

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Allan Kenji Seki

**O CAPITAL E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO GOVERNO
LULA: O QUE QUEREM OS INDUSTRIAIS?**

Florianópolis
2014

Allan Kenji Seki

O CAPITAL E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO GOVERNO
LULA: O QUE QUEREM OS INDUSTRIAIS?

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
Grau de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olinda
Evangelista

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Seki, Allan Kenji

O Capital e as universidades federais no Governo Lula: o que querem os Industriais? / Allan Kenji Seki;

orientadora, Olinda Evangelista - Florianópolis, SC, 2014.

166 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Universidade Pública. 3. CNI. 4. Capital Industrial. 5. Governo Lula. I. Evangelista, Olinda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“O CAPITAL E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO GOVERNO LULA: O QUE QUEREM OS INDUSTRIAIS?”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 29/08/2014

Dra. Olinda Evangelista (UFSC-Orientadora)

Dr. Roberto Leher (UFRJ-Examinador)

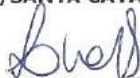
Dr. Mauro Tilton (UFSC-Examinador)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC-Examinadora)

Dr. Cezar de Mari (UFV/MG-Suplente)

ALLAN KENJI SEKI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2014


Prof. Luciane Maria Schlindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

À Dora (*in memoriam*), Mirian e Rute

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo respeito e apoio às minhas escolhas. Devo muito a vocês, pois, apesar de nem sempre concordarem com tudo o que penso, com minhas escolhas políticas e ainda que sintam medo algumas vezes, nunca condicionaram o que sentem por mim ao que vocês mesmos pensam, sentem e temem.

Agradeço à minha mãe, por segurar as pontas e por fazer escolhas difíceis nos momentos de aperto. Com a idade que eu tenho hoje, pouco dinheiro no bolso e três filhos nas mãos, fez sempre o melhor do que poderia. Muito em razão dela, talvez eu nunca saiba de todas as dificuldades pelas quais passamos. Vou sempre admirar essa coragem que só existe, verdadeiramente, nas mulheres da classe trabalhadora.

Em *A riqueza e miséria do trabalho II*, de Ricardo Antunes, há uma parte central no texto sobre como as migrações participam da regulação dos salários. Foi necessário omitir esse debate, pois Antunes é excessivamente ilustrativo em muitas passagens. Confesso que foi menos para não cair na tentação de horizontalizar demais essa temática e mais porque não estava ainda em condições de falar sobre suas particularizações que escolhi não fazer esse registro. Faz algo como vinte anos que não vejo meu pai, ele é um Decasségui. Eu não compreendo ainda todas as inscrições que decorrem desse fato, o pouco que sei é que, quando deixei de ser criança, abandonei a indignação pela sua ausência em favor de um sentido anti-capitalista. Talvez por isso, inúmeras passagens tiveram que ser reescritas, pois eram mais vociferações raivosas que conhecimento.

À minha família – Antônio, Juliana, Sofia, Thais, João, Marquinhos, Luciana e Maria Eduarda – pela paciência, pela aceitação das ausências que a vida na universidade impõe e pelas experiências compartilhadas ao longo dos anos.

Nesses últimos dois anos encontrei novas pessoas incríveis, aprendi muito com elas. Meus colegas de turma Aldani, Aline, Claudemir, Cristiane e Karine pelo companheirismo. Muitos dos meus colegas em outros programas de pós-graduação falam sobre como suas turmas foram competitivas e desagregadas; fico muito satisfeito por não fazer nenhuma ideia de como é isso. Mesmo no final do processo de escrita, ainda encontrei colegas se oferecendo para revisar ou normalizar meu texto – ainda que os seus próprios estivessem quase atrasados. Certamente isso também tem muito a ver com as professoras de nossa

linha de pesquisa. A atenção que dedicam na leitura dos nossos textos, a forma coletiva como nos ensinam a lidar com o processo de pesquisa, a atividade de ler e criticar coletivamente nossas produções são elementos que tornam estar nessa linha um conforto que só existe entre camaradas. Agradeço muito às professoras Maria Helena Michels, Rosalba Garcia, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista por fazerem do trabalho de ensino na pós-graduação uma barricada de lutas contra-hegemônicas.

Agradeço muito – mas muito mesmo! – à professora Olinda Evangelista, minha orientadora, que transcendeu em muito o papel de orientadora da pesquisa. No Curso de Psicologia não há um componente de pesquisa para a graduação, aceitou-se lá – mediocrementemente – que a pesquisa é coisa de pós-graduando. Disso resulta que a dissertação foi o único esforço de escrita que realizei na atividade de pesquisa. Sem a continência combinada com o rigor de minha orientadora, não sei o que seria. Todos nós aprendemos a gostar muito do trabalho da Olinda, porque é tão sincero e duramente rigoroso que, quando ela diz que o trabalho está “cêlente”, a gente finalmente consegue relaxar nossos próprios rigores!

Também agradeço muito às colegas de outras turmas. À Joana D’Arc pela solidariedade, entusiasmo e encorajamento. E à ‘Joce’ Triches por ser impressionantemente companheira, sempre disposta a deixar suas próprias coisas de lado para nos auxiliar com nossas dificuldades. A Joce é uma dessas pessoas que a gente não vê ocupando outro lugar que não o de professora.

Devo muito aos meus amigos. Ao Tomás e à Belinha, pelas intermináveis discussões, quase sempre engalfinhadas, mas amparadas pelo profundo senso de que entre companheiros a gente pode ‘quebrar-o-pau’ sem que isso repercuta no vínculo. Ao Pedro e à Juliane, por se importarem realmente, a presença de vocês auxiliou muito para não me sentir só. Nós dividimos um apartamento caindo aos pedaços, expectativas, frustrações e sonhos. Eu teria poucas memórias boas da minha graduação se não fosse a convivência cotidiana com vocês. Ao Renan pelas cervejas alegres – e pelas amarguradas também! E aos que lutaram contra as Empresas Juniores, em especial, à Mari, Lizi, Ana e ao Caio por tornarem esse nosso pequeno ato de resistência, um ato de coragem.

Agradeço também às Brigadas Populares, por consistir em grande parte de quase oito anos de militância política e por representar exatamente a miséria organizativa de nosso tempo. Desde o programa político até as práticas, vocês representam quase tudo do que discordo. Não seria possível reafirmar muitas das aprendizagens que tive se não

fosse necessário rachar a organização quando se tornou impossível travar as lutas internas. De forma muito semelhante, devo agradecer ao PSTU, PCB e JCA, pois se não fosse discordar de vocês quando afirmam que a universidade é apenas o espaço da escola de quadros, que não há contradições para disputá-la a não ser na projeção quase utópica de projetos de futuro, não teria razões para escrever este trabalho. Fizemos parte de um momento significativo da história da universidade brasileira e, no entanto, não enche uma única mão os militantes que em seus trabalhos de conclusão de curso ou dissertações de mestrado trataram da universidade – e, menos ainda, da universidade pública. É a evidência de uma geração que, se foi corajosa em muitos aspectos, em muitos outros não rompeu com o aparelhamento, o dogmatismo, o conhecimento panfletário, o sectarismo e todas essas coisas que contribuem para fazer muito pouco da esquerda.

Aos inúmeros camaradas que fizeram parte de um momento trágico, a frente anti-prisional das Brigadas Populares. Esse, certamente, foi um período que marcou decisivamente nossas vidas. Seja pelas evidenciações da dimensão do Estado capitalista, pelas constantes repressões e constrangimentos das forças repressivas ou pela descoberta desse povo ‘sem eira nem beira’ com o qual comemos o pão que o diabo amassou. Esse trabalho ainda foi escrito durante o período de perseguições e demonstrações de força do aparato policialesco do Estado e, por outro lado, do isolamento que a luta lado a lado com a fração mais proletarizada da classe trabalhadora gera. Uma vez mais, agradeço às organizações de esquerda, pois quando precisamos de vocês, vimos solenemente todas as portas se fecharem – desde as de seus partidos, até às dos gabinetes que vocês ocupam; sem esses atos covardes, talvez eu continuasse a romantizar a luta de classes por muito mais tempo, pude reorientar as perspectivas de horizonte estratégico a partir dessa experiência e solidificar minha convicção sobre quem é o sujeito revolucionário. Sou, por outro lado, obrigado a agradecer pela intercedência da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, e em especial ao Bruno Renato Nascimento Teixeira, por interceder junto aos órgãos da segurança pública e a imprensa, que nós – os militantes – não tínhamos quaisquer vínculos ou atividades criminosas.

Agradeço aos de baixo, na profunda expectativa de que sua volumosa presença na política recolocque a eticidade socialista na ordem do dia dos partidos de esquerda – ainda que para isso seja necessário destruí-los todos para recriá-los num patamar superior.

Agradeço também ao CNPq pela concessão da bolsa de mestrado.

Por fim, gostaria de agradecer à Gisely, meu amor. Pela presença, conforto e a enorme paciência ao longo dos últimos anos. Sou muito feliz por viver e lutar ao seu lado.

Um leitor impaciente poderia, no entanto, se perguntar por que perder tempo com teoria e discussão sobre princípios se as urgências práticas da política parecem tão prementes [...] Não se trata da velha crença de o pensamento, no fundo, ser um subterfúgio para a ação, uma compensação quando não somos capazes de agir. Se podemos dizer que o pensamento age quando pensa, é porque ele é a única atividade que tem a força de modificar nossa compreensão do que é, de fato, um problema, qual é o verdadeiro problema que temos diante de nós e que nos impulsiona a agir. É o pensamento que nos permite compreender como há uma série de ações que são apenas, lances no interior de um jogo cujo resultado já está decidido de antemão. [...] Quando a força crítica do pensamento começa a agir, então todas as respostas começam a ser possíveis, alternativas novas começam a aparecer na mesa. Nesses momentos é como se o espectro das possibilidades aumentasse, uma vez que, para que novas propostas apareçam, é necessário que saibamos, afinal de contas, quais são os verdadeiros problemas. E talvez devamos colocar novamente esta questão simples: para uma perspectiva de esquerda, quais são os verdadeiros problemas? (SAFATLE, 2012, p. 17-19)

RESUMO

Na presente pesquisa analisou-se as propostas educacionais da Confederação Nacional da Indústria (CNI) – fração específica do capital – para as universidades públicas no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Estudamos o projeto dos empresários industriais, especificamente a CNI e suas entidades complementares. O exame dos documentos que abrangem os dois mandatos presidenciais de Lula possibilitou perceber que a CNI modificou suas proposições para as universidades públicas ao longo do tempo. No início do Governo Lula os industriais propunham formas de privatização que não aquela em sentido estrito, defendendo a gratuidade do ensino para os estudantes, porém vinculando a isto a flexibilização de cursos, a desconstrução do sentido das universidades em sua dimensão ensino-pesquisa-extensão, a incorporação do empreendedorismo na matriz pedagógica, bem como a introdução de um tipo de gerencialismo de resultados e gestão de competências próprias do setor privado. Ao final do Governo Lula, os industriais entendiam que a prioridade devia ser dada à Educação Básica, que as universidades públicas deveriam ser extintas e seus recursos repassados aos demais níveis de ensino, fomentando-se a privatização em sentido estrito, isto é, o empresariamento do Ensino Superior. Constatamos que o capital industrial constituiu um ideário pedagógico, no final do segundo Governo Lula, cujas bases são o “capital humano” e a “sociedade do conhecimento”. Do ponto de vista da classe trabalhadora, não existe qualquer elemento positivo no ideário de tais empresários. Para a construção de projetos políticos que resgatem o papel da universidade brasileira e seu sentido público, a classe trabalhadora deve romper absolutamente com qualquer projeto de aliança com o setor produtivo industrial.

Palavras-chave: Universidade Pública. CNI. Capital Industrial. Educação. Governo Lula.

ABSTRACT

In the present research, we analyzed the educational proposals of the National Confederation of Industry (CNI) - specific fraction of the capital - for public universities in the Government of Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2010). We study the design of industrial entrepreneurs, specifically the CNI and its complementary entities. The examination of documents covering the two presidential terms of Lula allowed us to notice that the CNI modified its proposals for public universities over time. At the beginning of the Lula administration, industrialists proposed forms of privatization other than that in the strict sense, defending education gratuity for students, but linking this to the flexibility of courses, the deconstruction of the sense of universities in its teaching-research-extension dimension, the incorporation of entrepreneurship in the educational matrix as well as the introduction of a kind of managerialism of results and management skills specific to the private sector. At the end of Lula's administration, industrialists understood that priority should be given to basic education, that public universities should be extinct and its funds transferred to other levels of education, encouraging the privatization in the strict sense, that is, the entrepreneurship of the higher education. We found that industrial capital constituted a pedagogical set of ideas at the end of the second Lula government, whose bases are the "human capital" and "society of knowledge". From the point of view of the working class, there is no positive element in the ideology of such entrepreneurs. To build political projects that reclaim the role of Brazilian university and its public sense, the working class must break completely with any project of alliance with the industrial production sector.

Keywords: Public University. CNI. Industrial capital. Education. Lula government.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Média anual do Salário Mínimo no município de São Paulo em R\$ de dez. 2012 – 1940-2012	114
Figura 2: Saldo de empregos formais no Brasil (jan. 2003-dez. 2010) por faixa de renda	119
Figura 3: Número de trabalhadores por setor de atividade, de acordo com a tabela de setores do IBGE, por grau de instrução classificado (2010).....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Salário Mínimo Nominal – 2002-2013	113
Tabela 2: Números absolutos e relativos de trabalhadores desocupados e informais (1999-2011).....	118
Tabela 3 Documentos da CNI e políticas para a educação superior organizadas por ordem cronológica, Ministro de Estado da Educação e entidade autora do documento, documentos dos empresários industriais em negrito. (Elaboração do autor).....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AIB – Ação Integralista Brasileira
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
Arena – Aliança Renovadora Nacional
BM – Banco Mundial
BTDC – Banco de Teses e Dissertações da CAPES
C&T – Ciência e Tecnologia
CAGED – Cadastro geral de empregados e desempregados
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS – Conselho Comunitário Social
CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CIB – Centro Industrial do Brasil
CNC – Confederação Nacional do Comércio
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CSD – Conselho Social de Desenvolvimento
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD – Educação à Distância
ECTS - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
Fiemig – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
Fies – Fundo Nacional de Financiamento Estudantil
FNLIES – Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação Superior
GERU – Grupo Executivo da Reforma Universitária
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBQP – Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
IES – Instituição de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos da Instituição

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Lula – Luis Inácio Lula da Silva
MBC – Movimento Brasil Competitivo
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OEA – Organização dos Estados Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPP – Parceria Público-Privada
Proext – Programa de Extensão Universitária
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni – Programa Universidade Para Todos
PRP – Partido da Representação Popular
PT – Partido dos Trabalhadores
RAIS – Relação anual de informações sociais
REHUF – Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais
Universitários Federais
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAIN – Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional
SENAC – Serviço Nacional do Comércio
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

□ D – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA.....	25
1.1.1 Estado ampliado e bloco no poder.....	25
1.1.2 A constituição do Sistema Indústria: a aparelhagem hegemônica dos industriais.....	35
1.1.3 Alguns apontamentos metodológicos sobre a pesquisa sobre as frações de classe no Brasil.....	43
1.2 O percurso metodológico e a organização do texto.....	47
2 AS POLÍTICAS PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NA LITERATURA ACADÊMICA ENTRE 2002 e 2012.....	50
2.1 Considerações gerais sobre a literatura acadêmica.....	51
2.1 A reforma universitária de Lula na literatura acadêmica (2002-2012).....	52
2.1.1 As concepções de universidade e de política universitária do Governo Lula: continuidade ou ruptura?.....	52
2.1.2 Autonomia, financiamento e avaliação.....	66
2.2 A CNI e a universidade brasileira	75
3 O PROJETO PEDAGÓGICO DOS INDUSTRIAIS PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: CONSIDERAÇÕES COM BASE NOS DOCUMENTOS	84
3.1 Apresentação dos materiais	84
3.1 Sociedade do conhecimento e capital humano	104
3.2 Qual “sociedade do conhecimento” no Governo Lula?	110
3.2.1 A renda do trabalho	111
3.2.2 Emprego e desemprego no Brasil	117
3.2.3 Informalidade no trabalho	122
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE QUEREM OS INDUSTRIAIS?	130
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE A – Dados sobre a produção acadêmica.....	160
APÊNDICE B – Admitidos e desligados do emprego entre janeiro de 2003 e dezembro de 2010 por faixa de renda salarial	165
APÊNDICE C – Tabela 3 Documentos da CNI e políticas para a educação superior organizadas por ordem cronológica, Ministro de	

o da Educação e entidade autora do documento, documentos dos empresários industriais em negrito. (Elaboração do autor)	167
APÊNDICE D – Trabalhos encontrados “CNI” e “universidade”	169
ANEXO A – Estágios do Desenvolvimento Econômico (CNI, 2004, p. 3)	171

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisamos as propostas dos empresários industriais para as universidades públicas federais no Governo Lula, compreendidas em seus dois mandatos (2003-2010)¹. Ao longo dos oito anos do governo os industriais apresentaram documentos para a área da educação e trataram nessas oportunidades de seus interesses nas universidades federais, entre outros. Eles não foram homogêneos ao longo desse período; percebemos que aquilo que a Indústria defendia no início do mandato de Lula era diferente daquilo que apresentou em seu último ano de mandato. Se, no início do Governo Lula, os industriais defendiam o empresariamento da educação pública, através da venda de serviços e conhecimentos, e a gratuidade do ensino de graduação nas universidades públicas; ao final daquele governo, sua documentação propõe a extinção dessas instituições, seguida pelo repasse desses recursos monetários para a criação de bolsas em instituições de ensino superior privadas, para a educação básica e tecnológica.

Para apreender o sentido das transformações no discurso oficial dos industriais precisaríamos compreender as bases de seus projetos pedagógicos para as universidades. Constituímos nossa base empírica com a documentação das principais entidades dos empresários industriais: a Condefederação Nacional da Indústria (CNI) e as três entidades que, além das federações estaduais, são congregadas: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Inicialmente havíamos proposto trabalhar com duas frações empresariais, os industriais e os proprietários de entidades privadas de ensino superior. Contudo, após a realização do balanço de literatura, a problemática foi delimitada de outra maneira. No balanço nos deparamos com autores (RODRIGUES, 2007; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; LEHER, 2004; DE PAULA, 2009; CARVALHO CHA, 2011) que levam em consideração os interesses de frações de classe que permeiam as políticas para a reforma da educação superior. Por outro lado, após a qualificação acolhemos a recomendação da banca de avaliação do projeto de

¹ O trabalho de pesquisa foi desenvolvido no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/CED/UFSC) e na Linha de Estado, Educação e Políticas Públicas (EPPP/PPGE/UFSC).

dissertação² para que estudássemos uma das frações empresariais e o que demandam das universidades federais, isto é, os industriais.

Ao longo das análises foi possível perceber que esta questão se refere diretamente à apreensão das formas contemporâneas de heteronomia no modelo educacional universitário, ou seja, à apreensão do caráter antiuniversitário e antinacional dos empresários industriais brasileiros. Desta forma, não há outra alternativa à classe trabalhadora – na luta pela politecnia, pela omnilateralidade e defesa de um projeto de escola unitária – senão a consecução de lutas contra-hegemônicas que combatam frontalmente a desconstrução do modelo universitário que combina a produção e o acesso ao conhecimento como elementos indissociáveis; a transformação da educação pública em serviço educacional; a fragmentação e mercantilização do trabalho docente; a ressignificação da educação como educação-mercadoria e mercadoria-educação; a redução ontológica do conhecimento à mera formação pragmática de competências básicas para a formação do capital humano.

A chegada de Lula ao poder com o Partido dos Trabalhadores trouxe consigo muita expectativa em todas as áreas da política social brasileira. O encapsulamento da crítica sobre continuidades e rupturas, em certa medida, dificultou que muitos intelectuais procurassem compreender a lógica engendrada nas políticas educacionais. Esse é um aspecto fundamental para a compreensão do projeto de Educação Superior no Governo Lula.

1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

1.1.1 Estado ampliado e bloco no poder

Antes de mais nada, existem certos aspectos teórico-metodológicos que precisam ser levados em conta, como argumenta Leher (2010, p. 370):

Analisar a política educacional de um determinado governo é uma tarefa complexa. As tentações provocadas por cantos de sereia e pelas paixões são poderosas. A sedução mais em voga consiste em estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, indicando

² A Avaliação do Projeto da Dissertação ocorreu no dia 28 de outubro de 2013 e a banca foi composta por Olinda Evangelista (orientadora, UFSC), Eneida Oto Shiroma (UFSC) e Roberto Leher (UFRJ).

avanços e retrocessos. Esta linha é usual nos intelectuais-funcionários a serviço de um novo governo em geral por meio de artigos laudatórios e de relatórios de gestão, mormente para fins publicitários. O problema central aqui é que a ausência de autonomia intelectual estreita a tal ponto o campo de visão que o resultado do texto é o esperado pelas esferas de poder: o relato edulcorado de uma suposta realidade. Em termos metodológicos, a cadeia de equívocos e mistificações advém do metro utilizado na análise. Ao adotar os parâmetros do governo anterior como base para a comparação, o “estudo” aceita, implicitamente, a lógica subjacente aos mesmos.

Outro risco que decorre dessa comparação imediata é a excessiva ênfase em um ou outro governo, o que reforça subjetivamente a ideia de que a substituição dos sujeitos políticos que ocupam o poder executivo representem rupturas na composição das frações de classe no poder. A segunda tentação de que nos fala Leher (2010) é, justamente,

[...] circunscrever a análise à legislação, investigando os dispositivos legais e normativos dos governos e seus programas como se esta base empírica pudesse, por si só, tornar inteligível, a política educacional de um determinado governo. Embora o exame das medidas normativas e dos programas de governo seja imprescindível, ater-se a eles é um método insuficiente, pois oculta os contextos histórico, econômico e político, que, afinal, conferem sentido a determinadas medidas governamentais. **Ademais, este método em geral desconsidera a correlação de forças no interior dos governos e destes com as classes sociais.** Não é raro verificar medidas legais que indicam certos compromissos de caráter “progressista”, mas que, ao serem implementados, somente o são em seus aspectos mais retrogradados (LEHER, 2010, p. 371-372, negrito nosso).

