentivos concedidos ao setor privado acabam por degenerar em abusos e corrupção, atingindo ‘18 bilhões só em 1982’ (Espíndola *et alii*, 1984, p. 6), decorrentes da sonegação e fraude por parte das empresas no que se refere ao pagamento do salário-educação. Além disso, a abertura concedida pela legislação permitiu o surgimento de agenciadores de educação num verdadeiro conluio empresa privada/escola privada, em que a primeira repassava à segunda, sob a forma de bolsas de estudo, um montante de recursos inferior àquele que deveria recolher aos cofres públicos. A escola, no entanto, fornecia um recibo falso atestando que a empresa havia aplicado corretamente os percentuais estabelecidos em lei, assim como ‘arranjava’ uma lista de alunos ‘beneficiados’ com as bolsas (Cf. CUNHA, 1985; GERMANO, 2011, p. 204).

Como exemplo da facilitação para atos de corrupção, pode-se destacar a situação de alguns alunos que ganharam bolsas, mas tinham que pagar uma complementação para os estudos. Sendo assim, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro constatou que “50% das escolas apresentavam casos de duplicidade de bolsas” (GERMANO, 2011, p. 204). Outra prova da corrupção exercida pelas

empresas-escola foi detectada pelo MEC com a descoberta que cerca de 40% do salário-educação foram desviados (GERMANO, 2011) através desse esquema de agenciamento, chegando, somente o estado do Rio de Janeiro, a conceder cerca de 150 mil “bolsas-fantasma”, somando 4 bilhões de cruzeiros em desvios feitos por 210 escolas.

A reforma universitária, realizada em 1968, abarcava um discurso de melhorias necessárias no âmbito do acesso, mas, na verdade, foi uma “manobra pelo alto”. Essa manobra se estendeu para o Ensino Primário e Médio em 1971, mostrando uma revolução passiva, pois não contou com a participação da sociedade civil e objetivou desmobilizar os movimentos sociais no campo da educação.

Diante do exposto, todas as tomadas de decisão voltadas para educação superior favoreceram desvios, sonegações e fraudes que, segundo Germano (2011, p. 204), se tornaram graves e expressaram-se no seguinte panorama: aproximadamente 100 mil empresas apresentaram irregularidades no recolhimento do Finsocial entre os anos de 1983 e 1984, dentre essas, cerca de 28 mil não fez sequer um recolhimento.

O processo de transição da Ditadura Militar para a constituinte foi marcado por variados fatos que envolveram crise econômica e efervescência política, que muitos autores denominam de “década perdida” ou, em termos políticos, como a “transição inconclusa” (FRIGOTTO, 1991, p. 48). Mas, quando nos referimos à educação, a década de 1980 não está tão perdida assim:

No plano educacional, no âmbito da sociedade civil de estados e municípios, notamos avanços não desprezíveis. A constituinte mobilizou os educadores progressistas não só a face às questões educacionais, mas face às questões econômico-sociais. [...] O Fórum Educacional reuniu 26 organizações da área. Este Fórum se manteve duramente todo processo de elaboração da LDB, na versão Jorge Hage. [...]. Daí pode-se inferir que

no âmbito educacional a década de 80, certamente, não foi de toda perdida (FRIGOTTO, 1991, p. 49).

A década de 1980 foi marcada por discussões permanentes e embates importantes da sociedade civil com relação à política de educação. Houve “uma reacomodação do Ensino Superior Privado (ESP), no Brasil, por razões estruturais e gerais e por outras relacionadas às especialidades da gestão” (SILVA JR.; SGUISSARDI; 2001, p. 191). O governo federal tentou conter a expansão dessas instituições privadas através de ameaças para regulamentar políticas de qualidade e avaliação para essas instituições.

A conjuntura político-econômica do final da década de 1980 atingiu a Educação em seu núcleo, enfatizando as exigências do Banco Mundial (BM) para que contrarreformas educacionais fossem realizadas como ajuste estrutural da economia do país. O ensino fundamental é preconizado como forma essencial para o desenvolvimento, mas a universidade pública ainda seria para os privilegiados e alvo de privatização.

As reformas e ajustes do FMI e do Banco Mundial, impostos aos países devedores desde os anos de 1970, traziam em suas condicionalidades obrigações tanto de garantias de pagamento quanto de garantias de desenvolvimento, que se traduziam na obrigação da realização de políticas sociais compensatórias com o objetivo de diminuir a desigualdade social, sob a forma de pacotes para o desenvolvimento com os quais os países anuíam [...] (MELLO, 2005, p. 72).

A educação passa a integrar o discurso de adequação à “nova ordem global”, e, segundo Leher (1998), a ser um instrumento de “alívio da pobreza”, conseguindo agregar um discurso de “superação” das condições historicamente dadas aos sujeitos sociais, apagando as lutas de classes e disseminando a falta do conhecimento e do acesso como pivôs das diferenças sociais, demonstrando,

com isso, que a dimensão individual precisa de maior trato do que a dimensão humano-genérica.

3. A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS AJUSTAMENTOS AO PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A década de 1990 abarcou uma série de questões relativas aos direcionamentos estabelecidos pelos organismos internacionais e, nesse sentido, o BM, o FMI e a OMC vêm influenciando, de forma lesiva, as políticas públicas adotadas pelos países classificados “em desenvolvimento”. Adotando o linguajar de recomendações, esses organismos mantêm a soberania do capital e dos países ditos desenvolvidos.

O Brasil presenciou uma maior investida nesse sentido a partir da promulgação da Constituição de 1988, mais precisamente com a tomada de poder por parte do presidente Fernando Collor de Mello, em que as primeiras articulações desses organismos internacionais preconizavam a mudança imediata de garantias contempladas pela Carta Magna brasileira. Collor não conseguiu implementar as exigências desses organismos devido ao seu breve governo.

No que diz respeito à educação, um dos marcos do cenário mundial foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (BM). O maior embate desse evento foi a definição da educação básica, que, “para a Unesco, [...] referir-se-ia a educação fundamental

e ensino médio, e para o BM estaria restrito ao ensino fundamental” (LIMA, 2007, p. 56).

Outro momento importante para entender os rumos da política de educação nas últimas décadas se concentra no documento produzido pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) em 1992, denominado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, que destacava a “necessidade de formar e qualificar recursos humanos para atuarem diante das mudanças impostas pela realidade internacional” (LIMA, 2002, p. 45). Esse discurso fazia frente ao processo de qualidade da educação, educação essa pensada dentro da lógica do mercado, através do estabelecimento de parcerias para seu financiamento e gestão.

No Brasil, podemos verificar que as condicionalidades dos organismos internacionais não são “imposições de fora”, mas ações articuladas “aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir internamente relações de dominação ideológica e exploração econômica” (LIMA, 2007, p. 79). Para tanto, essas reformas propostas pelo FMI e BM foram concedidas diante da relação da burguesia nacional com a internacional.

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada pela UNESCO em 1998, enfatizou “[...] a expansão de instituições privadas com a liberalização dos serviços educacionais; e a privatização interna das instituições públicas [...]” (LIMA, 2008, p. 20). Consequentemente, diversos documentos foram lançados

ratificando a educação como serviço¹ e não como direito social. Ou seja, desde então, o princípio de universalidade de direito à educação vem sendo “minado”.

Com essas ações e discursos, o “passaporte” para emprego e até mesmo melhor colocação no mercado de trabalho é a educação, reforçada com a capacitação e qualificação técnica profissional, que se dá através de uma formação massificada². É nesse momento que se justifica o Ensino a Distância (EAD), pois atende a essa necessidade imediata do mercado e ainda é lucrativo.

Na verdade, essa modalidade de ensino tem uma outra serventia ao capital: ela também proporciona o esvaziamento do pensamento crítico no processo formativo, adequando os “futuros profissionais” ao consenso ideológico e ao fortalecimento da hegemonia capitalista.

Então, a universidade pública sofre com a diminuição de recursos e com o estímulo à iniciativa privada, em que a lógica mercantil se aplica à educação superior e a lucratividade é o objetivo maior.