A terceira forma de tentação seria deixar-se seduzir pela aparência do jogo político em torno dos contingenciamentos orçamentários (LEHER, 2010, p. 372)

É como um jogral: o Ministério da Educação, por exemplo, aloca recursos em seu orçamento para assegurar medidas democratizantes, contemplando reivindicações das forças sindicais aliadas, mas antecipadamente sabe que tais recursos jamais serão liberados. O roteiro se confirma quando o Ministério do Planejamento informa que imperativos de ordem econômica o obrigaram a contingenciá-los. Na aparência, tais confrontos entre ministérios alimentam a crença do governo em disputa, opondo, de um lado, o braço social e, de outro, o braço econômico e conservador do governo. O exame da materialidade das políticas contribui para compreender a previsibilidade desses jograis.

Por fim, Leher (2010) afirma que também o pensamento crítico pode cercar-se de seu potencial, caindo em certas armadilhas metodológicas.

A partir da correta consideração de que as políticas educacionais estão relacionadas com as diretrizes, recomendações e condicionalidades dos organismos internacionais, muitos estudos buscam correlações imediatas e lineares entre as medidas de um dado governo e as referidas diretrizes. A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e eles seguem aplicando passivamente essas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais, etc. A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais, que a opera ativamente. [...] Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. Nesta chave, os problemas sempre são “externos”, e os governos podem ser acusados, no máximo, de omissos, ocultando que os mesmos são sujeitos relevantes dessas medidas (LEHER, 2010, p. 372).

Esse apontamento nos parece muito pertinente, pois no capitalismo dependente brasileiro ocorre um alto grau de articulação entre as frações burguesas internas e externas. Bianchi (2010), por exemplo, ilustra como os industriais organizados na Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), na década de 1990, articularam a hegemonia neoliberal³ com o projeto político defendido pela fração burguesa. Longe de demonstrar submissão, há um engajamento ativo das frações da burguesia interna em articulação com as frações internacionais do capital – o que resulta em alta lucratividade para os setores nacionais, ainda que na condição de sócios menores do capital internacional (PAULANI, 2008).

Então, devemos nos afastar da tentação imediata de comparação entre um governo e outro, assim como devemos abandonar toda forma de enunciação que pressuponha a separação absoluta entre poder econômico, Estado e a forma de organização da dominação política. Partimos da premissa de que a especificidade do Estado capitalista encontra a justificativa de sua existência concreta precisamente nessa abstração formal.

No que diz respeito à separação entre o Estado e a propriedade econômica dos meios de produção, estamos de acordo com Mascaro (2013) quando afirma que

O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna, capitalista. Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente: de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos – os senhores de escravos ou os senhores feudais – que controlam tanto os setores econômicos quanto os

³ O conceito de “neoliberalismo” se tornou comum a partir da década de 1990, sobretudo na esquerda, para designar um conjunto de medidas e um projeto político-econômico que compõem o ajuste estrutural das economias sob o capital e que, no Brasil, se expressou com mais força a partir do governo Collor (1990-1992). Consideramos fundamental não perder de vista a ideia de ajuste estrutural, pois aquilo que denominamos por “neoliberalismo” não é menos que a resposta do capital diante da crise de expansão que sofreu após as três décadas de forte crescimento seguintes ao pós-guerra e ao contexto de forte crescimento econômico experimentado pelas economias do socialismo real do século XX.

políticos de suas sociedades. [...] No capitalismo, no entanto, abre-se a separação entre o domínio econômico e o domínio político. O burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas. Na condensação do domínio político em uma figura distinta da do burguês, no capitalismo, identifica-se especificamente os contornos do fenômeno estatal. (MASCARO, 2013, p. 17).

Queremos destacar com Mascaro (2013) que essa disjunção formal é demandada pelo modo de produção capitalista que, em sua luta contra o antigo regime, realizou a separação pessoal do poder político e a propriedade direta dos meios de produção. Mas se o detentor da propriedade econômica evita por um lado tomar para si, pessoalmente, o exercício do poder político estatal, por outro, dele não se separa absolutamente. A mediação que a burguesia estabelece é precisamente o inverso, separa-se formalmente o poder político estatal do poder econômico apenas para afirmar o poder político-econômico para recolocá-lo em um patamar superior. Embora o Estado não seja necessariamente a pessoa de um capitalista em particular, nem esteja a serviço de um capitalista específico (de maneira imediata e direta), sua existência é parte da produção capitalista geral.

É preciso ter claro que a burguesia, supostamente concorrencial entre si, não poderia deixar que as disputas econômicas entre capitalistas particulares permitissem o surgimento de espaço para a emergência de contrários a seu recém conquistado domínio de classe e, assim, busca estreitar seus vínculos corporativos interburgueses no âmbito do Estado ampliado.

O debate gramsciano sobre o Estado ampliado posto por Virgínia Fontes (2010) oferece alguns elementos que auxiliam na compreensão da relação entre Estado e classes sociais, na medida em que recoloca a problemática referente ao Estado e à sociedade civil no âmbito das formas ampliadas de dominação.

O refinamento da análise gramsciana do Estado, em sua estreita articulação com os aparelhos privados de hegemonia, permite analisar processos distintos e imbricados. O primeiro, a importância da ampliação do Estado e da constituição de uma extensa rede de associatividade para a consolidação do capitalismo no período monopolista. Embora em

Gramsci essa reflexão partisse sobremaneira dos embates entre classes, sua argúcia permite analisar também as modalidades interburguesas de associatividade e de organização, através de aparelhos privados de hegemonia que, em geral resultando de conflitos ou divergências no interior da classe dominante, precisam espriar-se para além dos limites estreitos da própria classe, envolvendo de maneira educativa e formadora setores subalternos e ampliando o Estado, no sentido de conter distintos projetos burgueses (FONTES, 2010, p. 139-140).

Assim, o Estado aparece de distintas formas, como expressões de momentos da organização política do domínio econômico sob o capital, o que exige a recriação sempre crescente de condições ampliadas à reprodução capitalista. Cabe recapitular a leitura de Fontes (2010, p. 130, **negrito nosso**), quando diz:

A crítica de Marx e Engels modifica a definição de Estado hegeliana, que conservava um cunho sobremaneira filosófico. Trazem-na para o âmbito do processo histórico efetivo. **O Estado é conceituado como elemento histórico, coligado à existência de classes sociais, não expressando um momento de universalidade efetiva.** Embora se apresente como universal, reduz-se de fato a uma parcialidade travestida de universalidade, quando uma generalização do interesse dominante deve assumir a forma de ser de todos.

A autora completa:

Longe de ser o momento de universalização efetiva, o Estado para Marx e Engels expressa a generalização dos interesses dominantes. Estado e sociedade civil, separados pelo pensamento liberal, estariam aqui também reunidos, mas de forma distinta da reflexão hegeliana. A sociedade civil burguesa, entendida como o conjunto das relações econômicas, isto é, relações sociais de exploração, imbrica-se no Estado por ser este indissociável das relações sociais de produção. Seu papel é, exatamente, assegurar-las. Por isso

precisa se apresentar sob a forma de “bem comum”. (FONTES, 2010, p. 130-131)

Segundo Fontes (2010), Marx e Engels deixaram de lado o conceito de sociedade civil, pois apesar de modificado substancialmente, ainda conservava uma contraposição entre sociedade e Estado, criando obstáculos para a compreensão de seus vínculos de desenvolvimentos internos e as relações sociais de produção. Para ela, Gramsci retoma esses conceitos e os recria dentro do marxismo, polemizando com as apropriações mecânicas e simplificadoras do marxismo.

Gramsci se interroga triplamente sobre a sociedade civil – *como se organiza e se exerce a dominação de classes* nos países de capitalismo desenvolvido; *sob que condições* os setores subalternos (dominados, explorados) empreendem suas lutas *de forma a direcioná-las para a superação do capitalismo*; e, finalmente, retomando inquietações a partir de sua peculiar leitura de Hegel, reaproxima a reflexão sobre o Estado das formas da *organização social*, num projeto político que almeja a uma *eticidade* (que não se limita à moral), portanto a uma plena realização dos indivíduos, exatamente porque passariam a perceber e a viver intensamente sua participação na vida social, o que remete ao tema da socialização plena, tão central em Marx. (FONTES, 2010, p. 132, *itálico no original*)

Fontes (2010) indica que o conceito de sociedade civil em Gramsci remete ao terreno das relações sociais de produção da vontade e da consciência e ao papel que exerce, em ambas, o Estado. Portanto, “a sociedade civil, em Gramsci, é inseparável da noção de totalidade, isto é, da luta entre as classes sociais” (FONTES, 2010, p. 132). Contudo, a autora adverte que embora muitos autores tratem o conceito de sociedade civil como o ponto central da obra de Gramsci, a rigor o momento teórico mais denso e que possibilitaria a compreensão da *sociedade civil* é o de *Estado ampliado*⁴:

⁴ Sobre o conceito, é importante ressaltar que a expressão *Estado ampliado* não foi elaborada por Gramsci, mas por Christine Buci-Glucksmann que inventa a expressão em 1975, com o objetivo de expressar a ideia fundamental de Gramsci de que o Estado não compreende somente o aparelho jurídico de

Parece-me que uma pista para compreender a profundidade da distância do conceito de sociedade civil – e, portanto, também de Estado ampliado – formulado por Gramsci e Lenin, e suas origens liberais, remete à relação entre Gramsci e Lenin. Este último havia fortemente enfatizado – a partir de Hobson e de Hilferding – o alcance da transformação pela qual passara o capitalismo na virada do século XIX para o século XX. O imperialismo – o domínio do capital bancário sobre o industrial – demonstrava ser, numa de suas próprias facetas, uma nova capacidade de *organização* contraditória da própria burguesia (organização empresarial em larga escala, expansão da ciência possibilitada pela concentração monopólicia; esquadramento do mundo e das fontes de matérias-primas, etc.). Gramsci aprofunda o tema das formas de organização, e se sua reflexão incide diretamente sobre a organização da dominação, o faz incorporando o processo da luta de classes, de conquistas democratizantes e de suas limitações no âmbito do Estado capitalista. [...] **Em Gramsci, o conceito de sociedade civil procura dar conta dos fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado.** (FONTES, 2010, p. 133, negrito nosso)

Decorre desta concepção a importância atribuída aos aparelhos privados de hegemonia, na análise gramsciana, pois remete à organização e produção coletiva de visões de mundo, da consciência social, de *formas de ser* adequadas aos interesses da classe dominante (a hegemonia⁵) ou – em direção oposta – às formas de oposição aos

comando e repressão, mas também a “sociedade civil” e seu aparelho de hegemonia. (COUTINHO, 1999, p. 97).

⁵ Nesse sentido, Simionatto assinala que, “Em qualquer forma de Estado moderno, as funções de hegemonia e dominação, ou coerção e consenso, podem ser apontadas. No entanto, o que permite que a postura do Estado seja menos ‘coercitiva’ e mais ‘consensual’, imponha-se menos pela dominação e mais pela hegemonia, depende da autonomia relativa das estruturas e de como se colocam

interesses corporativos hegemônicos, em direção a uma sociedade baseada na igualdade, onde a eticidade prevaleceria, como momento da afirmação positiva de uma éticopolítica da contra-hegemonia (FONTES, 2010).

Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. [...] Certamente, os sindicatos – patronais ou de trabalhadores – sendo também formas associativas desse jaez enfatizam sua proximidade econômica e sua característica mais direta de defesa de interesses de tipo corporativo. Porém muitos partidos políticos e jornais – na maioria das vezes diretamente comprometidos com determinados segmentos de classe – tendem a apagar tal comprometimento, apresentando-se seja como a expressão da “unidade nacional” ou como porta-vozes de uma neutralidade informativa inexistente. (FONTES, 2010, p. 133-134)

Na visão dos autores (FONTES, 2010; SIMIONATTO, 2004; COUTINHO, 1999), Gramsci procurava destacar as formas de obtenção de consenso em cada momento da história ressaltando tanto o papel das organizações quanto daqueles que eram em seus estreitos vínculos, os intelectuais – apontava, portanto, como se estrutura o convencimento para a dominação e onde seria necessária uma ação contra-hegemônica.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, torna-se relevante levar em consideração as formas de organização burguesas para a realização de seus domínios de classe. Ademais, como tais convencimentos operaram intra e extra-classes afim de resolver as tensões internas

no interior do Estado as organizações de cada esfera” (SIMIONATTO, 2004, p. 69).

próprias à burguesia e conseguir, ao mesmo tempo, manter a classe trabalhadora na subalternidade:

[...] sociedade civil é duplo espaço de luta de classes, intra e entreclasses, através de organizações nas quais se formulam e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se irradiam como práticas e como convencimento. Tal como Lenin, Gramsci procura compreender o duplo movimento característico do capitalismo imperialista: uma expansão concomitante ao aumento da concorrência (e da tensão) interna às classes dominantes, com os seus embates entre diferentes grupos e frações. Nas novas condições derivadas da conquista do sufrágio universal [...] o convencimento, a persuasão e a pedagogia se tornam, doravante, tarefas permanentes e cruciais. Não dispensam, entretanto, as formas coercitivas, exatamente por estar a sociedade civil entremeadada ao Estado. (FONTES, 2010, p. 136).

A análise gramsciana do Estado, proposta por Fontes (2010), em sua estreita vinculação com os aparelhos privados de hegemonia, permite-nos analisar processos distintos, ainda que harmonicamente combinados, tais como: a importância da ampliação do Estado e da constituição de uma extensa rede de associatividade para a consolidação do capitalismo monopolista. Além disso, permite analisar as modalidades de embates interburgueses de associatividade e de organização, por meio dos aparelhos privados de hegemonia, que

[...] resultado de conflitos ou divergências no interior da classe dominante, preizam espalhar-se para além dos limites estreitos da própria classe, envolvendo de maneira educativa e formadora setores subalternos e ampliando o Estado, no sentido de conter distintos projetos burgueses. (FONTES, 2010, p. 139-140)

Encontramos mais uma importante advertência teórico-metodológica em Mendonça (2007):

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores que integram esses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe estão organizadamente vinculados e, sobretudo, o que

estão disputando junto a cada um dos organismos do Estado restrito, sem jamais obscurecer que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente inter-relação. Pensar o Estado sifnifica, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da Sociedade Civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas. (MENDONÇA, 2007, p. 15 apud FONTES, 2010, p. 137).

Baseado nessas considerações, nosso trabalho teve por objetivo compreender o projeto educacional para as universidades públicas do sistema de aparelhos privados de hegemonia constituídos pela CNI, SENI, SENAI e IEL, entidades que foram construídas pela fração empresarial dos industriais junto ao Estado político.

1.1.2 A constituição do Sistema Indústria: a aparelhagem hegemônica dos industriais

A primeira entidade representativa dos empresários industriais brasileiros foi constituída em 1820, denominada Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN). Seguiu-se a essa o Centro Industrial do Brasil (CIB), fundado em 1904 e que em 1933 foi transformado na Confederação Industrial do Brasil (RODRIGUES, 1998). O Centro Industrial reunia empresários apenas do estado do Rio de Janeiro e do, então, Distrito Federal (hoje, município Rio de Janeiro, capital do Estado). Para Rodrigues (1998), isso demonstrava o caráter ainda embrionário da burguesia industrial brasileira na passagem do século. Até 1919 (entre-guerras) existiam apenas 17 entidades regionais que reuniam esses empresários: “[...] pressionadas pelo movimento operário organizado em 368 associações espalhadas pelo país, sendo 111 apenas no Distrito Federal – as entidades patronais se fortaleceram” (LEME, 1978, p. 10-11 *apud* Rodrigues, 1998).

A reorganização dos empresários industriais a partir do Estado Novo (1937), culminou na desfragmentação das entidades patronais – a despeito das cisões internas aguçadas desde 1919.

Até a constituição da CNI, em 1938, o empresariado industrial buscou construir sua entidade representativa, mas, até então, essa

fração da burguesia não tinha sido capaz de superar suas divergências setoriais a fim de construir uma entidade de ampla representatividade. Portanto, a CNI, como a maior parte da estrutura sindical brasileira, teve seu nascimento marcado pela Era Vargas⁶, integrando-se ao sistema corporativo estabelecido pela Constituição do Estado Novo. (RODRIGUES, 2007, p. 31-32)

Segundo Rodrigues, a relação da burguesia industrial com a Aliança Liberal, que levou Getúlio Vargas ao poder, era ao mesmo tempo complexificada pela característica de heterogeneidade na composição dessa, enquanto por outro lado a aliança expressava *o moderno espírito industrial* (RODRIGUES, 1998, p. 13).

De uma maneira geral, pode-se, portanto, afirmar que a Revolução de 30 soprou o moderno espírito burguês-industrial no corpo social, ainda agrário, via ações de um Estado estruturante. De fato, com a Revolução de 30, o governo federal passou a promover – a forçar – o processo de sindicalização operária, a partir da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, entregue a Lindolfo Collor. (RODRIGUES, 1998, p. 13)

Entre 1934 e 1937 o país viveu um período de grande agitação política. A organização em massa dos trabalhadores, que realizaram expressivos movimentos grevistas, além do enfrentamento entre integralistas⁷ e anti-fascistas, serviram de contexto formal para a Lei de

⁶ Getúlio Vargas foi presidente do Brasil, governou durante 15 anos, inicialmente como chefe de governo provisório, em seguida como presidente eleito indiretamente e, após, na condição de ditador do Estado Novo (novembro de 1937 até outubro de 1945). Foi retirado do poder em 1945, retornando em 1950 à Presidência da República pelo voto direto, ficando no cargo até o seu suicídio em 1954, no Palácio do Catete (DF, Rio de Janeiro).

⁷ O Integralismo é uma expressão ultraconservadora de forte inspiração tradicionalista e na Doutrina Social da Igreja Católica. Teve início na Europa como reação às concepções igualitárias derivadas da Revolução Francesa e contra o comunismo e o anarquismo. No Brasil, a Ação Integralista Brasileira (AIB) foi fundada em 7 de outubro de 1932, como expressão de um nacionalismo ultraconservador e de forte inspiração no fascismo italiano. Foi formalmente extinta após a instauração do Estado novo, em 10 de novembro de

Segurança Nacional, promulgada em abril de 1935 (RODRIGUES, 1998; FONTES, 2010). A intensificação do contexto político, especialmente com a insurreição de 1935 (intentiona comunista), precedeu a instauração do golpe de Estado que confirmou a liderança política de Vargas:

Grosso modo, poder-se dizer que o Estado Novo representou a vitória da corrente autoritária no seio do poder, ou seja, da **aliança entre a burocracia civil e militar e a burguesia industrial, com o objetivo de industrializar o país**. A corrente autoritária encarnou a perspectiva conhecida como modernização conservadora, a qual entendia que, num país desarticulado, caberia ao Estado o papel de organizar a nação promovendo a ordem e o desenvolvimento econômico-social (RODRIGUES, 1998, p. 14, negrito nosso).

O primeiro presidente da Confederação Industrial do Brasil⁸, Euvaldo Lodi⁹, comandou a entidade de sua fundação, 1938, até 1954. Atualmente a CNI representa 27 federações estaduais e aproximadamente 1.245 sindicatos patronais, aos quais são filiadas aproximadamente 700 mil indústrias. É administradora direta do Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL) – essas entidades compõem aquilo que a CNI chama de Sistema Indústria (CNI, 2014b).

O SENAI foi constituído em 1942, por meio de decreto-lei se coadunando com um conjunto de leis promulgado entre 1942 e 1946, de

1937 por Getúlio Vargas. Realizou inúmeros confrontos violentos contra demais grupos políticos, em especial, tratavam perseguições violentas contra os comunistas. Em 1938, a AIB expressou uma tentativa de contragolpe contra Getúlio Vargas. Após a perseguição da AIB por Vargas, em meados da década de 1940, os integralistas organizaram-se no Partido da Representação Popular (PRP) e depois desse, na Aliança Renovadora Nacional (ARENA) (CHAUÍ, 1978).

⁸ Fundada em 12 de agosto de 1938, foi regulamentada pelo *Decreto n. 12.321*, de 30 de abril de 1943, nos marcos da *Constituição* do Estado Novo (1937). Foi composta inicialmente por quatro federações: Federação dos Sindicatos Industriais do Distrito Federal (atualmente cidade do Rio de Janeiro), Federação das indústrias Paulistas, Federação das Indústrias de Minas Gerais e a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (CNI, 2014b; RODRIGUES, 1998, 2007b).

⁹ Seu vice-presidente era Roberto Simonsen.

iniciativa do Ministério da Educação, na gestão de Gustavo Capanema¹⁰ (1934-1945). Rodrigues (1998) menciona que as medidas adotadas durante a Era Vargas voltadas para a formação da força de trabalho para as indústrias expressaram as ações de política educacional mais profícuas, uma vez que, enquanto toda a estrutura educacional teria sido dissolvida, o sistema de formação da força de trabalho industrial permaneceu vigoroso até então. Ainda segundo o autor, a CNI teria apresentado resistências à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. No anteprojeto organizado pelo Ministério da Educação, este seria um serviço voltado para a educação dos filhos do operariado sindicalizado e administrado em conjunto pelos sindicatos de trabalhadores e o Ministério da Educação e Trabalho. Em novembro de 1942, Getúlio Vargas, através do Decreto-lei n. 4.936, altera o nome da entidade para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Segundo Rodrigues (1998), as circunstâncias para essa mudança sutil não foram totalmente esclarecidas, mas segundo Cunha (1982 *apud* RODRIGUES, 1998), Vargas teria coagido os industriais a assumirem a direção e o custeio da nova entidade, mediante a ameaça de entregá-la aos sindicatos operários.

Fosse um blefe ou uma intenção real de Vargas colocar sob direção dos sindicatos operários o SENAI, o fato é que a entidade de formação da força de trabalho industrial foi entregue à CNI e a sua nova denominação identifica a quais interesses o SENAI serviria. Como escreveu Cunha (1982, p. 454), “de um modo ou de outro, o fato é que os industriais passaram da resistência passiva para a cooperação pronta.” (RODRIGUES, 1998, p. 17)

¹⁰ De acordo com Rodrigues (2007b): “As chamadas Leis Orgânicas do ensino consistem em um conjunto de decretos que reestruturaram profundamente a educação brasileira, estabelecendo pela primeira vez a educação como uma questão nacional. Os documentos legais foram o decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); o decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); o decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); o decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); o decreto-lei n. 8.530, de 2 de Janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); o decreto-lei n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946 (cria o Serviço Nacional do Comércio – SENAC); e o decreto-lei n. 6.613, de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).” (RODRIGUES, 2007b, p. 32)

O autor ainda completa da seguinte forma: “Hoje, essa entidade extrapolou, e muito, suas tarefas originais e abraçou para si tarefas de alto grau de sofisticação científica e tecnológica, constituindo-se na maior rede latino-americana de formação profissional” (RODRIGUES, 1998, p. 20). Fontes (2010) concorda que o SENAI era uma entidade burguesa cujo papel de formação de mão de obra era, ao mesmo tempo, de delineamento de uma sociabilidade adequada ao capital:

Precocemente, as diversificadas expressões burguesas (rurais e urbanas) encontravam-se organizadas no plano nacional, inclusive através de processos generalizados de formação de mão de obra, ou de preparação de uma sociabilidade adequada para o capital, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), de 1942. (FONTES, 2010, p. 311)

Pretendendo dar conta de outras dimensões da formação humana, pelo *Decreto-lei n. 9.043*, de 25 de Junho de 1946 (BRASIL, 1946), foi criado o Serviço Social da Indústria (SESI) – no contexto da Guerra Fria, no período de ascensão do prestígio internacional da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Havia no Brasil um contexto de acirramento da luta de classes, com forte repressão aos trabalhadores (RODRIGUES, 2007), desta forma o SESI foi criado e os empresários industriais demonstraram clareza histórica de seu papel como classe dominante:

Os diagnósticos naquela década recheada de promessas de progresso e também pela incerteza de acirrada luta de classes incentivada pela guerra fria, pareciam demonstrar que os empresários precisavam ir além da simples oferta de empregos, salários e qualificação profissional. **Era indispensável ganhar a luta ideológica no chão da fábrica, demonstrando a superioridade do capitalismo no dia-a-dia** (CNI, 1996, p. 7 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 22, grifo no original).

A questão para a classe dominante era como criar um consenso social, sem necessariamente perder lucros, no campo das reivindicações por aumentos de salários? Diversas conferências organizadas pela burguesia em 1945 e 1946. Entre essas, a *Carta da Paz Mundial*, fruto

da Conferência de Teresópolis¹¹, recomendava uma série de ações com o objetivo de diminuir o acirramento do conflito entre as classes sociais: “Se o SENAI busca atender aos interesses industriais ao formar profissionalmente o trabalhador, o SESI tem como objetivo conformar ‘moral e civicamente’ a força de trabalho, funcionando como indutor da ‘solidariedade de classes’” (RODRIGUES, 1998, p. 22).

Esses elementos estão expressos no próprio Decreto-lei *n.* 9.043/1946, promulgado no governo do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951):

Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida do país, e bem assim, para o **aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes.** (BRASIL, 1946, negrito nosso)

Assim, tanto o SESI quanto o SENAI foram criados por força de decretos-lei como políticas voltadas para os operários e suas famílias, em estreita vinculação entre o Estado político e o aparelho sindical patronal. Ainda que tenha apresentado certas resitências à criação do SENAI, por exemplo, a CNI logo dispõe do novo aparelho para o exercício de seus interesses. Ambas as instituições são criadas, também, em períodos de ascensão de lutas dos trabalhadores e de forte repressão – ainda que no “período democrático”¹² do General Dutra.

Segundo Rodrigues (1998), após o golpe civil-militar de 1964 a repressão aos partidos de esquerda e aos movimentos sociais criou condições para a aceleração do crescimento econômico – que vinha

¹¹ A Conferência de Teresópolis ocorreu entre os dias 1 e 6 de maio de 1945. A presidência da Conferência esteve a cargo de João Daudt D’Oliveira, primeiro presidente do Conselho Nacional do Sesc, e a Mesa Diretora estava integrada por Euvaldo Lodi, Iris Meimberg, Brasília Machado Neto e Roberto C. Simonsen. O Secretário-Geral foi Luís Dodsworth Martins. (CONFERÊNCIA DE TERESÓPOLIS, 1945)

¹² Dutra instituiu uma série de medidas para impedir as greves e indicar interventores em sindicatos, além de perseguir o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

ocorrendo desde o pós-guerra –, o que repercutiu na educação dado que crescia também a demanda por vagas em todos os níveis de ensino. Essa pressão serviu de contexto para os acordos conhecidos como MEC-USAID (*United States Agency for International Development*)¹³. Tais acordos articulavam a reestruturação de toda a educação brasileira:

[...] da reformulação do ensino superior à criação do 1º grau (através da fusão do primário e do 1º ciclo do ensino médio), do nascimento da pós-graduação à política de formação profissional compulsória de 2º grau, da instituição dos exames vestibulares unificados à extinção das cátedras universitárias (RODRIGUES, 1998, p. 27)

Diferentemente das entidades que o precederam, o Instituto Euvaldo Lodi não foi criado por decreto¹⁴; contudo, como vimos, foi estabelecido em 29 de janeiro de 1969, contexto de forte repressão aos movimentos sociais¹⁵. O IEL foi criado com

[...] a missão de promover a interação entre a universidade e a indústria. A ideia subjacente era a de que essa aproximação se constituiria em via de mão dupla: contribuiria para transferir o conhecimento gerado em ambiente acadêmico ao setor privado, promovendo a geração de novas tecnologias demandadas pela indústria e, ao mesmo tempo, induziria a uma adequação dos currículos às exigências impostas por um novo padrão de desenvolvimento. Inaugurava-se o período que ficou conhecido como o do “milagre

¹³ Segundo o autor, “os acordos abrangeram estudos para a reforma do ensino primário e médio [secundário], o treinamento de técnicos rurais, o aperfeiçoamento de professores de nível médio, a reformulação das faculdades de filosofia, a modernização da administração universitária, e a publicação de livros-textos” (RODRIGUES, 1998, p. 27).

¹⁴ Isso não quer dizer que não seja expressão da estreita articulação entre o empresariado e o Estado político. Indica Rodrigues (2007a, p. 34) que “O instituto foi criado a partir de recomendação do Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária (de 1968), recomendação, aliás de lavra da própria confederação [...]”.

¹⁵ Em dezembro de 1968 havia sido instituído o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que fechou provisoriamente o Congresso Nacional, revogou o direito de *habeas corpus*, cassou mandatos contra o regime, suspendeu direitos políticos, demitiu ou aposentou servidores públicos (principalmente professores universitários críticos), entre outras.

brasileiro”, alavancado pela produção industrial que, no ano de instalação do IEL, exibiu uma taxa de crescimento de 14%. (IEL, 2009, p. 13)

O IEL tem o claro objetivo de instituir-se como aparelho privado de hegemonia, disputando concepções e projetos educacionais na universidade brasileira – notadamente, em universidades públicas. Esse sentido tem persistência e aprofundou-se até então. O IEL assenta-se sobre a ideia de parcerias público-privadas para articular atividades e ações junto a essas instituições que, por fim, travam disputas sobre o seu papel. Além disso, é um braço do empresariado industrial – e do empresariado em geral na medida em que participa de identificações gerais do ideário burguês, como a divulgação de um projeto educacional que se baseia no empreendedorismo – que busca atrair *juvencos talentos*, que nada mais é que a cooptação e formação de quadros para atuar em favor do empresariado. Como argumenta Rodrigues (2007, p. 36),

[...] o IEL iniciou suas atividades desenvolvendo dois programas de ação sobre as universidades – Treinamento Profissional e Promoção de Pesquisa e Intercâmbio. Pode-se dizer que o IEL pretendeu, a partir do programa de treinamento profissional, cooptar quadros de nível superior em formação, em variadas áreas do conhecimento, para o campo dos interesses da indústria. Já o segundo programa buscava induzir a produção de conhecimentos tecnológicos e científicos a partir do financiamento direto das pesquisas e dos pesquisadores e da co-utilização de instalações físicas e equipamentos.

O IEL foi progressivamente ganhando novos espaços de atuação e maior terreno político nas universidades, principalmente pela distribuição de bolsas e prêmios, engajamento de pesquisadores em projetos de desenvolvimento de inovações e a criação de incubadoras de empresas nas universidades. Um aspecto importante de sua atuação estratégica é que “a burguesia industrial passou a dar atenção privilegiada à atuação ‘molecular’ nos departamentos das universidades brasileiras” (RODRIGUES, 2007, p. 37).

Quando colocamos tais considerações dentro de um entendimento sobre o que é a dominação burguesa no Brasil, seus instrumentos parecem ganhar uma dimensão ampliada de forças na luta de classes. A enorme estrutura sindical patronal, associada ao conjunto de entidades

dos empresários industriais articuladas com o Estado parecem transformá-los em um enorme Golias. É oportuno pensar, com Fontes (2010, p. 314), que

A complexificação da dominação capitalista no Brasil forjou também a complexificação das condições de formulação política, ainda que mantida a seletividade associativa, agora sob o formato de uma “pedagogia da hegemonia” acrescida da criminalização dos movimentos contestadores.

Mas é preciso também pensar também que

É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação. (KÜENZER, 2005, p. 91)

Percebemos que tais entidades – CNI, SENAI, SESI, IEL – formam um amplo aparelho privado de hegemonia que possibilita aos empresários atuar concomitantemente em diferentes frentes para construir condições favoráveis ao consenso em torno de seus projetos, fortemente articulados ao Estado político e às demais frações do capital, interno e internacional. Na medida em que os trabalhadores da educação, os sindicatos e movimentos sociais tomam conhecimento desses projetos burgueses, se criam condições para uma atuação contra-hegemônica cada vez mais imprescindivelmente estratégica e tática.

1.1.3 Alguns apontamentos metodológicos sobre a pesquisa sobre as frações de classe no Brasil

Autores como De Paula (2009), Leher (2004), Trópia (2007, 2008, 2009) e Rodrigues (1998, 2007, 2009), em suas discussões sobre a universidade brasileira, apontam para a existência de interesses de classes e frações de classes na política governamental, como referimos.

Essas pesquisas contribuíram marcadamente para a delimitação de nosso tema.

Leher (2004) demonstra como os interesses de frações da burguesia (financeira, agronegócio, indústria) permeiam as políticas educacionais. Trópia (2007, 2008, 2009) aponta, no mesmo sentido, que nessas políticas estão presentes os interesses do capital financeiro, de empresários de instituições de ensino superior privado e industriais. Também apresenta uma contribuição original ao considerar como as políticas para a universidade do Governo Lula favoreceram extratos da classe trabalhadora em suas políticas – possibilitando, de certa maneira, uma adesão passiva desses setores às políticas do governo. De Paula (2009) e Rodrigues (2007, 2009) tratam dos projetos educacionais da burguesia industrial e daquilo que denominam de “fração prestadora de serviços educacionais”, sendo que o último enfatiza as convergências e divergências nos projetos educacionais dessas burguesias.

Nosso trabalho ora colheu contribuições, ora dialogou com trabalhos de outras áreas de conhecimento e campos de pesquisa que não a educação. Encontramos contribuições valorosas, entre outros, em Fontes (2010), Marini (2011, 2012), Bianchi (2010), Fernandes (1986, 2005, 2008). Embora tratem dos projetos das frações particulares do capital em outras temáticas, nos possibilitaram compreender a dinâmica das condições históricas de particularização e generalização de interesses da burguesia e os modos de ser das associatividades e lutas inter-burguesa.

Consideramos importante destacar com Bianchi (2010, p. 31-32), por exemplo, que

Os processos de concentração e centralização do capital desenvolveram-se ao longo de séculos, produzindo configurações nacionais bastante variadas. Esses arranjos não foram o resultado da realização de uma essência do próprio capital, e sim o resultado de conflitos e lutas que opuseram o capital e o trabalho, por um lado, e as diferentes frações do capital entre si, por outro. O resultado final do conflito não pode ser previamente determinado a partir de pressupostos essencialistas sem correr o risco de naturalizar o processo social. As formas históricas que esse processo assume, sua plasticidade e mutabilidade indicam a necessidade de pensar as formas concretas do processo de definição de interesses, construção de projetos, associação e atuação

política do empresariado como o resultado de forças sociais.

Assim, objetiva compreender a dinâmica de organização dos interesses da burguesia industrial no que diz respeito ao tema do projeto educacional para as universidades públicas. Possibilita, ademais, apreender que articulações os empresários industriais precisam realizar entre si, com o Estado político e com as demais frações de classes sociais.

As contribuições de Poulantzas (1984), especialmente naquilo que diz respeito às suas categorias de *bloco no poder*, *subconjuntos ideológicos*, e a sua particular compreensão de classes sociais do capitalismo foram importantes antes da delimitação do campo de estudo. Após o processo de avaliação do projeto de dissertação, no qual nossa trajetória de pesquisa se desdobrou em um programa de pesquisa – do qual essa dissertação é parte –, procuramos focar em contribuições que demandavam, nesse momento, um conjunto menor de mediações para o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Daí a importância de autores como Fontes (2010), Marini (2011, 2012), Bianchi (2010), Fernandes (1986, 2005, 2008).

A partir da qualificação do projeto de dissertação, foram delimitados três conjuntos de questões, composto por três eixos: a) o que a fração burguesa demanda das universidades federais; b) como essas demandas se organizam como sociedade civil, constituindo aparelhos de hegemonia, e como eles se articulam politicamente para fazer suas demandas efetivas no Estado político; e, c) como essas demandas se particularizam nas universidades federais – como se estruturam, penetram e organizam o trabalho nessas instituições

No que diz respeito a uma compreensão sobre as classes sociais – e suas frações – no capitalismo brasileiro contemporâneo, estamos de acordo com Bianchi (2010) quando diz que

[...] os capitais particulares não são idênticos entre si. Eles diferem das mais variadas formas – função, ramo de atividade, tamanho, localização e etc. –, ocupando lugares e momentos diferentes no processo de produção e reprodução do capital social. São esses diferentes lugares ocupados pelos capitais particulares que permitem falar de frações deste, conjuntos de capitais particulares que partilham condições comuns de realização e que portanto compartilham interesses. Por um lado, essas diferentes frações são parte

constitutiva do capital em geral, realizando nele sua unidade. Por outro, são partes diferenciadas e independentes, dotadas de um movimento próprio. O estudo da “ação coletiva do capital” deve levar em conta essa unidade contraditória no movimento geral do capital, dos diferentes capitais particulares e das frações por eles formadas. (BIANCHI, 2010, p. 31-32)

Como se verá no *Capítulo 4* procuramos assinalar alguns elementos metodológicos sobre o conceito de frações de classe, desafiados pela diminuição das particularidades entre os projetos educacionais do capital financeiro e industrial – o que inclui, em ambas, aquilo que alguns autores denominam de “nova burguesia de serviços”¹⁶ (RODRIGUES, 1998, 2007, 2009; DE PAULA, 2008). Consideramos que as pesquisas desses autores sobre os projetos e interesses da classe dominante são de grande importância por criar condições à classe trabalhadora de compreender o mundo a partir das circunstâncias concretas, mas sempre em busca da totalidade, ou seja, da luta de classes que opõe o capital e a força de trabalho. Embora isso nos custe incontáveis laudas, sem tratar diretamente das lutas contra-hegemônicas – o que poderia nos fazer, inclusive, perder de vista a existência de intensas lutas sociais em quase todos os âmbitos da vida social e superestimar a burguesia, a ponto de que nos pareça um invencível Golias – não devemos perder o sentido da contradição na luta de classes.

Com isso, queremos, isto sim, contribuir para que a classe trabalhadora – em especial seus extratos organizados em partidos, sindicatos e movimentos – possa apropriar-se, pela via do conhecimento, do projeto educacional da burguesia industrial para as universidades públicas, auxiliando no seu processo de consciência sobre os desafios que estão por vir caso o projeto dos industriais venha a ganhar espaço – mais do que já tem – nas políticas estatais. Dito de outra forma, o capital industrial, seus empresários, não apontam nenhum elemento positivo a um projeto emancipatório da classe trabalhadora

¹⁶ A ideia de uma burguesia de serviços pode ser encontrada, entre outros em: Rodrigues (2007a, 2007b), De Paula (2008) e Boito Jr. (2012). Contudo, é necessário fazer uma ressalva de que o momento em que surgiria essa nova fração do capital é o da passagem à acumulação flexível, com predomínio da hegemonia do capital financeiro, o que tende a criar desafios metodológicos ao entendimento sobre essa fração não ser outra coisa senão manifestação da fração financeira do capital ao invés de constituir um fracionamento específico.

para as universidades públicas; ao contrário, seus projetos vão no sentido de desconstruir o sentido público dessas instituições, privatizá-las – por todas as vias que o capital dispõe para tornar a educação uma mercadoria –, negando o direito ao conhecimento científico em nível superior à classe trabalhadora e aos seus filhos quando se trata, por exemplo, da formação do professor para a rede pública de ensino. Um projeto educacional emancipatório, que resgate a politecnica e a omnilateralidade como princípios basilares, e construa a escola unitária a partir das condições concretas de que dispomos hoje no Brasil, terá necessariamente que recusar qualquer aliança com a burguesia industrial, sem deixar-se seduzir por discursos (neo)desenvolvimentistas.

Queremos contribuir para explorar as razões estruturais pelas quais um projeto emancipatório para a universidade brasileira não é possível sem que a classe trabalhadora efetive o rompimento com a frente política burguesa que engendra as políticas educacionais para as universidades públicas.

1.2 O percurso metodológico e a organização do texto

A pesquisa consistiu em duas etapas principais, a primeira foi a realização de um balanço da literatura acadêmica. Escolhemos abarcar três tipos de fontes de pesquisas que incluíram artigos publicados em periódicos, trabalhos publicados em anais de eventos da área de educação e a produção intelectual advinda dos programas de pós-graduação (teses e dissertações). O período e seleção do material coletado foi de 2002 até 2012¹⁷ e se referem diretamente ao tema da universidade pública. Por meio dos critérios de busca textual, selecionamos as fontes¹⁸ que contribuiriam para debater nosso tema, independentemente de nossas posições acerca das discussões realizadas pelos autores. A apresentação dos debates a partir da literatura acadêmica está presente no Capítulo 2, *A universidade pública na literatura acadêmica entre 2002-2012*. As tabelas e demais informações referentes ao balanço foram colocadas no Apêndice A, de forma que esses dados estejam disponíveis e auxiliem a análise do presente trabalho.

¹⁷ A seguir discutiremos a delimitação do período da pesquisa na literatura acadêmica.

¹⁸ As bases e as fontes são apresentadas detalhadamente no Capítulo 2 e no Apêndice A.

A segunda etapa, consistiu na realização da análise documental, na qual buscamos apreender o projeto político-educacional dos empresários industriais por meio da análise dos documentos de suas entidades (CNI, IEL, SESI, SENAI). Essa discussão é apresentada nos capítulos 3 e 4, respectivamente, *O projeto pedagógico dos industriais para as universidades brasileiras: considerações com base nos documentos* e *Considerações finais: o que querem os industriais?*

2 AS POLÍTICAS PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NA LITERATURA ACADÊMICA ENTRE 2002 e 2012

Neste capítulo analisamos como os intelectuais brasileiros discutem as mudanças operadas nas universidades públicas federais ao longo do Governo Lula (2003-2010) em suas pesquisas. Apresentamos o levantamento da literatura acadêmica sobre as políticas no que se referem ao processo de reforma universitária ocorrida entre 2003 e 2010. Na busca por dados sobre a temática, a saber, os interesses dos empresários industriais nas políticas de reforma universitária do governo de Lula, escolhemos três tipos de fontes: teses e dissertações dos programas de pós-graduação, artigos acadêmicos e trabalhos publicados em anais de eventos. Selecionamos as teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁹ (BTDC), os artigos acadêmicos foram encontrados de duas maneiras: pelo portal Google Acadêmico²⁰ e pelo portal *Scientific Electronic Library Online*²¹ (SciELO) e para os trabalhos publicados em anais utilizamos o *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação²² (ANPEd) complementando essa investigação no portal Google Acadêmico, com seleção de fonte de dados direcionada para o *site* da ANPEd.

As fontes coletadas foram selecionadas pelo cruzamento dos verbetes “universidade”, “reforma universitária” e “governo Lula” e os resultados foram refinados segundo os critérios textuais de seleção²³. Posteriormente, em razão das questões sobre os interesses dos empresários industriais nas universidades públicas, realizamos uma nova busca²⁴, nesta cruzamos os verbetes “CNI” e “universidade”.

O período utilizado para refinar as pesquisas foi de 2002 até 2012. Apesar de nosso objeto decorrer do período de governo de Luis

¹⁹ Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 25 nov. 2012.

²⁰ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

²¹ Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 25 nov. 2012.

²² Disponível em: <<http://scholar.google.com>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

²³ A apresentação completa das fontes coletadas pode ser encontrada no *Apêndice A*.

²⁴ Essa busca não foi exaustiva, uma vez que essa questão decorreu do próprio desenvolvimento da pesquisa, em particular, da realização do balanço de literatura.

Inácio Lula da Silva (2003-2010), escolhemos realizar nossa busca desde 2002 (um ano antes, quando ocorreram os debates eleitorais e a eleição presidencial) até 2012 (dois anos após o fim do segundo mandato), afim de contemplar os trabalhos que refletissem sobre a temática, mas que porventura estivessem publicados nessa margem temporal.

Nas diversas triagens, foram analisados palavras-chave, título, resumo e corpo do texto com o objetivo de selecionar aquelas fontes que se referissem de forma global às políticas para as universidades, desta forma, foram excluídas as tematizações específicas ou que focalizassem um única política (por exemplo, o Novo Enem, PROUNI, SINAES) e que não contribuíssem para a nossa tematização sob o aspecto mais geral do sentido das políticas do Governo Lula para as universidades federais.

Encontramos 119 teses e dissertações, das quais selecionamos duas dissertações e duas teses no portal BTDC²⁵. Nos anais da ANPED encontramos 567 artigos, muitos repetidos em função da dupla via de acesso ao acervo, excluídos os artigos repetidos e utilizando o critério que aproximava de nossa temática, escolhemos cinco artigos²⁶. Os artigos coletados no ScIELO e complementados no Google Acadêmico totalizaram 16, dos quais selecionamos²⁷ 12 para as discussões da literatura acadêmica. No balanço realizado com os termos “CNI” e “universidade”, encontramos mais cinco trabalhos, sendo: dois artigos publicados em anais de eventos e três artigos publicados em revistas científicas.

2.1 Considerações gerais sobre a literatura acadêmica

Dos 24 trabalhos selecionados, constatamos que o maior volume de trabalhos se concentra em 2006²⁸. Dos autores, 16 estão vinculados a

²⁵ Os trabalhos coletados no BTDC foram: Orletti (2009); De Paula (2009); Carvalho, E. (2010); Carvalho, C. (2011).