Segundo Netto (2000), a “reforma” do ensino superior se dá através de cinco medidas, sendo elas: 1) Há o favorecimento e expansão da privatização; 2) Cria-se a supressão do tripé ensino, pesquisa e extensão; 3) Engendra-se a eliminação da universidade enquanto um espaço universalista; 4) A universidade passa a

1 Com a educação no Acordo Geral sobre Comércio em Serviços, corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, tornariam-se meros compradores de pacotes de serviços diretos (por exemplo, cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação etc.) e complementares (por exemplo, livros e materiais didáticos, cadernos, mapas, equipamento científico, uniformes etc.). Tal perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, num caminho que pode levar à perda da diversidade cultural e dos valores locais (SIQUEIRA, 2004, p. 155).

2 Formação em larga escala, cada vez mais encurtada e técnica para o trabalho cotidiano, reforçando o discurso pragmático do agir profissional.

ser regulada pelo mercado; 5) Reduz-se a autonomia docente, o que leva a se concretizar uma autonomia que é regulada pelo financeiro.

Lima (2008) chama essas medidas de “contrarreforma” na educação, e constata que “[...] aprofundam a privatização interna das universidades públicas e ampliam a privatização da educação superior, particularmente por meio dos cursos à distância [...]” (LIMA, 2008, p. 17).

Essas constatações da autora não recaem somente sobre os cursos à distância; segundo a ABEPSS (2009):

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em que pese os esforços de jovens e comprometidos docentes, em função das condições de trabalho: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas. Quanto à graduação à distância, sabemos que realiza no máximo adestramento, mas jamais formação profissional digna deste nome, como tem denunciado a ABEPSS, o CFESS, e a ENESO em suas notas públicas [...] (ABEPSS, 2009, p. 146).

Diante da grande utilização de tecnologias, Lima (2007) afirma que estamos vivendo na “era da sociabilidade da informação” como forma aparente, sombreando a essência estratégica econômica e política do capital. Nos países periféricos, a exemplo, seriam implementadas as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nos sistemas financeiro, industrial e educacional.

As TICs possuem funcionalidades importantes para o capital, reforçando a sua lógica produtivista, em primeiro momento por sua compressão espaço-tempo³, com a transmissão de uma informação de forma rápida e, em segundo momento, pela exaltação ao individualismo.

Um ponto importante a ser destacado é a formação de profissionais e a educação continuada em que:

Essa formação esvaziada também tem sido marcada por pelo menos duas cisões importantes. A primeira delas diz respeito à dicotomização: formação inicial X formação continuada, em nova feição. Se, até os anos de 1990, o termo 'formação' parecia remeter apenas à inicial, agora passa a apontar para a continuada, destinação de quase todos os investimentos nacionais e internacionais. Como afirma Torres (1998, p. 176): 'A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo'. Ao mesmo tempo, a formação continuada fica restrita a 'capacitação', 'treinamento' e 'reciclagem' (BARRETO, 2004, s. p.).

O EAD vem se configurando como uma modalidade de ensino voltada para a empregabilidade e acesso "possível", mas é necessário articulá-la com o contexto capitalista atual, que proporcionou seu crescimento e potencializou sua lucratividade.

[...] em relação ao ensino superior, o que se pretende também é a mudança dos números sem a mudança das coisas numeradas. As medidas da política de Estado neste nível apontam na direção de uma

3 "O tempo, portanto, não apaga o espaço e a aceleração do tempo está relacionada, de um lado, com os saltos históricos para aquisição de conhecimentos, técnicas e concepções de mundo advindas dos países centrais, de outro, com a imposição de uma determinada velocidade, tanto para a redução do tempo socialmente necessário para a produção de determinada mercadoria (colocando a possibilidade de redução de custos e aumento de lucros) quanto para que objetos e conhecimento rapidamente se tornem obsoletos e incentivem a necessidade constante de consumo e a própria reprodução geral do capital" (LIMA, 2007 p.43).

estratégia calcada em mecanismos de seletividade mais ostensiva, ou mediante formas de uma aparente democratização que esconde a seletividade ou a desqualificação do ensino no interior da universidade. A preocupação do Estado – que no capitalismo monopolista passa a ter o papel de gestor das crises do capital no seu conjunto – é que a universidade além de cumprir seu papel de formadora de quadros dirigentes, tecnocratas, gerentes, etc. e seu papel ideológico, cumpre também a função de uma espécie de válvula que abre e fecha de acordo com os diferentes ciclos das conjunturas econômicas (FRIGOTTO, 2006, p. 174-175).