²⁶ Nos anais da ANPED, os autores selecionados a partir dos trabalhos coletados foram: Otranto (2006); Rodrigues (2006); Carvalho, C. (2006); Trópia (2008); Dantas (2009).

²⁷ Os artigos coletados para a análise foram: Trindade (2004); Leher (2004); Micheloto, Coelho; Zainko (2006); Otranto (2006); Sguissardi (2006); Rodrigues (2007a); Trópia (2007); Trópia (2009); Abreu (2010); Lima (2011); Gregório (2012); Gomes; Moraes (2012).

²⁸ A distribuição dos artigos por ano de publicação é: dois se concentram em 2004; um em 2005; seis em 2006; dois em 2007; um em 2008; três em 2009; dois em 2010, 2011 e 2012. (Cf. Apêndice A)

IES públicas, um em um órgão acessor do poder executivo e cinco em IES privadas. Em relação às instituições às quais estão vinculados, percebe-se que a maioria (16) está localizada na região sudeste, três no nordeste e uma no sul e centro-oeste.

2.1 A reforma universitária de Lula na literatura acadêmica (2002-2012)

Apresentamos alguns tópicos com base na literatura analisada que orientam a divisão desta seção: 1) As concepções de universidade e das políticas universitárias no Governo Lula na perspectiva da produção acadêmica; 2) Autonomia, financiamento e avaliação e 3) Outros aspectos temáticos. Procuramos descrever a maneira como abordam esses tópicos assinalando as convergências e divergências presentes na literatura, tendo em vista compreender as perspectivas políticas desses sujeitos.

2.1.1 As concepções de universidade e de política universitária do Governo Lula: continuidade ou ruptura?

Nesta seção, analisamos a maneira pela qual construíram interpretações sobre o sentido dado pelo Governo Lula às políticas para as universidades. Intentamos compreender as concepção de universidade presentes nessa literatura e como articulam, com base em suas posições teórico-metodológicas, interpretações sobre o sentido das políticas universitárias.

É recorrente na literatura acadêmica a discussão sobre a continuidade ou a ruptura nas políticas para as universidades quando em comparação com o governo anterior. Os intelectuais propiciam elementos para sustentar suas teses baseados em suas concepções de universidade e das compreensões que obtêm das políticas levadas a cabo pelo governo, procuramos capturar esses elementos.

Dividimos, provisoriamente, em dois grupos: no primeiro, estão os que sustentam a tese de ruptura nas políticas do governo Lula com o governo anterior, de FHC (GOMES; MORAES, 2012; DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009; ABREU, 2010; TRINDADE, 2004); no segundo os que discutem a tese da continuidade no modelo de políticas existente no Brasil nas décadas anteriores (LEHER, 2004; MICHELOTO, COELHO; ZAINKO, 2006;

OTRANTO, 2006a, 2006b; CHAVES, 2006; SGUISSARDI, 2006; RODRIGUES, 2006, 2007; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; LIMA, 2011; ORLETTI, 2009; DE PAULA, 2009; GREGÓRIO, 2012; CARVALHO, C., 2006, 2011; CARVALHO, 2010).

A separação nesses dois grupos temáticos contribuiu para nossa compreensão sobre como abordam o sentido histórico do governo petista e como situam suas próprias concepções sobre o papel da universidade nesses debates.

Dantas e Sousa Júnior (2009), do primeiro grupo, partilham a concepção de que as políticas sociais do Governo Lula, incluídas as políticas para as universidades, representariam elementos de ruptura com a lógica do governo anterior. Na passagem do artigo de Dantas e Sousa Júnior (2009) temos expressa essa concepção:

[...] os espaços econômicos abertos pela nova política externa, as políticas de inclusão social como o Fome Zero e o Bolsa-família, as ações de financiamento de órgãos e bancos públicos, o crédito à agricultura familiar e a expansão do crédito consignado introduzem novas dinâmicas econômicas de expansão, inclusão social e distribuição de renda, ao contrário dos da política do governo anterior (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 3)

Embora sustentem a mesma tese, de continuidade política, isso não quer dizer que partilhem das mesmas perspectivas teórico-metodológicas. Abreu (2010) trabalha diretamente com dados das políticas no sentido comparativo com os governos anteriores, realizando uma avaliação das políticas implementadas por Lula na educação universitária. Abreu (2010) considera que o conjunto de medidas indica um novo patamar institucional uma vez que suas ações teriam envolvido diferentes sujeitos políticos e o tratamento dado às políticas teria alcançado um tipo de gestão administrativa de diagnóstico, planejamento e intervenção estratégicos. A autora atribui importância ao aspecto gerencial nas políticas públicas, o que constitui o seu crivo para realizar a avaliação política: considerou que há ruptura política com a lógica dos governos anteriores, na medida em que as políticas teriam alcançado um novo patamar de gerenciamento, com margem expressiva de elevação quantitativa nos dados (por exemplo, de expansão de vagas)

associado com maior papel regulador do Ministério da Educação (MEC).

Em outra perspectiva teórico-metodológica, Gomes e Moraes (2012) partem das análises sustentadas por Trow²⁹. Segundo eles, Trow é um teórico que os auxilia a pensar sistemas de massas nas políticas públicas com base em três categorias: “sistema de elite”, “sistema de massas” e “sistema de acesso universal”. Trabalhando com dados do Censo da Educação Superior e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), consideram que no Brasil estaria ocorrendo a transição de um sistema universitário de elite para um sistema de massas. No futuro, acreditam que pode haver uma transição do sistema de massas ao sistema de acesso universal. Seu principal fundamento seria a elevação do número de vagas sem cobrança de mensalidade no sistema universitário (público e privado).

Dantas e Sousa Júnior (2009) diferem dos demais desse primeiro grupo, pois organizam sua discussão com base na caracterização do modelo neoliberal que consideram vigente no Brasil. Apoiando-se sobretudo nas políticas do eixo de expansão de vagas, levantam a tese de que Lula não teria rompido em absoluto com o modelo neoliberal vigente, mas teria dado início à “[...] transição para um novo paradigma, diferente do ‘Estado mínimo’ (predominante nos anos 1990) e do Estado Interventor (que predominou até os anos 80)” (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 14). A concepção de universidade que daí depreendemos é a ideia da incorporação dos anseios populares por continuidade entre os níveis de ensino. Dantas e Sousa Júnior (2009) mencionam a necessidade da defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, contudo não definem as suas características. Para esses, embora seja possível fazer críticas às políticas do governo, seria preciso reconhecer os avanços desse projeto de “universidade pública, gratuita e de qualidade” (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009). Os elementos que ainda não expressam ruptura na lógica gerencialista das políticas poderiam avançar lastreados na atuação dos movimentos sociais, pois:

²⁹ Segundo os autores: “Trow (2005) elabora um conjunto de dimensões para pensar a transição do “sistema de elite” para o ‘sistema de massa’ e deste para ‘sistema de acesso universal’. As dimensões são as seguintes: tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, “carreira” do estudante, diversificação institucional, *locus* de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna.” (GOMES & MORAES, 2012, p. 173)

O conjunto das ações do governo no âmbito das políticas sociais demonstra um deslocamento em favor do “público”, dentro da histórica oscilação das políticas brasileiras entre o público e o privado (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 14).

A concepção de Abreu (2010) é a da defesa da universidade brasileira composta tanto pelo setor privado, quanto pelo setor público. Essa autora considera que o Programa Universidade para Todos (PROUNI) teria a importante iniciativa de adequar as universidades privadas ao que entende ser um tipo de relação necessária entre público e privado, parcerias público-privadas com contrapartidas: “[...] na gestão de Tarso Genro, foi instituído o programa Universidade para Todos (ProUni), que obriga as universidades privadas a destinar bolsas de estudo integrais ou parciais como contrapartida à isenção fiscal da qual elas são beneficiadas” (ABREU, 2010, p. 133). Ela considera importante regulamentar o setor privado, por meio de políticas de credenciamento/recredenciamento das instituições, que se baseiem em avaliações como as realizadas no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e de políticas de parcerias como o PROUNI. Consideramos que defende um perfil gerencial para as políticas universitárias, pois a ênfase de seu trabalho é a avaliação do patamar institucional de implementação dessas políticas e seu enfoque é dado aos aspectos quantitativos e operacionais dos diagnósticos, planejamentos e ações governamentais.

Gomes e Moraes (2012) defendem uma universidade que atenda a demanda de acesso dos estudantes provindos da classe trabalhadora, fazem a crítica ao modelo de política dos governos anteriores, como é possível perceber na passagem que segue:

Por longo período, o crescimento do sistema não constituiu preocupação efetiva das autoridades responsáveis pela formulação e implementação das políticas de educação superior. As taxas de crescimento foram, digamos, vegetativas e tão inexpressivas por tão longo período que a expansão do sistema basicamente foi condicionada pelo discurso dominante de que a universidade era privilégio e, como tal, sua relação com a esfera econômica era plenamente ajustada a promover os interesses das elites dominantes. Obviamente que mudanças

importantes ocorreram durante esse período da história brasileira, inclusive com o aumento do número de matrículas e de IES públicas, mas não houve propriamente uma ruptura que permitisse aos membros das classes trabalhadoras, tradicionalmente alijadas de determinado tipo de capital cultural e escolar, a realização do desejo de cursar a educação superior. (GOMES; MORAES, 2012, p. 186).

Para Gomes e Moraes (2012) a universidade precisaria se enquadrar a uma nova realidade, na medida em que a massificação do acesso a esse nível de ensino demandaria adequações às características de uma população que foi historicamente privada do acesso à educação e aos meios de cultura. Para esses, não existe impedimento no estabelecimento de políticas como o PROUNI com a finalidade da massificação do sistema de vagas universitárias, desde que o governo preocupe-se com a “qualidade” da educação ofertada. Não esclarecem o que entendem por *qualidade de educação*, mas enfatizam que a expansão do sistema privado não teria sido acompanhado de maior qualidade no ensino. Depreendemos que afirmam uma universidade demandada pelos trabalhadores restrita a concepção de sequencialidade entre os níveis de ensino.

É preciso ressaltar que os autores analisam as políticas do governo de Lula da Silva como se nesse governo fosse inaugurada a expansão de vagas no ensino superior, obliterando o fato de que houve intensa expansão da oferta ao longo do período da ditadura civil-militar (1964-1989), ou, mesmo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) – ainda que a oferta de vagas tenha sido expandida em sua absoluta maioria no ensino privado, ou seja, dentro da mesma condição característica em que a expansão ocorreu também no Governo Lula (2003-2010).

Trindade (2004) não tece diretamente considerações de que o caráter geral das políticas de Lula para as universidades seria de ruptura com a lógica dos governos anteriores. Para este há alguns aspectos da política encaminhada no início do Governo (até meados de 2004) que poderiam apontar para uma possibilidade de ruptura com o modelo universitário em voga. É importante destacar que fez parte (em 2004) do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) e explica sua ênfase no papel da avaliação-financiamento como forma de controle social sobre as instituições. Para Trindade (2004), o mérito

desse governo estaria na regulamentação do setor privado associado à disposição do governo em estabelecer políticas que vinculam autonomia, avaliação e financiamento das instituições de ensino superior (IES). O autor reconhece o papel das IES privadas em complementar o serviço público de educação, defende a regulamentação desse setor com maior controle do MEC por meio de avaliações. Na passagem que segue é possível compreender sua posição:

É indispensável, porém, romper-se a lógica do governo anterior, que aprofundou a privatização pela expansão descontrolada desse setor [privado de educação superior], e estabelecer critérios de um crescimento estrategicamente definido em função das necessidades nacionais e regionais, sem se considerar que o único critério seja comendado pela demanda do mercado, respeitados os princípios constitucionais. Daí a importância da expansão de vagas, sobretudo no setor público, com políticas de inclusão social, cursos noturnos, cotas para estudantes oriundos das escolas públicas do ensino médio e para os afrodescendentes, que fazem parte do processo de democratização da educação superior. Essas políticas devem induzir as instituições dentro de certos parâmetros de referência, mas respeitando em nome da autonomia didático-científica as diferentes formas de sua aplicação regional. (TRINDADE, 2004, p. 835)

A concepção de universidade é a de instituição “acadêmica e social” (TRINDADE, 2004, p. 834) que, ao se expandir e possibilitar a entrada de mais estudantes, contribuiria para o aprofundamento da democracia. Trindade (2004), Gomes e Moraes (2012) e Dantas e Sousa Júnior (2009) sugerem esse aspecto comum, qual seja, o de que as políticas de expansão de vagas têm um papel geral na democratização da sociedade brasileira, contudo não é possível perceber em seus trabalhos a relação entre a ampliação das vagas nas IES públicas e privadas e o aprofundamento da democracia como um todo. Pelo contrário, parece-nos que o sentido desse discurso bastante flexível busca elidir o verdadeiro sentido da democracia – tanto no que diz respeito à construção das políticas públicas para a educação, quando no sentido amplo da democracia no país. Esses autores parecem esquecer, como fato corriqueiro, que a aprovação do REUNI em 2007 foi, em várias

universidades – inclusive na UFSC – realizada de forma extremamente autoritária (LEHER, 2010; GREGÓRIO, 2010). Em alguns casos com o uso da força repressiva policial para impedir a participação de sindicatos e movimentos estudantis contrários ao programa.

Gostaríamos de fazer um comentário sobre a ausência de uma clara delimitação das noções de *público* e *privado* nos trabalhos desses autores. Consideramos que a omissão dessa delimitação, bem como a utilização de eufemismos em substituição da adjetivação de *privadas*, de nosso ponto de vista, contribui como componente ideológico no discurso desses autores do primeiro grupo de trabalhos.

O segundo conjunto de autores (LEHER, 2004; MICHELOTO, COELHO; ZAINKO, 2006; OTRANTO, 2006a, 2006b; CHAVES, 2006; SGUISSARDI, 2006; RODRIGUES, 2006, 2007; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; LIMA, 2011; ORLETTI, 2009; PAULA, 2009; GREGÓRIO, 2012; CARVALHO, C., 2006, 2011; FERREIRA, E., 2010) apresenta debates diferenciados em relação ao primeiro grupo, com discussões sobre elementos que caracterizariam continuidades na lógica das políticas universitárias do Governo Lula em relação ao governo de FHC. Alguns (LEHER, 2004; CARVALHO, C., 2006; TRÓPIA, 2007) apontam metodologicamente para a necessidade de que os intelectuais não se atenham apenas à avaliação da continuidade ou ruptura de um governo com seus antecessores, essa opção incorreria no risco de discutir os dados sem um debate aprofundado da lógica ou concepção de universidade que está implicada em cada política. Procuramos captar a concepção de universidade presente nestes autores, levando em consideração esse argumento, com o objetivo de perceber como abordam as temáticas em seus trabalhos.

Os aspectos que os intelectuais desse grupo consideram mais relevantes para sustentar suas teses de continuidades são de diferentes perspectivas teórico-metodológicas que demonstram diferentes modos de realizar aproximações aos elementos empíricos da realidade. Para a exposição, dividimos os argumentos desse grupo em três subgrupos: a) apagamento das fronteiras entre o público e o privado; b) presença de organizações multilaterais na construção da lógica subjacente às políticas governamentais e c) interesses capitalistas em jogo nas políticas para as universidades públicas. Após a exposição desses argumentos, retomaremos as concepções gerais sobre as políticas universitárias do governo.

Distinguimos no primeiro subgrupo os intelectuais que argumentam sobre o apagamento das fronteiras entre o público e o

privado, por exemplo, no sentido que Leher (2004) atribui ao tratar das Parcerias Público-Privadas (PPP):

As parcerias público-privado (Inovação e PROUNI) redefinem as instituições públicas, contribuindo para o apagamento da fronteira moderna entre o público e o privado, convertendo a educação em mercadoria e a universidade em lugar de capitalismo acadêmico. Com a erosão do conceito de "espaço público de produção do conhecimento", a crítica sofrerá severa restrição, sobressaindo o problema da liberdade acadêmica. (LEHER, 2004, p. 867)

Dessa forma, estamos nomeando (para fins de organização do texto) como “apagamento da fronteira entre o público e o privado” aquilo que descrevem como uma lógica das políticas que redefine o sentido institucional da universidade pública de modo a inserí-la em processos amplos de mercadorização. Tais autores (LEHER, 2004; CARVALHO, C., 2006; OTRANTO, 2006; SGUISSARDI, 2006; TRÓPIA, 2007) ressaltam como paulatinamente se aprofunda a lógica na qual o Estado vai ganhando o papel de auxiliar à iniciativa privada na valorização de seus capitais. Para alguns (LEHER, 2004; TRÓPIA, 2007; OTRANTO, 2006), a regulamentação das Parcerias Público-Privadas cumpriria o papel de reservar ao Estado a função de distribuidor e pagador, enquanto ao parceiro privado (nacional ou internacional) caberia gastar, contratar obras e serviços e gerir os projetos (TRÓPIA, 2007, p. 7). Nessa lógica, entrariam também as Fundações de Apoio³⁰, regulamentadas pelo governo petista, que teriam o papel de fazer a mediação entre os interesses das empresas e as atividades universitárias, transformando a função da universidade de seu sentido amplo de formação humana ao restrito, designado pelos interesses mais imediatos da iniciativa privada (LEHER, 2004;

³⁰ As Fundações de Apoio foram criadas como organizações de direito privado sem fins lucrativos com a justificativa de dar apoio às atividades de financiamento às atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de recursos públicos, porém gerenciados pelos métodos e o direito privados. Foram criadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso e regulamentadas no Governo Lula da Silva, sendo amplamente criticadas pelos sindicatos e movimentos universitários, que denunciaram as Fundações de Apoio como um meio de empresariamento da educação (NEVES, 2002).

CARVALHO, C., 2006; OTRANTO, 2006a; SGUISSARDI, 2006; TRÓPIA, 2007).

Outro argumento frequente (FERREIRA ECF, 2010; LEHER, 2004; MICHELOTTO, COELHO & ZAINKO, 2006; TRÓPIA, 2007; LIMA, 2011; SGUISSARDI, 2006; OTRANTO, 2006b) é o da presença dos interesses de Organizações Multilaterais (OM) nas políticas para as universidades brasileiras. De acordo com Sguissardi (2006), tais interesses estão presentes pelo menos desde a reforma universitária de 1968, tendo continuidade e aprofundando-se até a reforma universitária proposta pelo governo Lula. De acordo com seu pensamento (FERREIRA, E., 2010; LEHER, 2004; MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006; TRÓPIA, 2007; LIMA, 2011; SGUISSARDI, 2006; OTRANTO, 2006b), as OM mais participantes são o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Otranto (2006b), exemplificando que tipos de interesse seriam esses, apresenta o seguinte panorama acerca do Banco Mundial:

Primeiramente, cabe ressaltar a ênfase na quantidade em detrimento da qualidade no ensino de graduação, em contraposição ao de pós-graduação, e às atividades de pesquisa e extensão. Isto nos remete a uma outra concepção de universidade, agora centrada somente no ensino. Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres (World Bank, 1994). Instituições universitárias voltadas ao ensino e cursos superiores de curta duração que, no Brasil se transformaram nos Centros Universitários e Cursos Seqüenciais por Campo do Saber, por exemplo, são conseqüências dessas indicações, que inspiraram a LDB de 1996 e legislação complementar. O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas

universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (World Bank, 1999). (OTRANTO, 2006b, p. 20)

Como é possível constatar na passagem, Otranto (2006b) considera que o Banco Mundial recomenda aos países como o Brasil que invistam em universidades voltadas ao ensino de curta duração (em contraposição ao que o BM denominaria “universidade de pesquisa”). Essa mesma posição é apresentada pelos demais que consideram que a universidade pretendida pelo BM é aquela com o fim de formação rápida de trabalhadores. Leher (2004), como Otranto (2006b), ressalta que:

Há dez anos, o Banco Mundial elaborou um documento afirmando que, no caso dos países latino-americanos, a única alternativa era instituir um sistema de educação superior assentado no setor privado, fortemente direcionado para o mercado, com cursos pragmáticos, em suma, em antípoda ao modelo europeu (Sguissardi, 2004). O Prouni é esse modelo (LEHER, 2004, p. 879).

Para os que trabalham com argumentos em relação à participação de OM, uma evidência da continuidade (ou mesmo o aprofundamento) da participação destas no governo se daria, por exemplo, na constituição de centros de excelência em pesquisa, em contraposição às IES dedicadas ao ensino (consideradas formação técnica), a expansão do ensino à distância (EaD) como forma de massificação das matrículas exclusivamente através da atividade de ensino, as Parcerias Público-Privadas e a Lei de Inovação Tecnológica³¹ que dariam às universidades o termômetro do que o mercado demanda (LEHER, 2004; MICHELOTTO, COELHO; ZAINKO, 2006; TRÓPIA, 2007; LIMA, 2011; SGUISSARDI, 2006; OTRANTO, 2006b).

Ainda no terceiro subgrupo (c), Leher (2004), Rodrigues (2006, 2007), Trópia (2007, 2008, 2009), Orletti (2009), Paula (2009),

³¹ A Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004) dispõe sobre o financiamento público às atividades de inovação nas empresas, bem como aos fundos de investimento cuja principal atividade esteja voltada à inovação (BRASIL, 2004).

Gregório (2012), FERREIRA ECF (2010) e Almeida de Carvalho (2006, 2011) discutem diretamente aspectos relativos aos interesses do Capital nas políticas para as universidades. Orletti (2009) enfatiza o papel da situação capitalista-dependente do Brasil e discute as repercussões dessa inserção que o Brasil desempenha no mercado mundial nas políticas para as universidades. Para a autora, as políticas neoliberais não têm origem na burguesia brasileira e sua realização evidenciaria uma relação ao mesmo tempo de parceria e de subordinação do Brasil aos interesses expressos no projeto hegemônico da burguesia internacional para os países periféricos (ORLETTI, 2009, p. 14). Procura caracterizar o momento histórico do capitalismo, das políticas neoliberais para a universidade e apontar as possibilidades de disputas na universidade brasileira. Sua concepção é de que a universidade pode ser um espaço de contra-hegemonia para a classe trabalhadora que, ao ganhar acesso à universidade, teria diante de si a possibilidade de alargar o grau de conscientização política e construir instrumentos de formulação de uma concepção de mundo emancipatória em relação às relações hegemônicas do capitalismo; o contrário do que estaria sendo realizado pelo governo petista.

Gregório (2012) afirma que o governo promoveu com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) uma contrarreforma no ensino superior brasileiro. Segundo o autor trata-se de uma estratégia burguesa de obtenção de consenso social em torno de sua dominação de classe, realizada em função das demandas de reestruturação produtiva do capitalismo brasileiro em seu contexto de inserção nas relações internacionais. Em sua concepção esse projeto de contrarreforma está alinhado às propostas do Banco Mundial.

Mais uma vez, na história brasileira, a burguesia torna imperativo um projeto de contrarreforma da Educação Superior para conformação da classe manter sua hegemonia. Faz-se necessário a esse novo projeto burguês desenvolver conhecimentos e tecnologias que se adaptem a essa nova lógica capitalista, conformando o sistema educacional brasileiro ao padrão de acumulação capitalista atual, com o objetivo de promover a coesão social. Não foi em vão que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo Lula da Silva, em 2007, tenha sido incorporado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) como um conjunto de ações essenciais para o

estabelecimento dessa nova (PPP) e dos contratos de gestão uma realidade no sistema educacional brasileiro, em especial na Educação Superior, sempre alinhada com os documentos do Banco Mundial. (GREGÓRIO, 2012, p. 30)

Para Gregório (2012), a contrarreforma universitária estaria ocorrendo na esteira de um processo mais amplo que envolve todas as políticas sociais do governo, que denomina de “contrarreforma do Estado brasileiro” (GREGÓRIO, 2012, p. 32). Nela existiriam dois núcleos complementares de organização das políticas sociais:

[...] por um lado o mercado (direcionado pelo grande capital nacional e internacional), que deverá se incumbir do atendimento das demandas dos segmentos médios e ricos, e, por outro, o Estado provedor de programas assistenciais aos “pobres” e “miseráveis”. (GREGÓRIO, 2012, p. 32)

Fica clara sua posição de que o Lula (2003-2010) representaria a continuidade da lógica política dos governos Collor (1990-1992) e FHC (1994-2002) que o antecederam, apontando sobretudo para o caráter de empresariamento da educação e também para o aprofundamento do neoliberalismo como plataforma política que caracteriza os governos brasileiros nas últimas décadas:

[...] o empresariamento da Educação Superior (NEVES, 2002) foi iniciado de maneira tímida no governo Collor-Itamar, se aprofundou no governo FHC, e foi conduzido, no governo Lula da Silva, a partir de um mecanismo que atua em duas frentes: a ampliação do número de cursos privados e a privatização interna das instituições públicas. (GREGÓRIO, 2012, p. 33)

Gregório (2012) e Almeida de Carvalho (2010) indicam que, na medida em que o papel da universidade pública é cada vez mais reconfigurada, esta fica restrita a oferecer um tipo de educação para os “pobres” – em consonância com as recomendações do Banco Mundial, que tomaria a educação como chave para o desenvolvimento econômico e social (CARVALHO C., 2011, p. 91; GREGÓRIO, 2012, p. 32). Abandonar-se-ia assim a concepção de uma universidade de sentido amplo – formação intelectual e apropriação do bem cultural de nível

superior. Gregório (2012) e Leher (2004) convergem na sustentação do argumento de que o PROUNI é um meio de realização dessa flexão do sentido público da universidade brasileira. Demonstram em suas argumentações o vínculo entre essa PPP e os interesses dos empresários de educação privada que o governo viria sistematicamente atendendo.

Os autores desse subgrupo enfatizam a dimensão de totalidade do capitalismo e a presença dos interesses a ele vinculados nas políticas para as universidades brasileiras no Governo Lula. Entre eles, alguns (LEHER, 2004; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; RODRIGUES, 2006, 2007; PAULA, 2009) procuraram evidenciar os interesses de frações de classes nas políticas. Leher (2004) desmistifica a ausência de recursos, evidencia que a coalisão da classe dominante é predominantemente rentista e isso é o que pesa nas contas públicas. Também evidencia os interesses dos empresários da educação e suas participações nas políticas para as universidades.

Rodrigues (2006, 2007), Trópia (2007) e Paula (2009) convergem no entendimento apontado por Leher (2004), indicando evidências dos interesses dos empresários do ensino privado nas políticas. Os empresários do ensino fariam parte de uma fração específica da classe dominante, a “burguesia educacional” (PAULA, 2009) ou “burguesia prestadora de serviços educacionais” (TRÓPIA, 2007; RODRIGUES, 2007). Esta fração da classe dominante teria se formado na esteira do processo de privatização e remissão do Estado na prestação de serviços públicos (RODRIGUES, 2007), além de conformar uma clientela cativa na classe trabalhadora a partir do rápido crescimento das cidades, uma vez que o crescimento populacional não era acompanhado por ampliação de serviços essenciais por parte do Estado (PAULA, 2009). Essa fração do capital teria seus interesses representados por meio de associações de mantenedoras e de dirigentes de IES privadas. As instituições com maior expressão no âmbito nacional são a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação (FNLIE).

Segundo Rodrigues (2006, 2007), Trópia (2007) e Paula (2009), o setor do empresariado ligado às atividades da indústria seria expressão de outra fração burguesa interessada nas políticas para as universidades brasileiras. Esta fração do capital teria seus interesses representados por entidades federativas regionais; pelo sistema formado pelo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Os autores indicam a produção de documentos por parte dessas frações do capital com suas propostas para

as universidades brasileiras, sendo que há convergências e divergências entre essas forças no interior do bloco dominante (RODRIGUES, 2006, 2007; TRÓPIA, 2007, 2009; PAULA, 2009) que passam a ser intermediadas pelo Estado. Entre os documentos citados estão: *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior* (CNI, 2004) e *Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior* (Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, 2005).

Os intelectuais do segundo grupo (CARVALHO, C., 2006, 2011; FERREIRA, E., 2010; PAULA, 2009; ORLETTI, 2009; RODRIGUES, 2006, 2007; GREGÓRIO, 2012; LEHER, 2004; LIMA, 2011; MICHELOTO, COELHO; ZAINKO, 2006; SGUISSARDI, 2006), que sustentam a tese de que houve continuidade na lógica política do Governo Lula com os governos anteriores, convergem ao afirmar a dimensão neoliberal que caracteriza tal continuidade e o aprofundamento do eixo político. Embora enfatizem aspectos diferenciados, conforme a dimensão que tal caracterização recebe em cada trabalho, todos convergem nessa caracterização para fundamentar a tese de continuidade e aprofundamento das políticas.

Percebemos na literatura que há divergências de concepções sobre a universidade pública, que representam embates ideológicos sobre as políticas universitárias. Por um lado, há os que defendem que o Governo Lula rompeu com a lógica implícita das políticas estabelecidas pelos governos das décadas anteriores (GOMES & MORAES, 2012; DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009; ABREU, 2010; TRINDADE, 2004). Por outro lado, os que sustentam a tese de que há continuidade na lógica das políticas na medida em que Lula deu continuidade, ou mesmo aprofundou, o neoliberalismo brasileiro (LEHER, 2004; MICHELOTO; COELHO; ZAINKO, 2006; OTRANTO, 2006a, 2006b; CHAVES, 2006; SGUISSARDI, 2006; RODRIGUES, 2006, 2007; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; LIMA, 2011; ORLETTI, 2009; PAULA, 2009; GREGÓRIO, 2012; CARVALHO, C., 2006, 2011; FERREIRA, E., 2010).

Em termos de concepções de universidade também há divergências. Alguns defendem, em termos gerais, a primazia da universidade pública, gratuita e orientada ao sentido amplo de apropriação cultural do povo brasileiro (LEHER, 2004; MICHELOTO; COELHO; ZAINKO, 2006; OTRANTO, 2006a, 2006b; CHAVES, 2006; SGUISSARDI, 2006; RODRIGUES, 2006, 2007; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; LIMA, 2011; ORLETTI, 2009; PAULA, 2009; GREGÓRIO, 2012; CARVALHO, C., 2006, 2011; FERREIRA, E.,

2010), considerando que Lula promoveu outra concepção de universidade: adequada ao padrão de reprodução do capital no modelo de reestruturação produtiva do neoliberalismo; com participação dos interesses de organizações multilaterais; em consonância com os interesses do capital e de frações burguesas. Outros autores defendem uma universidade de eficiência por meio da racionalização dos processos de gerenciamento da atividade educadora (ABREU, 2010) e a expansão das vagas universitárias, ainda que isso represente o apagamento das fronteiras entre o público e o privado (GOMES; MORAES, 2012; DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009; TRINDADE, 2004).

Esses debates auxiliam em nossa temática de pesquisa, principalmente nas questões relativas à presença de frações burguesas (capital industrial e prestador de serviços) na determinação das políticas, dado que se as frações da classe dominante participam com suas demandas particulares nas políticas universitárias isto ajuda a caracterizar que tipos de evidências nos documentos das políticas representariam seus interesses particulares, conferindo através da literatura recursos teóricos para capturar os elementos empíricos nas políticas governamentais.

2.1.2 Autonomia, financiamento e avaliação

Os debates sobre autonomia, financiamento e avaliação das universidades são frequentes na literatura acadêmica acerca das políticas universitárias e importantes para nossa temática, pois nos auxilia a compreender alguns aspectos da política que estão em disputa na universidade brasileira. Procuramos identificar como abordam³² esses temas em seus trabalhos e o que consideram ter sido realizado pelo Governo Lula no âmbito da autonomia universitária e nas políticas de avaliação e financiamento público dessas instituições.

Dividimos os autores em dois grupos, no primeiro grupo delimitamos aqueles que defendem que o governo teria rompido com a lógica das políticas de FHC e, no segundo grupo aqueles que sustentam

³² Os trabalhos selecionados que tratam desses temas foram: Trindade (2004), Leher (2004), Otranto (2006a, 2006b), Sguissardi (2006), Rodrigues (2006, 2007a), Trópia (2007, 2008, 2009), Abreu (2010), Lima (2011), Gregório (2012), Gomes e Moraes (2012), Orletti (2009), De Paula (2009), Carvalho ECF (2010), Carvalho CHA (2006, 2011), Dantas e Sousa Júnior (2009).

a tese de que teria se aprofundado a lógica das políticas do Governo FHC.

No primeiro grupo (TRINDADE, 2004; ABREU, 2010; GOMES; MORAES, 2012; DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009) o debate sobre autonomia universitária é restrito aos trabalhos de Trindade (2004) e Dantas e Sousa Júnior, (2009). Os desse grupo colocam mais ênfase nas discussões sobre as políticas de financiamento e de avaliação, tomadas como evidências de rupturas com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pois haveria uma melhora na qualidade da política de avaliação que aprofundou o caráter de regulação da qualidade do ensino pelo MEC (ABREU, 2010) e uma elevação quantitativa nos recursos de financiamento público às universidades (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009; ABREU, 2010; GOMES; MORAES, 2012; TRINDADE, 2004).

Abreu (2010) menciona a autonomia universitária em apenas uma passagem, como controle das instituições acerca da criação ou extinção de cursos e vagas, mas suas considerações são sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETS), que teriam recebido a mesma autonomia que considera gozarem as universidades federais. A ênfase da discussão de Abreu (2010) não é a autonomia, mas as políticas de avaliação do ensino superior. Ademais, considera que as políticas de avaliação, consolidadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criaram um novo marco regulatório para educação superior – especialmente a privada, como se constata na passagem a seguir:

[...] a educação superior recebia um novo marco regulatório para que a expansão da rede privada de ensino superior ocorrida no governo anterior tivesse sua qualidade verificada por processos de avaliação periódicos e referenciados pelo Ministério da Educação. (ABREU, 2010, p. 134)

Esse novo marco regulatório teria ocorrido a partir do aprofundamento do papel avaliador e regulador da qualidade do ensino pelo MEC. Para Abreu (2010), o Governo Lula consolidou o papel do MEC como agente autorizador, credenciador e re-credenciador de cursos e IES. E o mérito deste governo seria combinar as avaliações periódicas realizadas pelo SINAES com o poder de credenciamento e descredenciamento de cursos e instituições, o que garantiria a racionalização do processo avaliativo e o alçaria a um novo patamar institucional.

Para Gomes e Moraes (2012), a transição que teria início com Lula seria a de um sistema de elite para um sistema de massa nas universidades, traria novas demandas, como se percebe no trecho a seguir:

[...] o impacto da transição para o sistema de massa é sentida: na organização curricular, que se apresenta mais flexível e modular, por meio de créditos, com ênfase cada vez maior no desenvolvimento de competências; na preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais; na diferenciação e diversificação das IES; na implementação de políticas compensatórias; na maior especialização, racionalização e complexidade do trabalho administrativo e gerencial nas IES, tendo a avaliação o papel de “medir” a eficiência das instituições; e no desenvolvimento de formas mais democráticas de participação (GOMES; MORAES, 2012, p. 175)

Na concepção desses autores as políticas de avaliação estariam vinculadas à mensuração da eficiência das instituições na atividade de ensino e em formas mais democráticas de participação, embora não especificuem que caráter democrático, podemos compreendê-lo como um maior controle da instituição pelos mecanismos de avaliação que garantiriam a massificação do sistema, com um tipo de qualidade. Embora não seja possível discernir ao certo qual seria o significado do conceito de qualidade em Gomes e Moraes (2012), cabe destacar o que supõem sobre o sistema de massa:

[...] o sistema de massa passa a ter uma vinculação mais estreita e sistemática com as estruturas produtiva e de emprego da sociedade capitalista contemporânea, a ES tende a converter-se em ensino, na forma de transmissão de conhecimentos gerais e específicos, técnicos e profissionais, formando quadros para os diversos setores da economia e da sociedade (GOMES; MORAES, 2012, p. 175).

Portanto, se não esclarecem objetivamente o que quer dizer “eficiência” (GOMES; Moraes, 2012, p. 175), concluímos que se trata da adequação das instituições universitárias às demandas produtivas, tal como a formação para o mercado de trabalho, por exemplo. Gomes e

Moraes (2012) não tratam do conceito de autonomia universitária, nem de financiamento das IES, sendo o foco a expansão de vagas e as formas de regulação por meio da avaliação dessas instituições.

Trindade (2004), por outro lado, trata mais amplamente o conceito de autonomia universitária. Afirma que para cumprir os objetivos propostos pelo Grupo de Trabalho Interministerial da Reforma Universitária (GTI), seria necessária a efetiva implementação da autonomia universitária como prevista na Constituição de 1988, juntamente com a ampliação do financiamento público, para recuperar e expandir as universidades federais, e também um sistema de avaliação que qualificasse “[...] academicamente a educação superior em seu conjunto” (TRINDADE, 2004, p. 819). O Governo Lula teria conseguido romper com as políticas de FHC para as universidades, pois enfrentou o trinômio avaliação-autonomia-financiamento. Considera que o governo de FHC, com o Ministério da Educação sob a direção de Paulo Renato Souza, considerava a autonomia universitária uma estratégia para reduzir a obrigação da União com o financiamento público das universidades. Sua tese é de que a autonomia não pode ser encarada como instrumento de redução das responsabilidades com o financiamento público, porém deve ser encarada a partir do maior controle avaliativo dessas instituições e é isto que o governo estaria disposto a realizar. Cabe destacar o que Trindade considera o trinômio autonomia-avaliação-financiamento, para compreendermos que aspectos considera ao referir-se a tais políticas:

a autonomia é uma condição necessária ao próprio conceito multissecular de universidade, mas não suficiente: as universidades de qualquer natureza, públicas ou privadas, não podem feudalizar-se na autonomia como um fim em si. Daí a importância de um sistema de avaliação institucional que permita, periodicamente, verificar se ela está cumprindo, com qualidade, sua missão acadêmica e social; em outros termos, a missão pública que justifica o financiamento público ou sua autorização privada nos termos da lei. (TRINDADE, 2004, p. 839)

Defende a inter-relação entre esses conceitos como forma de garantir a melhoria da qualidade do ensino, público e privado, que seria o grande desafio para as universidades brasileiras. De maneira semelhante, para Dantas e Sousa Júnior (2009), a política do Governo Lula para as universidades foi construída tendo por base dois elementos

centrais: a política de avaliação do ensino superior e a política de expansão de vagas. Por essa razão, ambas as políticas são centrais para compreender as transformações operadas pelo governo. Sustentando que haveria um processo de rompimento com a lógica das políticas neoliberais, Dantas e Sousa Júnior (2009) afirmam que a evidência seria o vínculo entre a expansão e a avaliação: o financiamento público às universidades. Demonstrando dados do orçamento das universidades, apresentam os elementos objetivos que comprovariam sua tese e concluem que o financiamento público às universidades recuperou o patamar do Governo FHC de 1995, como é possível notar a seguir:

Os dados apontam para uma recuperação das condições de financiamento das IFES a patamares que já se aproximam ao de 1995, o que evidencia o compromisso do atual governo com a melhoria da situação financeira das universidades e demais instituições federais de ensino. Esses dados, de certo modo, desautorizam análises simplistas e apressadas de que haveria uma mera continuidade da política de financiamento da educação superior do atual governo em relação ao anterior. (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 13)

A elevação do financiamento universitário teria sido impulsionado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pela disposição do Governo Lula na elevação dos salários de professores e técnicos administrativos em educação que corresponderiam a 90% dos gastos dessas instituições (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 13-14).

Podemos perceber como os autores desse primeiro grupo apresentam posições diferentes sobre esses temas. Enquanto Abreu (2010) e Gomes e Moraes (2012) não discutem o conceito de autonomia universitária, nem vinculam diretamente avaliação e financiamento, Dantas e Sousa Júnior (2009) e Trindade (2004) consideram que o o governo os vinculou, a fim de garantir um projeto de reforma que pensasse a expansão de vagas nas universidades com instrumentos de regulação da qualidade do ensino.

No segundo grupo (LEHER, 2004; OTRANTO, 2006a, 2006b; SGUISSARDI, 2006; RODRIGUES, 2006, 2007; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; LIMA, 2011; GREGÓRIO, 2012; ORLETTI, 2009; DE PAULA, 2009; CARVALHO, E., 2010; CARVALHO, C., 2006, 2011), os autores argumentam que aprofundou-se a desregulamentação da

autonomia universitária concebendo-a como autonomia para que as universidades sejam responsáveis pela captação de seus próprios recursos. Em geral, a política de avaliação universitária é considerada vinculada a de financiamento, evidenciando o aprofundamento do caráter financiador/regulador do MEC na educação superior. Alguns (TRÓPIA, 2008; DE PAULA, 2009; RODRIGUES, 2006, 2007) enfatizam também os interesses das frações burguesas em relação à autonomia, avaliação e financiamento.

Trópia (2008, 2009), Sguissardi (2006), Otranto (2006a), Orletti (2009) e Gregório (2012) enfatizam que a autonomia universitária se transformou em autonomia para captar os próprios recursos pelas universidades. Gregório (2012), por exemplo, argumenta que tanto no governo FHC, quanto com Lula a universidade foi privatizada por dentro, com a criação de inúmeras formas de ensino pago e a criação de instrumentos institucionais para condicionar a pesquisa e o ensino aos interesses do mercado. As Fundações de Apoio teriam esse papel, na medida em que passam a captar recursos para financiar as pesquisas, condicionando o financiamento da produção de conhecimento ao interesse imediato da iniciativa privada e dos interesses mercantis (GREGÓRIO, 2012, p. 39).

No mesmo sentido que Gregório (2012), Leher (2004) apresenta a Lei de Inovação Tecnológica e a regulamentação das Parcerias Público-Privadas, como instrumentos que vinculam a pesquisa aos interesses imediatos do mercado. O debate se circunscreveria ao apagamento das fronteiras entre o público e o privado, com reflexos para a desregulamentação da autonomia universitária prevista na constituição de 1988 (GREGÓRIO, 2012; ORLETTI, 2009; OTRANTO, 2006a).

Sguissardi (2006), Otranto (2006a) e Carvalho, C. (2011) argumentam que as ações do Governo Lula para as universidades deu continuidade à desconstrução da autonomia de gestão financeira, transformando-a em autonomia financeira e, portanto, em obrigação para as universidade de captar recursos para seu custeio através de diferentes serviços e parcerias com entidades privadas. De acordo com Gregório (2012), Lima (2011) e Otranto (2006), a desobrigação do Estado com o financiamento público das universidades, que vincularia a autonomia ao financiamento, seria a continuidade tanto das reformas de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) como da participação política do Banco Mundial. Nesse sentido, Lima (2011) aponta que:

[...] o BM defendeu a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; o corte de verbas públicas para as atividades

consideradas "não relacionadas com a educação" (alojamento/moradia estudantil e alimentação/bandejão); assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, dos cursos de curta duração, dos cursos pagos e da venda de "serviços educacionais", como consultorias e pesquisas. Esses "serviços" deveriam ser administrados através de convênios firmados entre as universidades públicas e as empresas, mediados pelas fundações de direito privado, concebidas como estruturas administrativamente mais flexíveis (BANCO MUNDIAL, 1994). (LIMA, 2011, p. 87)

Assim, haveria um intenso processo de reformulação da educação superior – e nela, das instituições universitárias – cujo sentido é a desconstrução da educação pública brasileira como direito social, reconfigurada por diferentes formas de privatização, por repasses diretos e indiretos de recursos públicos ao setor privado, além de condicionar as instituições à lógica empresarial. Lima (2011) argumenta ainda que evidências desse processo seriam a adoção de um modelo gerencialista que incorpora concepções como relação custo-benefício, eficácia, qualidade, certificação, aligeiramento da formação, fragmentação de cursos e de conhecimento e intensificação do trabalho docente. Nas suas palavras:

Um processo de reformulação que configurou a educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideológico-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo. (LIMA, 2011, p. 87).

Trópia (2009) argumenta que a reconfiguração da autonomia universitária serviu também para garantir mais autonomia às IES privadas. Segundo a autora, a fração burguesa prestadora de serviços educacionais criticou o MEC por ações como o SINAES, sob o argumento de que a função avaliadora-reguladora do órgão seria uma afronta à autonomia das IES e sustentando a separação dessas funções. Contudo, essas críticas são pontuais e de menor importância, pois o setor privado no geral se beneficiou largamente das políticas levadas a cabo por Lula. Nesse sentido, a reconfiguração da autonomia, ainda que

com críticas pontuais das mantenedoras de IES, garantiu ao setor repasses diretos e indiretos de financiamento público e ao mesmo tempo, estabeleceu condições para apagar as fronteiras entre as IFES e as IES privadas que passam a concorrer pelo financiamento público a depender de seus desempenhos nas avaliações do MEC. Além disso, para Trópia (2009), as ações do governo nestes temas também conseguiu garantir condições de abertura da educação superior ao capital internacional, criando novas frentes de apropriação do capital pelas frações internacionais da burguesia.