A modalidade à distância do ensino superior no Brasil tem enquanto marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996). Para além disso, no ano de 2002, o MEC criou a Portaria nº 335 a fim de regulamentar a educação à distância no Brasil. Foi então, no ano de 2003, que “o Parecer nº 301 autorizou as universidades e centros universitários a ofertarem cursos superiores à distância sem a necessidade de autorização do MEC, em função da autonomia universitária que gozam as Instituições de Ensino Superior (IES)” (LEWGOY; MACIEL, 2008, p. 69).

O processo de contrarreforma do ensino superior iniciou-se na década de 1990, tendo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) sua maior expressão. Para viabilizar as medidas de ajustamento, foi criado pelo Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) – Bresser Pereira e aprovado pela Câmara Federal o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE)*.

Ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas de classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento do processo de mercantilização da educação, sob a direção política do projeto neoliberal de sociabilidade. Este processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que a este nível de ensino é destinado um montante

de verbas públicas maior do que para a educação básica. Esta política, nesta perspectiva, deveria ser revertida com a garantia de verbas para a educação básica, especialmente para a educação fundamental, através da diversificação das fontes de financiamento da educação superior, conforme expressa um dos principais documentos do BM (LIMA, 2006, p. 4).

Em 1996, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), no mesmo ano de promulgação da LBDEN, objetivava viabilizar o EAD na política nacional de educação⁴.

Em 2001, a Lei nº 10.172 estabeleceu o Plano Nacional da Educação (PNE), que ressaltou o EAD como estratégia para alcançar metas propostas por ele, assim como sua total adequação à Política Nacional de Formação de Professores e Recursos Humanos para atuar nessa modalidade de ensino.

Ainda em 2001, a pós-graduação *stricto sensu* a distância passa a ser admitida⁵, não contendo regras específicas para credenciamento, e a avaliação dos cursos foi atribuída à Fundação CAPES.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), assim como os governos anteriores, manteve suas ações em consonância com a agenda neoliberal. Segundo Lima (2007):

[...] O governo Lula da Silva não é um governo dos trabalhadores/para trabalhadores, mas é uma coligação entre frações da classe trabalhadora, que aderiram ao projeto burguês de sociabilidade e frações da burguesia brasileira em suas duas faces: brasileira e internacional [...] suas políticas

4 Com o intuito de ampliar e legitimar o EAD, o Ministério da Cultura e Tecnologia (MCT) lança o *Livro Verde da Sociedade da Informação* (2000), que defende a utilização das TICs em todos os níveis da educação e revisão curricular, além de estímulo ao ensino não presencial e aquisição de tecnologias advindas dos países centrais.

5 Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001, que estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

aprofundam e ampliam a desnacionalização e a desindustrialização de setores estratégicos do país, destroem os direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados, estimulam a abertura comercial sem limites para o capital estrangeiro, tudo buscando articular o consenso passivo e o consenso ativo dos trabalhadores, mas também reprimindo, se necessário, para a garantia da lucratividade do capital [...] (LIMA, 2007, p. 123-124).

Em 2004, através da Portaria nº 4059, o MEC estabelece um limite de 20% para a integralização do currículo, podendo ser alcançado através da oferta de disciplinas não presenciais, caracterizando a modalidade semipresencial.

Em 2006, o Decreto nº 5800 é criado para dar viabilidade ao discurso de democratização do acesso, a interiorização e a flexibilização do ensino, instituindo a Universidade Aberta do Brasil (UAB), inicialmente com 297 polos e mais de 80 mil vagas, nas diferentes áreas desde graduação, especialização e aperfeiçoamento.