No mesmo sentido que Trópia (2009), acerca dos interesses das frações burguesas nas políticas para as universidades, De Paula (2009) e Rodrigues (2007, 2009) argumentam que para os empresários do ensino, tanto a autonomia quanto a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são resultado de pressões da comunidade e impediriam a pluralidade de instituições:

Com relação ao modelo de educação superior, fundamentalmente naquilo que tange à autonomia e ao modelo de universidade baseada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação entende que tal associação é fruto da "pressão exercida pela comunidade acadêmico-científica das grandes universidades", isto é, as universidades públicas. Essas universidades, supostamente apoiadas em "visões idealistas" do século XX, estariam defendendo como modelo único para a educação superior a "universidade de pesquisa". Concisamente, os empresários do ensino entendem – e nisso estão plenamente em acordo com os empresários da indústria – que deve existir a "pluralidade": "O Fórum defende a pluralidade de instituições de ensino superior, com diferenciados graus de autonomia para o seu desenvolvimento e expansão, desde que demonstrados níveis de qualidade". Isso desde que a avaliação do "nível de qualidade" não interfira na liberdade de gestão do negócio educacional, obviamente. (Fórum, 2005, p. 11). (RODRIGUES, 2007, p. 129)

Para Rodrigues (2007), a reforma universitária proposta por Lula encontra ampla convergência com os interesses das frações burguesas, em particular a fração industrial e a fração prestadora de serviços. Ele

não desconsidera também a participação de interesses provindos da fração financeira do capital, que seria a fração hegemonia no bloco dominante e nesta posição condicionaria todos os interesses das demais frações (RODRIGUES, 2007, p. 131), mas focaliza essas frações que produziram documentos públicos sobre a reforma da educação superior. Assim, conclui que:

[...] há uma convergência específica entre o capital industrial e o governo em submeter a educação superior brasileira, em particular as universidades públicas, à lógica de produção do valor, particularmente, atrelando a produção do conhecimento às demandas de uma economia competitiva. Por outro lado, também existe uma convergência específica entre os interesses da nova burguesia de serviços educacionais e os do governo, posto que a submissão da universidade pública à racionalidade burguesa e às práticas mercantis acabaria por tornar mais “equânime” a concorrência entre as instituições privadas e públicas. (RODRIGUES, 2007, p. 135)

Tendo em vista as discussões realizadas sobre autonomia, financiamento e avaliação no Governo Lula com base na literatura, é possível fazer algumas considerações gerais. No primeiro grupo, com exceção de Trindade (2004), que discute o conceito de autonomia universitária como parte do trinômio (autonomia-avaliação-financiamento) a ser enfrentado pela reforma universitária em curso, a ênfase de suas discussões são as mudanças na política de avaliação e financiamento público do Governo Lula, que aprofunda o papel regulador do MEC por meio de instrumentos de avaliação e de credenciamento/recredenciamento das IES. Esses autores, em geral, argumentam com base em dados quantitativos que Lula teria garantido melhores condições para a expansão com qualidade das universidades. No segundo grupo a ênfase das argumentações é sobre as consequências da desregulamentação da autonomia universitária e da vinculação do trinômio avaliação, financiamento e autonomia.

As questões com as quais nos deparamos na literatura são pertinentes à nossa pesquisa, ajudam a pensar nossa empiria, tanto por nos auxiliar a caracterizar o sentido das políticas de Lula para as universidades, como pelos apontamentos metodológicos. Citamos como exemplo as considerações sobre como as concepções de OM e de frações burguesas, em seus respectivos documentos sobre a reforma

universitária, trazem elementos para pensarmos os interesses (convergentes e divergentes) que interferem na elaboração das políticas para as universidades brasileiras e o papel desempenhado pelo Estado frente a eles.

2.2 A CNI e a universidade brasileira

Após a realização da análise da literatura nos deparamos com a ideia de que o empresariado apresentou propostas condizentes com seus interesses particulares de frações de classes ao Estado (LEHER, 2004; TRÓPIA, 2007, 2008, 2009; RODRIGUES, 2006, 2007; PAULA, 2009). Procuramos nessa seção apresentar as discussões, acrescidas de uma nova revisão da literatura acadêmica para ampliar o conjunto de autores que tratam da temática, em particular da relação entre industriais e universidades. Delimitamos a CNI como *locus* privilegiado, uma vez que se constitui como o principal aparelho privado de hegemonia dos empresários industriais.

Nossa busca não foi exaustiva, pois esta questão apareceu no próprio desenvolvimento da pesquisa e foi retomada como ampliação do balanço de literatura posteriormente. Contudo, nota-se que há pouca literatura acadêmica nesse sentido. Encontramos³³ três artigos publicados em revistas científicas (OLIVEIRA, 2003; RAPINI, 2007; COLBARI, 2010) e dois trabalhos em anais dos encontros anuais da ANPEd (RODRIGUES, 2005; DELGADO DM, 2006).

Oliveira (2003) mostra que, desde pelo menos 1988, no documento *Competitividade Industrial* (CNI, 1988), os empresários industriais articulavam em seu ideário a concepção de *capital humano* como discurso constitutivo de seu projeto educacional. A ênfase da intervenção dos industriais, para o autor, não seria a educação básica – embora tratada pelos industriais durante o início da década de 1990, não refletia a verdadeira prioridade de seus interesses. A educação superior seria a prioridade nos retornos em termos de desenvolvimento de produtos e serviços. Segundo o autor, durante a década de 1990, o interesse dos empresários representados pela CNI dizia respeito a como “gastar melhor” os recursos públicos, premiando as universidades que contribuíssem com pesquisas relevantes ao setor produtivo em termos de maior liberações orçamentárias. Oliveira recorta uma passagem bastante ilustrativa do período:

³³ A tabela 3 com as fontes consultadas (organizadas por autor, título, tipo de trabalho e ano de publicação) encontra-se no Apêndice D.

É imperativo o direcionamento da maioria dos recursos destinados à ciência e tecnologia para aqueles projetos com maior afinidade com o setor produtivo. Isto é, projetos que busquem solucionar problemas reais do setor produtivo e que por isso serão rapidamente difundidos, contribuindo efetivamente para o aumento da produtividade da economia e, conseqüentemente, para o crescimento econômico e para a competitividade dos produtos domésticos. (CNI, 1998, p. 80 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 56)

Na análise do autor, as universidades que não contemplassem as atividades ligadas ao que os industriais compreenderiam como sendo de ciência e tecnologia dificilmente teriam condições de manter-se com financiamento do Estado. Em sua análise é um fator de grande relevância a forte articulação entre os empresários industriais e o Banco Mundial, bem como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, no que ele conceitua como relação de co-autoria nas reformas educacionais da década de 1990. O autor conclui da seguinte forma:

Como já foi demonstrado em trabalhos anteriores que analisam a influência que as agências internacionais têm na política educacional brasileira (Tommasi *et al.*, 1996, Oliveira, 2001b, entre outros), torna-se cada vez mais evidente que a educação é considerada pelos economistas e políticos como um insumo no processo de produção de mercadorias. Nesse sentido, as ações do Estado no campo educacional são sempre analisadas a partir da relação custo/benefício. No ensino superior, essa situação ainda é mais complexa, na medida em que o grande capital internacional não vislumbra a necessidade de os países em desenvolvimento fortalecerem seus sistemas de ensino superior, nem entendem como necessário o fortalecimento de seu quadro de pessoal no campo da pesquisa (OLIVEIRA, 2003, p. 57).

Rodrigues (2005) reconstitui a história da interação entre o IEL e as universidades públicas, argumentando que há uma convergência de interesses entre o mais importante órgão representativo dos empresários industriais (CNI) e o Ministério da Educação no que diz respeito ao

projeto de reforma universitária. Para isso, analisa também o documento *Contribuições da indústria para a reforma da educação superior* (CNI, 2004). Em sua análise retrata a tentativa dos empresários industriais de apresentar seu discurso sobre a universidade pública como um *amplo consenso de percepções da sociedade brasileira* (RODRIGUES, 2004, p. 8). Para ele (RODRIGUES, 2005, p. 8):

Seguindo em sua ventriloquia, o documento afirma que os “formadores de opinião” reconhecem a necessidade da manutenção de uma educação superior gratuita de boa qualidade. Contruindo no “quadro atual de restrições fiscais”, o Estado deve criar mecanismos de financiamento, no caso a “divisão dos ônus com os setores que usufruem dos produtos do conhecimento”. Nesse ponto, novamente uma aparente incoerência, mas, que é logo desfeita: “a pesquisa aplicada [...] seria uma fonte de investimento para a universidade com embasamento na pesquisa científica” (CNI, 2004, p. 14).

Assim, no mesmo sentido apontado por Oliveira (2003), identifica-se a reposição, por parte dos industriais, da proposta de que o setor produtivo coloque recursos na universidade pública, condicionados, entretanto, a que essas instituições subordinem a pesquisa aos interesses imediatos da produção de mercadorias para as indústrias. O elemento que chama a atenção na análise de Rodrigues (2005), é que a CNI defende um certo caráter público para as universidades – claro, reduzindo o *público* à sua dimensão de gratuidade aos estudantes:

Podemos dizer que, para a CNI, as universidades públicas devem ser preservadas, mesmo que ainda gratuita para os estudantes, porém, devem se adaptar às necessidades do “setor produtivo”. E, de forma bastante inteligente, propõe um mecanismo privatizante para manutenção do ensino público e gratuito: a venda dos resultados da pesquisa aplicada às empresas interessadas. A CNI, portanto, não defende privatização das universidades públicas da mesma forma que ocorreu com as empresas estatais, mas, pretende atrelar as IES à lógica e aos propósitos do Capital. (RODRIGUES, 2005, p. 8)

Para Rodrigues (2005) o cerne das propostas da CNI é a desconstrução do sentido público da universidade, seja reduzindo tal caráter à gratuidade de mensalidades atrelada à venda de serviços ao empresariado, seja pela proposição da diversificação de tipos institucionais – ou seja, flexibilização e fragmentação do modelo universitário e da formação em nível superior. Para o autor, na visão dos industriais,

[...] simultaneamente livre dos recursos orçamentários necessários para sua manutenção e desenvolvimento, e livre para vender ensino-mercadoria (diplomas) e conhecimento-mercadoria (patentes), a universidade estará pronta para disputar no mercado os recursos necessários para permanecer existindo. Dessa forma, também não faria mais sentido a manutenção “rígida” dos contratos de trabalho sob regime jurídico único, e tampouco, a permanência real da dedicação exclusiva dos professores, que doravante estarão também disponíveis, além de juridicamente “protegidos”, para prestarem serviços (inclusive pesquisa e desenvolvimento) diretamente nas instalações das indústrias, ou ainda nos laboratórios das universidades. (RODRIGUES, 2005, p. 14-15)

Conclui afirmando que:

Não sabemos qual será o resultado da negociação e dos conflitos que estão se desenrolando na arena política das lutas de classe. Contudo, se tudo caminhar no sentido apontado pela presente análise, prevemos a consolidação das profundas transformações nas universidades públicas, preconizadas pela burguesia industrial, faz pelo menos 30 anos, já muitas delas instituídas, de fato, no nível molecular. Nesse sentido, o anteprojeto de reforma da educação superior, aliada às demais medidas políticas e legais já instituídas (como o SINAES, o ProUni, a Inovação Tecnológica, a regulamentação das fundações privadas), contribui, de forma decisiva, para a transformação estrutural do sistema público de educação superior. E como toda transformação estrutural, seus efeitos serão sentidos por largo período de

tempo. Que assim não seja. (RODRIGUES, 2005, p. 15).

Delgado (DELGADO DM, 2006, p. 11) afirma que a CNI adota como cenário, sobre o qual erige seus princípios norteadores a Sociedade do Conhecimento e da Informação, “[...] um ambiente de inovação e no qual conhecimento é o grande fator gerador de ‘valor agregado’ e informação é tida como ‘insumo básico’ para a competitividade”. Analisando o documento da CNI (2004), no mesmo sentido que Rodrigues (2005), argumenta que a CNI procura deslegitimar o modelo universitário:

Este viés se apresenta pela ânsia em poder ter um tipo de instituição de ensino totalmente pragmático e utilitarista a seu serviço (uma universidade como uma “prestadora de serviços” de pesquisa para o desenvolvimento). Tal ânsia fica ainda mais nítida quando ao discutir os recursos de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES), a CNI privilegia a liberação de verbas para a pesquisa como algo prioritário (CNI, 2004, p. 32). (DELGADO, 2006, p. 11-12)

Outro aspecto destacado (DELGADO DM, 2006) refere-se ao *empreendedorismo*, objetivado pela CNI como proposta de cultura empreendedora de estímulo à inovação. O autor considera que a CNI, independentemente das particularidades das áreas de conhecimento, almeja que a cultura empreendedora predomine em todas elas. Segundo Delgado, “a ideia implícita é a de que a preparação deve ser dirigida para o emprego formal nas empresas imersas no cenário da alta competitividade, ou no mínimo capacitar para o auto-emprego” (DELGADO DM, 2006, p. 12). Conclui que acreditar que a universidade possa ficar submetida aos interesses de grandes corporações industriais, como meio de desenvolvimento econômico capaz de resolver problemas como a distribuição de renda, é ilusório. Dever-se-ia levar em consideração a “[...] possibilidade de se pensar em pequenas empresas de base tecnológica, como apontam os defensores do empreendedorismo ao defenderem a tese de que isto poderia dar condições de ascensão social e maiores oportunidades econômicas aos indivíduos” (DELGADO DM, 2006, p. 16).

Não estamos de acordo com o autor a esse respeito. De nossa perspectiva o problema é submeter as universidades brasileiras aos

interesses econômicos da classe dominante, proprietária por definição dos meios de produção, o que representa diretamente a negação do conhecimento e a real expansão universitária de que a classe trabalhadora necessita. Não se trata, portanto, do tamanho de capital envolvido nas empresas que submetam as universidades aos seus interesses, mas da própria submissão aos interesses econômicos e, conseqüentemente, a negação de seu papel social e de sua autonomia substantiva.

Rapini (2007) realizou um trabalho investigando a interação universidade-empresa no Brasil, por meio das informações disponíveis no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. As interações mais frequentes seriam: atividades de Engenharia não-rotineiras, consultorias técnicas e treinamento de pessoal. Ela defende que se faça a transferência de conhecimentos das universidades para as empresas por meio do Sistema Nacional de Inovação. “O aumento da contribuição do conhecimento científico ao processo tecnológico remete a um importante papel desempenhado pelas universidades na medida em estas [*sic*] que permanecem como fonte primordial de geração deste conhecimento.” (RAPINI, 2007, p. 213). Os resultados de sua pesquisa é de que, nos grupos de pesquisa em que há interação universidade-empresa, predominam as “[...] atividades rotineiras, de pouca complexidade e sofisticação (consultoria técnica, engenharia não-rotineira e treinamento de pessoal)” (RAPINI, 2007, p. 228). Além disso, indica que as áreas de conhecimento com maior relacionamento são as engenharias, ciências da computação e ciências agrárias, áreas que “[...] são compatíveis com o modelo de industrialização brasileiro e com incentivos públicos específicos de desenvolvimento setorial” (RAPINI, 2007, p. 228). Rapini (2007) acredita que as universidades e instituições de pesquisa brasileiras são capazes de contribuir – e deveriam fazê-lo cada vez mais – com a solução de problemas técnicos e em avanços tecnológicos da indústria. Não é difícil perceber a articulação dessa autora às concepções do ideário do capital humano, como:

A instabilidade macroeconômica e os impactos sofridos com a abertura dos anos 1990 levaram à adoção de novas estratégias de sobrevivência por parte das empresas. Distintamente do almejado, a adequação das empresas ao novo cenário deu-se primordialmente na aquisição de insumos tangíveis (máquinas e equipamentos) em

detrimento da aquisição e/ou desenvolvimento de insumos intangíveis. (RAPINI, 2007, p. 228)

No ideário da sociedade do conhecimento e da sociedade da informação, tais insumos intangíveis são o capital humano, o conhecimento e a informação (CNI, 2002, 2004³⁴). Rapini (2007) também defende a forte participação do CNPq como indutor de cada vez maior interação entre os grupos de pesquisa e as indústrias.

Tais contribuições inserem-se na perspectiva de que as parcerias público-privadas sejam a solução para induzir o desenvolvimento de ciência e tecnologia, sem questionar quais são os elementos estruturais que no Brasil fazem com que a Indústria não desenvolva seus próprios centros de pesquisa. Aderindo a um ideário desenvolvimentista, corre-se o risco de abandonar qualquer criticidade acerca do papel da escola brasileira – e, nela, a universidade – e do conhecimento com um projeto emancipatório da classe trabalhadora.

Colbari (2012) entende que a educação e a qualificação para o trabalho se tornaram a base de um discurso que legitima percursos formativos flexíveis, nos quais a ênfase é no desenvolvimento de saberes e competências múltiplas, continuamente atualizados em resposta às exigências pragmáticas da suposta *sociedade do conhecimento* e da *inovação*. Para a autora, a ênfase do discurso empresarial é também no sentido de “[...] formar um *habitus*, de refinar os processos socializadores (“civilizadores”), tradicionalmente associados às funções da educação.” Uma passagem citada é ilustrativa:

[...] formar capital humano significa não apenas preparar as pessoas nas respectivas profissões, mas também investir na formação de hábitos e atitudes positivas ao trabalho, à vida comunitária e ao regime democrático (CNI, 2007, p. 38 *apud* COLBARI, 2012, p. 553)

Para a autora (COLBARI, 2012), ocorre na atualidade o revigoramento de uma antiga questão na área educacional, apresentada com novos contornos, revestida de outras significações: a relação entre educação, desenvolvimento e modernização da sociedade:

Por esse viés de uma concepção de educação, associada à inovação, à inclusão produtiva e social e à cidadania, o presente estudo incorpora, no seu escopo analítico, as tentativas dos empresários

³⁴ Este aspecto é tratado com mais profundidade no Capítulo 3.

com vistas à afirmação de um padrão hegemônico ancorado no setor industrial. [...] Reconfigura-se a relação entre o econômico e o social: o econômico não se reduz ao mercantil e ao monetário, e o social vai além da concepção de distribuição e de gastos sociais, para se tornar “capital social” e “investimento social” (Lévesque, 2007). (COLBARI, 2012, p. 555).

Os empresários industriais demandam das universidades sobretudo a formação de força de trabalho:

Nos anos 2008 a 2011, a Agenda destaca o desafio da qualidade como prioridade do sistema educacional brasileiro. “A indústria necessita de recursos humanos qualificados, criativos e com capacidade empreendedora. Essa é a base para a elevação da produtividade e crescimento sustentável da renda” (CNI, 2010, p. 169 *apud* COLBARI, 2012, p. 561).

Conclui que a síntese dos enunciados de seu trabalho destaca a recorrente visão da educação como estratégia de racionalização na constituição e organização do mercado de trabalho e como eixo de sustentação do processo de desenvolvimento sustentável (COLBARI, 2012, p. 568). A autora identifica que há

[...] uma linha de continuidade, embora com singularidades impostas pelas diversas conjunturas, a respeito da relação entre educação, inovação e desenvolvimento, bem como ao papel assumido pelos empresários do setor industrial no desempenho da economia, na constituição e organização do mercado de trabalho e na liderança da modernização da sociedade. (COLBARI, 2012, p. 568-569).

A respeito da linearidade indicada, nossa pesquisa buscou contribuir no sentido de apontar que há particularizações significativas nas posições adotadas pelos industriais ao longo de seus documentos educacionais entre 2002 e 2010. Identificamos que não há linearidade nas posições tomadas pelos empresários industriais, mas o deslocamento progressivo destes no sentido das formas de privatização das universidades públicas, como aprofundaremos no *Capítulo 4*.

Os autores do balanço de literatura não tiveram ao seu dispôr a documentação publicada entre 2008 e 2010, que fundamenta nossa posição. O trabalho de Colbari (2012), entretanto, apesar de utilizar o documento *A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor* (CNI, 2010), não o analisa verticalmente, pois o fenômeno que a autora focaliza é diverso, a saber, o o *ethos fordista na retórica empresarial*. É importante também indicar que este trabalho se situa na área de Sociologia.

Neste balanço procuramos analisar como os intelectuais abordam as políticas para as universidades no Governo Lula com o objetivo de elencar questões que nos ajudassem a pensar o tema da pesquisa. Nossa primeira discussão abordou as concepções acerca da universidade na literatura e como os autores abordam o sentido das políticas de Lula. Descrevemos posições dos que defendem a tese da ruptura das políticas em relação ao governo anterior e dos que afirmam a continuidade e o aprofundamento na lógica dessas políticas.

A segunda tematização abordou os temas: autonomia universitária, políticas de avaliação e financiamento público. Dividimos os autores com o mesmo critério, entre aqueles que defendem a tese da ruptura e aqueles que defendem a tese de continuidade/aprofundamento, o que nos permitiu contatar que a discussão sobre autonomia e a inter-relação desse conceito com as políticas de financiamento e avaliação é o enfoque dos que argumentam sobre a continuidade/ruptura, mais do que daqueles que defendem a tese da ruptura.

A terceira tematização abordou a literatura acadêmica que trata especificamente das propostas da CNI para as universidades no Brasil. É importante destacar a existência de poucos trabalhos nesse sentido, especialmente em nível de pós-graduação, ainda que nossa busca não tenha sido exaustiva. As contribuições dos autores (OLIVEIRA, 2003; RODRIGUES, 2005; COLBARI, 2012) é muito rica para pensarmos sobre a temática, delineando aspectos fundamentais como o a presença do ideário do *capital humano* e da *sociedade do conhecimento* no arcabouço ideológico dos industriais brasileiros. Além disso, destaca-se na literatura a forte presença do eixo de empresariamento da educação, o que nos desafia a pensar – em cada momento – quais as formas contemporâneas de privatização propostas pelos industriais.

3 O PROJETO PEDAGÓGICO DOS INDUSTRIAIS PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: CONSIDERAÇÕES COM BASE NOS DOCUMENTOS

Neste capítulo apresentamos algumas considerações baseadas nos documentos da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Nossa estratégia nesta análise documental é apreender o projeto educacional dos industriais para as universidades públicas brasileiras.