Com isso, observa-se um crescimento do ensino a distância no Brasil e um continuísmo das ações do governo Lula dentro da política de governo Dilma Rousseff, reforçando o discurso da democratização do acesso através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), das políticas de ações afirmativas e, principalmente, da supervalorização dos mecanismos avaliativos do SINAES⁶.

Torna-se necessário destacar que a alternativa de acesso democrático ao ensino superior se apresenta à classe trabalhadora, que é verdadeiramente o grande foco da educação mercantilizada, como possibilidade de mudança de “status

6 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior. Está assentado no tripé: avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.

social”, em que quando aquela consegue acessar o ensino superior, estes são cursos de curta duração, semipresenciais e a distância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a Ditadura Militar, os interesses do capital prevalecem sobre as necessidades do trabalho, assim, proporcionando crescimento econômico em alguns momentos. Essa configuração de intervenção estatal foi voltada exclusivamente para o capital e para a retomada da supremacia burguesa no país. A escolarização/qualificação da força de trabalho sofre alterações consideráveis para atender às expectativas internacionais, constituindo “aparelhos de hegemonia através das escolas e universidades” (GERMANO, 2011, p. 104).

Esse movimento conservador, além da censura e da repressão, vulgarizou as Ciências Humanas, mas não significa que a resistência ao regime não tenha existido. Ao contrário, apesar de todas as medidas legais e austeras de persuasão, foi no campo acadêmico que progressivamente a crítica tomou repercussão política e buscou a democracia.

Já na década de 1980, marcando o findar da ditadura, pode-se notar que o discurso da necessidade de avaliações e controle de qualidade dos cursos e instituições não tem nada de novo, são quase quatro décadas de discussões sobre o tema. Mas o que se pode destacar nesse processo é que essas políticas eram ameaçadoras para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, e atualmente são motivos de propaganda e *marketing* gratuito.

O processo de contrarreforma do ensino superior iniciou-se na década de 1990, tendo no governo FHC sua maior expressão. Para viabilizar as medidas de

ajustamento, foi criado pelo MARE, através de Bresser Pereira, e aprovado pela Câmara o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE).

A partir do governo Lula, o Enade aprofunda o “caráter ranqueador, produtivista e punitivo” (LIMA, 2007, p. 170). Ao se tornar componente obrigatório nos currículos e constar no histórico escolar dos estudantes como informação (se se submeteu ou não a tal exame), verifica-se que não é um avanço democrático quando pensado em relação ao governo anterior, bem pelo contrário.

O grande investimento e o crescimento exorbitante dessa modalidade de ensino comprovam que a abertura indiscriminada de cursos EAD, privilegiando única e exclusivamente o capital, contribui de forma significativa para a deterioração da formação continuada do país.

Enfim, todos os governos que sucederam a Constituição de 1988 se dedicam à dita democratização do acesso, que de democrática não tem nada. Na verdade, temos uma ampliação de vagas, em sua grande maioria em instituições privadas, sem o devido respaldo ao aluno e à instituição. Ignorando a qualidade do ensino, a aprendizagem do aluno e a luta por uma educação pública e presencial.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Desafios à formação profissional em tempos de crise mundial – A ABEPSS nas atividades comemorativas de 15 de maio de 2009. *In: Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, n. 17, 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Campinas. **Revista Educação & Sociedade**, volume 25, nº 89, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400006&script=sci_pdf. Acesso em: 7 maio 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Contexto & Educação**. UNIJUI, ano 6, nº 24, p. 43-57, out/dez 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1998.
- LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suárez. Reflexões acerca do ensino à distância na formação em Serviço Social. *In: Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, n. 15, 2008.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2002.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação à distância na reformulação da educação superior brasileira. *In: SIQUEIRA, Ângela; NEVES, Lucia Maria (Orgs.) Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 147-177.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. *In: Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, n. 15, 2008.
- MANDEL, Ernest. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.
- MELLO, Adriana A. S. de M. – Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In: Neves, L. M. W. (Org.) A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo, Editora Xamã, 2005.
- NETTO, José Paulo. Reforma do Estado e Impactos do Ensino Superior. *In: Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, n. 1, 2000.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SIQUEIRA, Ângela C. de S. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 26, Agosto de 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2019.