3.1 Apresentação dos materiais

A Indústria possui um conjunto articulado de visões, estratégias, objetivos e indicadores que englobam todos os aspectos da vida nacional. A extensão dos documentos deste setor pode ser percebida pela diversidade dos temas e pelo universo documental³⁵. A temática do ensino superior e da universidade encontra-se dispersa nesses documentos, mas são retomadas a cada publicação recente dedicada ao tema da educação brasileira. Procuramos nesta seção apresentar a síntese de nossa análise sobre a percepção da Indústria acerca de educação universitária brasileira a partir de seus documentos educacionais publicados no período de nossa pesquisa (2003-2010).

Uma ideia-força com centralidade nesses documentos é a de que a educação é diretamente responsável pelo desenvolvimento econômico, dito de outra forma, para a Indústria, a educação seria o ponto de estrangulamento da competitividade industrial e uma barreira para a integração do Brasil no mercado competitivo internacional (CNI, 2002, 2004, 2007, 2010; CNI *et al*, 2005; CNI, SESI & SENAI, 2007; BM, 2008).

Na perspectiva da Indústria, as transformações da sociedade – e com isso ela sempre quer dizer, “a sociedade do conhecimento” – passaria a exigir do sistema produtivo, mais do que máquinas e equipamentos. A centralidade estaria no capital humano e na inovação³⁶.

³⁵ No site da CNI (<http://www.portaldaindustria.com.br>) é possível encontrar mais de 360 documentos apenas da última década (acesso em março de 2014).

³⁶ De acordo com a CNI (CNI, 2005, p. 53) a definição de inovação é: “Inovação é a aplicação, pela empresa, de conhecimento existente ou

Assim, a educação seria uma das bases que a Indústria considera fundamentais para o crescimento da economia. No documento *Educação para a nova indústria* (CNI; SESI & SENAI, 2007), por exemplo, essa ideia é expressa de forma clara e direta:

A educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho – formação de trabalhadores mais eficientes, capital humano – seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias (CNI; SESI & SENAI, 2007).

Essa perspectiva implica no caso, a tomada implícita de concepções tais como: “sociedade do conhecimento”, “capital humano”, os fatores de que depende a elevação da produtividade (do trabalho), fatores contingentes à inovação etc. Buscamos desta forma organizar nossa base empírica de tipo documental buscando elementos que nos permitissem ao mesmo tempo, compreender como a Indústria enxerga o quadro das universidades públicas brasileiras e que tipos de demandas ela vem formulando através de seus aparelhos de hegemonia (SESI, SENAI, CNI, IEL).

O documento *A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento* (CNI, 2002) foi apresentado pela CNI aos candidatos à Presidência da República no pleito daquele ano. Segundo a entidade, esse documento dá seguimento a uma tradição, iniciada em 1994, de apresentar no início de cada governo uma agenda que reflita as visões e demandas da fração industrial ao Estado. “Isso não ocorre por acaso. É a compreensão da CNI que, após o processo de reformas dos anos 90, o Brasil tem dois desafios: manter as conquistas alcançadas e criar condições para a superação do baixo e oscilante crescimento, a grande frustração do período” (CNI, 2002, p. 7).

A temática do baixo crescimento perpassa todo o documento. A Indústria faz uma série de proposições em termos da política macroeconômica, fiscal e monetária que demanda em resumo: a retomada do crescimento a partir da contenção dos gastos públicos, desvalorização da moeda, manutenção do regime de metas de inflação e reformas fiscais que ao mesmo tempo em que opere a contenção dos gastos públicos, libere recursos financeiros para a iniciativa privada.

especialmente elaborado para a implantação de novos produtos, processos de produção e de comercialização”.

No documento é possível perceber um sentido de urgência no qual a Indústria busca defender sua posição estratégica e também elementos de disputa sobre o significado da Indústria no desenvolvimento. Como seria de esperar, para a CNI não é possível pensar o desenvolvimento brasileiro sem um parque industrial em expansão. Por isso, a fração industrial combate, por exemplo, a ideia segundo a qual o setor de prestação de serviços tenderia a suprimir a produção industrial:

É básico, portanto, reconhecer que um projeto de desenvolvimento não pode prescindir da consolidação de um setor industrial dinâmico. A agenda da indústria para o País não demanda mecanismos para isolar as empresas de ajustes e da concorrência. O seu foco é o de preparar as empresas e o ambiente em que operam para enfrentar estes desafios (CNI, 2002, p. 13).

Esses debates parecem cumprir o papel de preparar o seu público para o conjunto de propostas que a Indústria ora apresenta ao país. Uma vez que a Indústria reivindica que o Estado atue como regulador e indutor do desenvolvimento econômico, com vistas a elevação das taxas de seu crescimento, apresenta concomitantemente as razões do crescimento (e do baixo crescimento) do país. Entre os vários temas abordados, a educação emerge como um de seus principais pilares. É a ideia-força de que **a educação e o conhecimento são indutores da inovação**. E a inovação, por sua vez, é objetivo maior a ser alcançado para garantir a posição do Brasil no mercado mundial cada vez mais “competitivo”:

Criar novas instituições e atualizar os mecanismos vigentes de promoção e incentivos à produção nas regiões com defasagem econômica é o maior desafio de uma nova política de desenvolvimento. Os novos instrumentos e instituições devem ter características de modernidade, serem voltados à eficiência e providos de agilidade para se adaptarem às condições dinâmicas do mundo contemporâneo. (CNI, 2002, p. 72)

O segundo documento que analisamos foi *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*, de autoria da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e

Instituto Euvaldo Lodi (IEL). O documento datado de 2004, é formulado em resposta ao convite do então Ministro da Educação Tarso Genro e reúne as contribuições da Indústria para a elaboração do anteprojeto de lei da Reforma da Educação Superior³⁷ que seria encaminhada pelo Presidente da República ao Congresso Nacional (CNI, 2004, p. 2).

Longe de ser apresentado como um documento sistematizador dos interesses específicos da fração industrial do capital, a Indústria busca apresentar a noção de que representa a síntese dos interesses de toda a sociedade, como é possível perceber:

Toda a sociedade é convidada a ousar, promovendo a revolução de valores compatíveis com os desafios e proposições dessa Construção da Indústria, que está acima de preconceitos. Superá-los exige um espaço permanente de interação e intercâmbio de ideias criativas. O Sistema CNI, por meio de suas 27 federações, espera ser esse espaço de construção do futuro do Brasil, cujo pilar é a educação. (CNI, 2004, p. 2).

De acordo com a visão expressa no documento, a Indústria propõe que as bases para o desenvolvimento são a informação e o conhecimento; ela viveria um momento de transformação radical no qual “[...] seus principais ativos deixaram de ser máquinas e prédios e passaram a se concentrar em ativos intangíveis como o capital humano e a capacidade de executar processo e de inovar [...]” (CNI, 2004, p. 3).

Como no documento anterior (CNI, 2002), os fundamentos que sustentam a proposta estão enraizados na teoria do capital humano e da sociedade do conhecimento. A Indústria apresenta um quadro (Cf. Anexo A), cuja fonte é o Banco Mundial, no qual evidencia as bases de seu projeto. Nesta visão, o processo de produção estaria mudando de

³⁷ O Grupo Executivo da Reforma Universitária (GERU) foi criado na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro (fev.2004-jul.2005) e presidido, à época, pelo secretário executivo do MEC, Fernando Haddad. O GERU foi responsável pela publicação, em dezembro de 2004, da primeira versão do Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária (TRÓPIA, 2007, 2008). A primeira versão do Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária foi publicada em 6 de dezembro de 2004, a segunda em 30 de maio de 2005, a terceira em 28 de Julho de 2005 e a quarta e última versão submetida ao Congresso Nacional pela Presidência da República na forma do PL 7.200/2006, em 12 de Junho de 2006.

uma relação homem-máquina para uma relação homem-homem e o principal fator da geração de riqueza e crescimento econômicos deixariam de ser a produtividade do trabalho, dando lugar à inovação (produtividade intelectual). O cenário expresso do documento seria, então:

O maior valor agregado na produção hoje provém do conhecimento. A informação constitui insumo básico para a competitividade. A agilidade e a qualidade são elementos essenciais no contexto competitivo. A inovação é uma estratégia chave para o desenvolvimento econômico e implica constantes mudanças. (CNI, 2004, p. 3).

E os objetivos para o Brasil se inserir na “sociedade da informação e do conhecimento” seriam: o aumento da escolaridade média da força de trabalho; melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino; ampliação do número de matrículas na educação superior; fortalecimento da capacidade de investigação das universidades associada com maior interação universidade-empresas; desenvolvimento de oportunidades de aprendizagens a longo prazo para capacitação contínua (CNI, 2004, p. 3).

Entre os temas que a Indústria destaca como desafios, ressaltamos seu interesse na educação básica, profissional e tecnológica; a adequação da educação superior às demandas do sistema produtivo; promoção da cultura empreendedora através da educação; consolidação de práticas de educação continuada; inclusão digital; estímulos à retenção de capital humano; incentivo às inovações nas empresas (CNI, 2004, p. 3-4).

Esses desafios e objetivos levam em conta o cenário da educação brasileira, sobre o qual a Indústria afirma que a expansão de matrículas ocorrida nos anos anteriores, a maior capilaridade das IES e o aumento da produção científica embora considerados fatores relevantes ainda não teriam sido capazes de alavancar o “desenvolvimento sustentável” (CNI, 2004, p. 4). Para isso a Indústria afirma que precisa de resultados em termos de patentes: “É a tecnologia industrial, mensurada a partir de patentes, que faz a utilização do conhecimento gerar inovação e tornar a Indústria mais competitiva.” (CNI, 2004, p. 4).

Sobre esse aspecto, a Indústria afirma ressentir-se com os governos, que teriam ignorado os crescentes níveis de exigência e de complexidade no trabalho resultante das inovações tecnológicas e das

novas formas de organização produtiva, e consequentemente mantido baixas as ofertas de educação superior na área tecnológica.

75,5% das IES são faculdades e instituições isoladas e em sua maioria apresentam sérios problemas de qualidade. Quase 90% das instituições são de natureza particular, que cresceram de forma desordenada e desproporcional ao crescimento das IES públicas. Mais de 2/3 dos cursos oferecidos pelas IES concentram-se nas ciências humanas e sociais, que demandam menos investimentos em sua implantação e manutenção, **mas não atendem às necessidades do setor produtivo**. (CNI, 2004, p. 4, grifo nosso)

É possível perceber que a base do ressentimento da Indústria consiste em deparar-se com uma educação superior tida como mercadoria-insumo à formação da sua mão-de-obra insuficiente aos seus propósitos pragmáticos e em sua grande maioria prestada pelo setor privado. Por outro lado, pois a Indústria considera que as universidades como meios de pesquisa, também são insuficientes para a produção de pesquisas de que resulte a produção de produtos e serviços, em sentido estrito, para a produção industrial.

A contribuição da indústria para a reforma da Educação Superior vai além do atendimento à solicitação do Ministério da Educação. Sua presença e seu compromisso com esse nível de ensino justificam-se pelo seu tríplice papel: como usuário, pois recebe o conhecimento e os recursos humanos formados pela universidade. Como colaborador, pois propicia a complementação da formação, integrando empresa-universidade, principalmente por meio de ações de cooperação voltadas à inovação tecnológica promovidas pelo Instituto Euvaldo Lodi – IEL. Como ofertante, pois já ocupa espaços não devidamente preenchidos na educação superior de cunho tecnológico por meio do SENAI e na educação corporativa por meio do SESI. (CNI, 2004, p. 10)

Não é estranho portanto, que a Indústria sustente seu projeto para as universidades numa dupla exigência ao Estado: ser um agente regulador de “qualidade” da educação (pública e privada) e seja

prestador do serviço orientado à produção de pesquisas que gerem inovações tecnológicas – cuja efetividade só poderia ser medida por meio de patentes (apropriação privada do conhecimento).

É importante destacar que a Indústria critica duramente o que identifica como uma matriz formadora de maioria nas ciências humanas e sociais, e conseqüentemente, apartada dos interesses do setor produtivo e nas demandas da sociedade brasileira:

É indispensável a mudança da atual matriz de formação brasileira, hoje excessivamente concentrada nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A indústria entende que o sistema educacional brasileiro requer um maior enfoque na formação tecnológica, com valorização das engenharias correlacionadas com as ciências exatas e da natureza (CNI, 2004, p. 10)

Bem como, é preciso destacar que na sua forma de exposição apresenta tais interesses e percepções a partir do lugar de uma fração capaz de articular os interesses gerais da sociedade brasileira a este respeito:

A percepção da sociedade em relação à universidade e à reforma da educação superior é pragmática. Segundo a pesquisa, a universidade deve atender às necessidades do setor produtivo e do mercado de trabalho. O despreparo e a inexperiência dos jovens quando deixam o ensino médio e a universidade têm reflexo na expectativa criada em relação a educação superior. Há uma perfeita confluência entre a percepção da sociedade e os aspectos destacados na visão do setor industrial sobre a reforma da educação superior. (CNI, 2004, p. 6, grifo nosso).

E é a partir dessa perspectiva pragmática, ao se colocar como organizadora das vontades coletivas, que a CNI apresenta os eixos de seu projeto de reforma:

1. Instituir um novo marco regulatório para avaliar o desempenho das instituições de educação superior (IES)
2. Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das Universidades.

3. Desenvolver pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao projeto de Nação.
4. Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior.
5. Praticar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento.
6. Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica. (CNI, 2004, p. 2).

Em resposta a publicação da segunda versão do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, em 30 de maio de 2005, o Sistema Indústria (CNI, SESI, SENAI, IEL) publica um segundo documento tratando do Anteprojeto: *Contribuição da Indústria à reforma universitária: análise da segunda versão do anteprojeto de lei da reforma universitária* (CNI et al, 2005).

O Grupo de trabalho interinstitucional do Sistema CNI, do qual resulta este documento, foi coordenado por Carlos Roberto Rocha Cavalcante (Superintendente do IEL) e também foi integrado por Manuel Marcos Formiga (CNI), Alberto Borges de Araújo (SENAI), Joana D'Arc Machado Cerqueira (SESI) e participaram como consultores: Carlos Artur Krüger Passos³⁸, Paulo de Tarso Costa Henriques³⁹, João Carlos Alexim⁴⁰ e Luiz Carlos Scavarda do Carmo⁴¹.

O documento é dividido em cinco seções: considerações prévias, os avanços do anteprojeto, novos pontos abordados, pontos a serem aperfeiçoados e omissões do anteprojeto. Na primeira delas, é apresentada uma discussão sobre três novos elementos que foram adicionados à discussão sobre as razões da reforma da educação superior: *Vinculo da Universidade ao projeto de nação, como elemento estratégico na busca de um novo modelo de desenvolvimento, central*

³⁸ Diretor presidente do Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP), o qual é apoiador do Movimento Brasil Competitivo (MBC).

³⁹ Pró-reitor de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

⁴⁰ Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁴¹ Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, Membro da Academia Nacional de Engenharia, Membro do Conselho Nacional do IEL, Membro da Comissão temática permanente de educação da CNI, colaborador da Academia Pan-americana de Engenharia e coordenador do programa Engenharia para as Américas da Organização dos Estados Americanos (OEA).

para a consolidação de uma nação soberana, democrática e inclusiva; Republicanização da Universidade, como um espaço público e plural de produção de conhecimento, de saberes, de diálogo e de interação com a sociedade civil; e, Constituição de um marco regulatório orientador de regras claras, precisas e permanente que promovam a qualificação contínua do sistema federal de ensino e que impeçam a mercantilização da educação.

Nesta seção, o Sistema CNI tece comentários sobre as novas inclusões no documento do governo, o que nos possibilita observar que não procura fazer um embate direto com a ideia de uma universidade nacional, ou seja, uma universidade vinculada a um projeto de nação. Contudo, nas seções seguintes do documento, a Indústria desconstrói a ideia de desenvolvimento autônomo para as universidades brasileiras, orientando, isto sim, a universidade para a globalização, a internacionalização da educação e a observação do modelo universitário brasileiro em comparação direta com modelos internacionais (que nada tem a ver com qualquer projeto autônomo de nação), como por exemplo, quando o Sistema CNI indica que as universidades brasileiras deveriam se ancorar no processo de reforma universitária de Bolonha⁴². E é nesse sentido que podemos compreender a vaga afirmação no documento a este respeito:

O certo é que o projeto de nação ditará o projeto de reforma da Educação Superior e só pode entender-se no contexto de um mundo integrado e globalizado. Democracia, inclusão social e soberania **devem compatibilizar-se** com processo produtivo, desenvolvimento econômico, competitividade e globalização. (CNI *et al*, 2005, p. 8, grifo nosso)

Os dois tópicos seguintes demonstram uma posição ligeiramente compensatória do Sistema S em relação ao documento com a primeira

⁴² O processo de reforma universitário da União Europeia baseou-se na declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, que propunha um conjunto de reformas universitárias tomando por base: o sistema de créditos internacional nos países europeus (ECTS), a organização da formação em ciclos curtos e flexíveis de formação que combinam um ciclo de aproximadamente três anos para o básico (licenciado), mestrado de um ano e meio a dois anos (mestre) e doutorado; além de cooperação internacional na avaliação da educação superior dos países signatários, bem como a intensificação da mobilidade entre esses países (DECLARAÇÃO..., 1999).

contribuição da indústria para a reforma da educação superior (CNI, 2004), no que diz respeito ao tratamento dado à iniciativa privada na educação superior. Se no primeiro documento, de 2004, a Indústria oferece um tom crítico em relação ao tipo de mercadoria que este setor vinha ofertando, na tônica do documento de 2005 (CNI *et al*, 2005) há uma defesa inflexível da autonomia das instituições e mantenedoras privadas de educação superior. Apenas em um momento do documento a CNI fala sobre a qualidade desta mercadoria, ainda assim, indiretamente; quando tece críticas a que o Ministério da Educação ainda omite uma política mais clara no anteprojeto das formas de avaliação e de regulação da qualidade do ensino superior – a CNI defende que este seria o papel por excelência deste Ministério.

Desta forma, tanto no que diz respeito ao sub-tópico sobre a republicanização da universidade, quanto no de constituição de um marco regulatório que impeça a mercantilização da educação, o Sistema CNI demonstra estranheza por suas inclusões no anteprojeto e recomenda suprimir elementos que poderiam tolher o setor privado.

O conceito de *republicanização*, como descrito no texto do anteprojeto, não está claro. Entretanto, se entendido como democratização, é princípio normativo, portanto, norma de organização do Estado e de suas estruturas. De qualquer modo, deve compatibilizar-se com outros princípios e valores fundamentais, tais como a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores do trabalho e da livre iniciativa, que implica **autonomia e, conseqüentemente, a auto-organização**. Cabe ponderar que a constituição estabelece, entre outros princípios informativos da educação em geral, o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, razão porque a **“democratização” da gestão da universidade, nesse contexto, refere-se à universidade pública e não à privada**, qualquer que seja sua modalidade. (CNI *et al*, 2005, p. 8, grifo nosso, itálico no original).

E a respeito da mercantilização da educação:

O MEC justifica a reforma, entre outros fatores, para impedir a alegada “mercantilização do ensino superior”. A questão que surge em razão do predomínio da oferta de educação superior pelas instituições privadas. A oferta da educação é

“livre à iniciativa privada”, logo, sua prestação é um direito cujo exercício é autorizado, não uma concessão ou permissão. Por outro lado, mesmo prestada pela livre iniciativa, não deve ser confundida e tratada como simples mercadoria. Trata-se de um serviço de utilidade pública, razão pela qual seu exercício deve observar o “*cumprimento das normas gerais da educação nacional*” e, portanto, ser exercida em razão e nos limites da função social da educação superior, sendo responsabilidade do Estado zelar pelo seu cumprimento. A atividade regularizada do Estado e o marco regulatório necessário para tal, que não pode ignorar o mercado, deve estabelecer regras próprias e específicas na regulação dessa atividade. (CNI *et al*, 2005, p. 9)

A afirmação dos interesses das instituições privadas de ensino superior também aparecem quando a Indústria tece comentários sobre os novos pontos abordados e os pontos a serem aperfeiçoados no anteprojeto do Governo Federal. Isto nos pontos acerca do Conselho Social de Desenvolvimento⁴³ e sobre a obrigatoriedade da criação das ouvidorias. Do ponto de vista do Sistema CNI, ambas as inclusões são interessantes, mas desde que fiquem restritas às particularidades de cada instituição e que a autonomia das IES privadas esteja garantida. Em suma, a iniciativa privada não deveria ser obrigada a instituir órgãos que o Governo Federal considere pertinentes para as instituições públicas federais. Mas o ponto principal aparece quando trata da participação do capital estrangeiro na propriedade das IES no Brasil.

A nova versão propõe que pelo menos setenta por cento do capital total e do capital votante das mantenedoras deva pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, que exercerão obrigatoriamente a gestão de suas atividades. Restrição semelhante já constaa da redação

⁴³ O Conselho Social de Desenvolvimento (CSD) foi proposto pela primeira vez na versão preliminar do Projeto de Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 2006) com o nome de Conselho Comunitário Social (CCS). Ele seria um órgão composto por representantes da sociedade civil e do Estado político, com objetivo de acompanhar e supervisionar as atividades universitárias (BRASIL, 2006).

preliminar. Chama a atenção a preocupação desmesurada com a entrada de capital estrangeiro e com a modernização das formas de propriedade das mantenedoras em geral. Além de manter a restrição ao capital estrangeiro em 30% nas instituições com fins lucrativos, acrescenta-se um conteúdo ao artigo, ao estabelecer que os proprietários brasileiros, natos ou naturalizados há mais de dez anos “exercerão obrigatoriamente a gestão de suas atividades”. Pretende-se dizer que a propriedade familiar é a única forma admissível nos casos das instituições com fins de lucro e proíbe-se à profissionalização da gestão. Nesse aspecto, não está claro se essa proibição refere-se só à mantenedora ou estende-se também à instituição. Em qualquer caso, Sociedades Anônimas estariam impedidas de serem mantenedoras de instituições, para não falar da possibilidade de captação de recursos no mercado de ações ou na abertura do capital. Não há restrições constitucionais à participação do capital estrangeiro em atividades econômicas, tampouco em atividades educacionais. Dado que o “ensino é público e livre à iniciativa privada”, sem qualquer restrição em razão da titularidade do capital, não parece sustentável, à luz da Constituição, a restrição contida, razão por que a CNI sugere a supressão de tal limitação. Em uma economia cada vez mais global e sem fronteiras é, no mínimo, questionável que o MEC insista na limitação da participação de investidores estrangeiros na educação privada do país. (CNI *et al*, 2005, p. 14)

Neste ponto é possível apreender o sentido das primeiras críticas realizadas pelo Sistema CNI no início do documento. Não parece haver qualquer objeção da CNI pelo processo de mercadorização da educação superior por empresas privadas, mesmo que isso signifique também o desaparecimento dos fracos traços de um projeto de nação.

Reconhece-se o relativo avanço ao se comparar a atual com a versão anterior do anteprojeto. Persistem, no entanto, algumas omissões injustificáveis e fica patente a falta de uma conexão clara entre a Universidade e o Sistema

Universitário com a Sociedade da Informação e do Conhecimento, na qual os principais ativos deixaram de ser máquinas e prédios e passaram a se concentrar em ativos intangíveis, como capital humano, capacidade de executar processos e de inovar. [...] O processo de globalização econômica conduz, com menor intensidade, a um processo de globalização educacional, reconhecido em estudos e publicações da UNESCO e contante do próprio seminário realizado pelo MEC, em abril de 2005, em São Paulo. Nesse sentido, a experiência empresarial se aplica à universidade, pois tal qual uma empresa, a universidade só evolui ao se comparar com as melhores práticas internacionais. (CNI *et al*, 2005, p. 15)

Ao recusar a limitação da entrada de capital estrangeiro no controle da educação superior privada, a Indústria também deixa claro que a educação deve ser encarada como um serviço a ser explorado. Poderíamos dizer que do ponto de vista dessa fração industrial do capital, desde que mantida a certificação nas áreas tecnológicas, importa pouco que tipo de educação é prestada e se tal educação conforma diretrizes estratégicas de afirmação autônoma do desenvolvimento no Brasil. De fato, a grande preocupação no documento é com a da quantidade de certificações e de diplomação nas áreas tecnológicas.

O anteprojeto, insistentemente continua não abordando uma solução para a inadequada matriz de formação da educação superior, concentrada em mais de dois terços em cursos nas áreas de ciências humanas e sociais. O atual estágio de desenvolvimento do país exige mais engenheiros. Para ilustrar, basta rever os déficits de profissionais qualificados para os setores de siderurgia, prospecção e exploração de petróleo e engenharia sanitária. Além disso, falta uma ligação mais sólida a ser construída na formação dos profissionais das engenharias. Ainda com relação às engenharias, a indústria tem apontado a inexistência de profissionais capacitados e de formação diversificada, desconcentrando a opção majoritária pela Engenharia Civil e alinhando a formação de profissionais às necessidades sinalizadas pela Política Industrial e pela Lei de Inovação. (CNI *et al*, 2005, p. 15-16)

O Sistema CNI insiste e aprofunda a crítica a matriz de formação na educação superior, e principalmente universitária, que considera ser excessivamente voltada para as áreas humanas e sociais aplicadas. Neste documento de 2005, propõe que os cursos de tecnólogos possam vir a cobrir a demanda por mais profissionais diplomados no mercado de trabalho, certamente a fim de diminuir a pressão salarial destes profissionais:

É fundamental que o anteprojeto aborde, com a profundidade necessária, a questão dos tecnólogos no Brasil. Seu reconhecimento como curso de nível superior, permitindo a continuidade da formação por meio de cursos de pós-graduação, é um caminho crítico, pois, estes profissionais têm sido amplamente incorporados nos quadros da indústria em virtude da formação predominantemente prática e orientada às necessidades de desenvolvimento. (CNI *et al*, 2005, p. 16)

E volta a atacar a predominância dos cursos nas áreas de humanas e sociais aplicadas:

A Alemanha, país paradigmático para a área tecnológica, em sua adaptação ao referido tratado, tem feito um grande esforço para ampliar o foco de sua matriz científico-tecnológica, sem perder a vocação humanística. Hoje, dentre suas 325 instituições de educação superior, mais de 100 são universidades clássicas e técnicas; 160 universidades de ciências aplicadas; mais de 50 de belas artes e música e mais de 15 instituições de teologia. (CNI *et al*, 2005, p. 16)

Juntos esses elementos nos permitem compreender que a crítica a indústria ao anteprojeto se situa num horizonte ampliado de combate a um projeto de universidade que do seu ponto de vista não é mais adequado ao tipo de economia oriundo da mundialização do capital. Nos *Pontos a serem aperfeiçoados* (CNI *et al*, 2005), além da apresentação de uma conciliação com o setor das instituições de ensino superior privadas, a CNI também debate outra questão em dois sub-tópicos: *modelo rígido de universidade* e *autonomia da universidade*, que é o combate ao modelo de universidade de pesquisa ou “modelo Humboldtiano”.

Outro item que requer aperfeiçoamento no documento é a persistência no modelo *Humboldtiano* de educação, que exige o triplo compromisso das Universidades: educação, pesquisa e extensão. É fundamental que uma parcela significativa das IES façam e tenham como foco a pesquisa. Como meta deve-se insistir, mas a realidade mostra a dificuldade: para ilustrar, nos USA apenas 15% das instituições, sendo 102 públicas e 49 privadas, satisfazem a esse critério. No Brasil hoje, apenas 1% das instituições atendem satisfatoriamente esse triplo compromisso, fato suficiente para se flexibilizar o modelo, comprovadamente não factível. A referência para o MEC deve ser o Processo de Bolonha, adotado pelas universidades dos países que compõem a União Européia, e que tem por objetivo tornar a comunidade referência em qualidade e competitividade em nível global, priorizando a matriz científico-tecnológica. O tratado estimula, dentro outros pontos, maior autonomia às universidades, maior competição com suas congêneres e a inevitável aceitação e diferenciação das instituições que se dediquem mais à educação ou à pesquisa. (CNI *et al*, 2005, p. 13).

O que subjaz a essa consideração é que se diferencie as instituições de ensino das instituições de pesquisa. Para sustentar essa proposta é feita uma dupla comparação, a primeira factual com a realidade brasileira e americana e a segunda em termos de horizonte estratégico com o processo de Bolonha. O Sistema CNI claramente não dimensiona a realidade para compará-la no Brasil e nos Estados Unidos, como se em ambos os países houvesse o mesmo processo histórico de constituição dessas instituições e como se elas cumprissem em ambos o mesmo papel histórico. Assim, de forma excessivamente oportuna – porque encobre as razões pelas quais fracassa o tripé ensino-pesquisa-extensão nas IES brasileiras – e traça um prognóstico sobre a impossibilidade da manutenção do estreito vínculo entre a produção e a difusão dos conhecimentos nas universidades.

Essa perspectiva acerca da educação superior privada foi contemplada também no documento *Mapa estratégico da Indústria (2007-2015)*, publicado em 2005 como resultado do Fórum Nacional da

Indústria (componente do Sistema CNI). Nele, acerca da educação superior, são reafirmadas as premissas de que o desenvolvimento sustentável depende da adequação do sistema de educação superior às mudanças trazidas pela incorporação de novas tecnologias que teriam mudado as relações de produção e trabalho e que demandariam novas habilidades e competências (capacidade de comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe etc). E sobre as instituições privadas de ensino:

A manutenção de condições para o aprimoramento de instituições privadas de educação e de novas fontes de provisão de conhecimento são fundamentais para o atendimento das demandas empresariais e da sociedade. A reforma do sistema de educação superior deve ter estas preocupações como referência. Entre outros desafios, a reforma deve garantir a instituição de um sistema adequado de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), a ampliação da oferta de ensino superior na área tecnológica e o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada com padrão internacional. (CNI, 2005, p. 32)

A posição do Sistema CNI aparece ainda com mais evidência a esse respeito no documento mais recente de nossa base empírica: *A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor*” (CNI, 2010), lançado em maio de 2010. Trata-se do documento apresentado pela fração industrial do capital aos candidatos à Presidência da República nas eleições daquele ano⁴⁴. Sendo um documento programático, cujo eixo central é a elevação da competitividade da economia brasileira no cenário mundial, ele abrange 12 eixos: segurança jurídica, macroeconomia do alto crescimento, tributação e gasto público, financiamento, relações do trabalho, infraestrutura, educação, inovação, comércio exterior, meio ambiente, burocracia, micro e pequena empresa.

Neste documento a CNI, após reafirmar o discurso que se arrastou ao menos pela última década – de que “[...] a incorporação de novas tecnologias no processo produtivo requer uma força de trabalho apta a aprender e a desenvolver novas técnicas” (CNI, 2010, p. 153),

⁴⁴ Naquela eleição foi escolhida a presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) que assumiu seu mandato em janeiro de 2011.

enfim, a fração industrial do capital deixa claro de que se trata essa qualificação:

Para aprender uma profissão e acompanhar mudanças tecnológicas é preciso que se tenha adquirido uma boa capacidade de leitura, matemática, de interpretação e de raciocínio lógico. [...] É fundamental que todos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, que permita a compreensão de textos de informação esquemática e numérica, bem como habilidades de escrita e cálculo. Pessoas sem estas capacidades básicas e fundamentais são analfabetos funcionais. (CNI, 2010, pp. 153-154)

E completa:

O foco da educação básica deve ser o ensino de leitura, escrita e literatura; matemática; e ciências. O ensino da educação básica tem-se distanciado desses tópicos. A formação de professores tem sido dominada por excesso de ênfase em sociologia e filosofia da educação e ideologias. E pouca atenção ao que e como ensinar (CNI, 2010, p. 158).

Esses elementos são as premissas à introdução na mudança na posição da indústria em relação à educação superior, menos uma mudança radical, que o desfecho de um processo gradual na última década; em que a indústria evidencia seu caráter privatista e anti-nacionalista em relação à estratégia de ensino superior. O posicionamento da indústria sobre a qualificação dos trabalhadores requerida, após uma década de reiteradas demandas sobre “qualificação” da força de trabalho, a incorporação de novas tecnologias, o capital humano e as mudanças trazidas pela sociedade do conhecimento; remonta ao trabalho simples. A um trabalho que demanda não mais que leitura básica de “informações esquemáticas”, algum conhecimento matemático e raciocínio lógico formal. Essas são as premissas para a afirmação da ideia força de que *A prioridade é a educação básica* (CNI, 2010, p. 153).

O investimento por estudante da educação superior é mais de seis vezes maior ao da educação básica. É evidente a inversão de prioridades do Brasil na comparação com países

da OCDE. O investimento por estudante nos três ciclos da educação básica representa apenas 20% do investimento médio dos países da OCDE. No outro extremo, a educação superior, o investimento do Brasil é 19% maior que a média da OCDE. (CNI, 2010, p. 155)

Do ponto de vista da indústria, o ensino superior acadêmico também representa uma inversão de prioridades no que diz respeito à educação profissionalizante. E o baixo incentivo à esse tipo de educação seria o principal fator responsável pela distorção na “oferta de capital humano”.

Do ensino médio à universidade, o sistema educacional brasileiro valoriza a formação acadêmica, desconsiderando as necessidades do mercado de trabalho em rápida transformação e da inserção produtiva de jovens e adultos. [...] O País necessita investir na educação profissional, mas sem incorrer nos erros do passado. Não se deve procurar transformar todo o ensino médio em ensino profissionalizante. O que se deve estimular é a oferta de cursos profissionalizantes concomitantes e pós-ensino médio. O aluno precisa poder escolher o caminho mais apropriado ao seu perfil. (CNI, 2010, p. 159).

Para a educação superior, especialmente para as universidades públicas, a CNI assume uma posição que transcende a insistência na aproximação das IES ao mercado de trabalho, a regionalização, o desmonte do tripé ensino-pesquisa-extensão e a ampliação das matrículas em cursos das áreas tecnológicas. Emerge um discurso renovado de justiça social sustentado pelo eixo de que a prioridade deve ser para a educação básica.

Da forma como está desenhado, o sistema educacional brasileiro favorece a população de renda mais elevada, o que só faz aumentar a desigualdade educacional e social do país. Como os recursos são limitados, uma medida eficiente e justa socialmente seria a eliminação da educação superior pública gratuita, seguida pelo repasse dos recursos poupados para a educação básica. A prioridade dada a esse tipo de educação acaba por reforçar a desigualdade educacional e econômica

do País. As deficiências do sistema público da educação básica fazem com que a maioria dos alunos das universidades públicas seja oriunda dos extratos mais elevados de renda, que frequentaram escolas particulares e de melhor qualificação. (CNI, 2010, pp. 161)

Portanto, após construir um caminho de convergência entre as demandas da fração industrial com os interesses das demais frações do capital – especialmente o interesse privatista do setor prestador de educação superior privada e o interesse dos fornecedores de crédito para a compra dessa mercadoria especial – a indústria parece desfechar pela primeira vez no governo Lula uma proposta de privatização de todo o ensino superior, advogando para esta causa a justiça social e a democratização deste nível de ensino. A convergência de interesses entre as frações do capital é evidenciada pela passagem que segue:

Para facilitar a entrada de alunos de baixa renda nas instituições de educação superior, é preciso melhorar a educação básica pública. E, além disso, expandir o sistema de bolsas e crédito educativo que leve em conta a renda e, principalmente, o desempenho escolar do aluno, premiando o mérito e o esforço de cada um. (CNI, 2010, p. 161)

E mais, a indústria não só defende a privatização das instituições de ensino superior, com a transferência de parte desses recursos para a educação básica – com implicações também para o entendimento acerca da escola, pois a defesa é a formação de uma formação dos trabalhadores de tipo ultra pragmática (letramento e raciocínio lógico) – como também defende a privatização dos recursos públicos, por meio de sua alienação nas instituições privadas de ensino:

O financiamento público da educação superior deve se pautar por critérios e indicadores objetivos de desempenho. A busca por financiamento e a disputa por alunos estimularão as instituições a se tornarem mais eficientes. Assim, ela proverá uma educação de qualidade e foco, direcionando sua frade de cursos e respectivas ementas para as demandas do mercado e as necessidades do país. (CNI, 2010, p. 161)

O último documento analisado chama-se *Knowledge and innovation for competitiveness in Brazil*. (WB, 2008). Este documento, publicado em Washington em 2008 e traduzido no mesmo ano pela CNI, foi publicado em Brasília com o título *Conhecimento e inovação para a competitividade*. O documento parte da premissa de que na última década o Brasil teria experimentado as condições econômicas mais favoráveis da história, e no entanto a economia não teria demonstrado crescer no ritmo em que poderia. Enquanto que países como a China teria se tornado o maior produtor mundial de equipamentos eletrônicos ou a Índia o maior terceirizador tecnológico – ambos com crescimento superior a 7% ao ano – o Brasil permaneceria como um dos principais exportadores de matérias-primas e crescido, em média, 2,5% ao ano entre 1997 e 2007.

O Banco Mundial encontrou fortes elos entre conhecimento, capital humano e crescimento econômico no crescente volume de pesquisas sobre a natureza da inovação. Isto não é surpreendente no atual ambiente econômico, caracterizado por mudanças tecnológicas rápidas, comunicação acelerada e comércio global em expansão. A economia global de hoje tornou-se conhecida como “economia do conhecimento”, e é um mundo em que trabalhadores inovadores e com boa escolaridade – e não matérias-primas e capacidade de produção industrial – são a chave da competitividade e do crescimento. Entre as causas do crescimento relativamente mais lento do Brasil, a “falta de inovação” é muitas vezes citada. (BM, 2008, p. 24).

O Banco Mundial deparou-se com três questões principais. A primeira é que o Brasil teria ficado para trás em relação aos seus competidores internacionais, especialmente em relação aos asiáticos, no que diz respeito a oferta de um serviço educacional de qualidade para a população. A segunda questão é que o país teria buscado inovações de ponta e intensiva de capital, que em geral estaria associada a produção de avanços tecnológicos em nível mundial, mas ignorado “inovações mais corriqueiras” do processo de produção, estas sim, que teriam condições maiores de obter ganhos econômicos. Em terceiro lugar, o Brasil teria dependido excessivamente do Estado para incentivar a inovação, “[...] desprezando o caminho mais eficiente e menos oneroso do uso de incentivos para encorajar a inovação no setor privado, que

normalmente se espalha mais rapidamente por toda a economia” (BM, 2008, p. 25). O Banco Mundial aponta ainda que o excesso de medidas de proteção ao setor privado teria exacerbado esse problema por reduzir o nível de competição intersetorial.

3.1 Sociedade do conhecimento e capital humano

Como vimos na seção anterior, a indústria estabeleceu um *argumentum ad nauseam* que pode ser resumido da seguinte forma: as mudanças na sociedade global impõem uma transformação nas demandas oriundas do processo de trabalho que passariam a requerer trabalhadores “melhor educados” e, portanto, a chave para alavancar a competitividade seria a educação.

A análise documental possibilitou perceber que o tipo de educação requerida pela fração industrial do capital não é aquela compreendida em seu sentido amplo de apropriação pelos sujeitos dos bens culturais produzidos pela sociedade incorporando-os plenamente à sociabilidade de forma emancipatória. A educação demandada pela indústria é, grosso modo, de outro tipo: capacidade básica de leitura, interpretação, raciocínio lógico e matemático. Essa educação restringe-se ao que a indústria considera serem as capacidades mínimas requeridas para que o trabalhador possa realizar suas atividades laborais no chão de fábrica ou, quando isto for exigido, para que possa realizar satisfatoriamente um treinamento em nível técnico, tecnológico ou profissionalizante.

Há um aparente contrassenso entre as novas exigências que teriam sido originadas na sociedade do conhecimento e da informação e a educação demandada pela fração industrial do capital. De um lado haveria os avanços tecnológicos, as inovações nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), as novas configurações do capital que, por outro lado, requereriam uma formação “mais complexa” do trabalhador cuja concepção mais acabada é a redução do atual padrão educacional brasileiro à proposta ultra pragmática da apropriação de códigos básicos de comunicação.

Para compreender como esses elementos se articulam nas propostas da indústria, procuramos destrinchá-los analisando algumas de suas premissas, em especial, duas delas: as ideias de *sociedade do conhecimento* e *capital humano*.

Embora originalmente tenha sido publicado pelo Banco Mundial, traduzido e publicado no Brasil pela CNI em 2008, o documento *Educação e conhecimento para a competitividade* (BANCO

MUNDIAL, 2008), em nossa perspectiva, pode representar a articulação da fração industrial do capital com o capital financeiro internacional, pois condensa muitos aspectos que vinham sendo apresentados nos anos anteriores no próprio rol de propostas da CNI. Nele é possível discernir a forte presença das concepções que embasam muitas das premissas da indústria em seu conjunto documental, entre eles as ideias de *sociedade do conhecimento e da informação e capital humano*.

Podemos perceber como o Banco Mundial afirma enxergar as transformações globais das últimas décadas e perceber a similitude com o discurso da fração industrial:

A produção de conhecimento se acelerou significativamente com o rápido avanço da ciência e das novas tecnologias de comunicação. As reduções no custo dos transportes, como as remessas em contêineres, estão levando à globalização dos produtos industrializados, peças e componentes, e ao fornecimento de insumos e matérias-primas de todas as partes do mundo. A Internet, em particular, está possibilitando a administração de instações de produção e o comércio internacional de modos inimagináveis em outras épocas. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação estão possibilitando o crescimento do comércio de serviços – não apenas os serviços financeiros e de logística, mas o aumento da terceirização e da realocação de procedimentos de negócios para outros países (*off-shoring*) de virtualmente qualquer trabalho que possa ser digitalizado. Ampliado pela liberalização comercial, o declínio nos custos do transporte e da comunicação está gerando um mundo cada vez mais globalizado. Em um curto período de 15 anos, entre 1990 e 2005, a parcela de importação e exportação em relação ao PIB global aumentou de 38% para 55% (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 49-50).

Dessa forma, seria o conhecimento e não mais os recursos naturais ou as exportações assentadas na compra de mão-de-obra com custo muito reduzido que consistiria a base das “vantagens comparativas” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 50). Estas estariam baseadas no uso competitivo do conhecimento e nas inovações técnicas.

Em grande parte, isso ocorreu porque os produtos industrializados apresentam uma maior elasticidade-renda do que os produtos primários, à medida que um número maior de itens novos e cada vez mais diferenciados é produzido em consequência dos avanços no conhecimento. [...] Desse modo, a competitividade internacional agora se baseia muito mais na capacidade tecnológica e na inovação do que nos recursos naturais e nos fatores básicos de produção (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 50-51).

Portanto, o que explicaria o baixo aproveitamento brasileiro das condições de crescimento econômico seria o fato de que o Brasil teria mantido seu padrão de exportações baseado em recursos naturais e em produtos industrializados que dependem desses recursos. Isso teria sido aprofundado a partir da recolocação da China no cenário mundial que, na perspectiva do Banco Mundial, teria trazido três consequências importantes para o Brasil: a) enorme competitividade no setor de manufaturados, com a consequente redução dos custos dessas mercadorias; b) por esse país apresentar elevado consumo de *commodities*, o que elevou o preço dessas mercadorias no comércio internacional e c) entrada de capital estrangeiro em busca de valorização no setor de exportações das *commodities*, tendo como consequência a elevação do valor da moeda.

Assim, a elevação do preço de *commodities* no mercado internacional teria polarizado o fluxo de capitais, com superinvestimento neste setor em detrimento das mercadorias manufaturadas tanto por que este último enfrentaria a concorrência com os produtos chineses muito mais baratos no mercado mundial, quanto esbarraria na política cambial que não seria capaz de conter a valorização da moeda.

A avaliação do Banco Mundial é a de que o Brasil soube aproveitar as condições favoráveis para o desenvolvimento do setor exportador de *commodities* e deve continuar nesse caminho, mas deve combiná-lo no médio e longo prazo com ações capazes de industrializar setores incorporadores de inovações técnicas de forma a cuidar dos efeitos das crises econômicas que estão por vir.

No médio e longo prazo, deve-se ter cuidado para evitar a superespecialização em exportação de recursos agrícolas e naturais. As súbitas altas de preço das *commodities* são passageiras. O atual aumento acentuado provavelmente continuará

enquanto a China persistir no seu rápido crescimento; no entanto, como em outras situações semelhantes, esta poderá entrar em um ciclo desfavorável. O Brasil deve manter a competitividade em muitos setores industrializados, aprimorando de modo uniforme a sua capacidade tecnológica e de inovação. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 62)

E, claro, na concepção do Banco Mundial a capacidade do Brasil de assimilar e usar o conhecimento existente internacionalmente, além de talvez criar algum conhecimento ou inovar dependeria da qualificação básica da força de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 63). Dessa forma a concepção de sociedade do conhecimento e da informação combina com sua ideia-gêmea, de capital humano. É possível acompanhar a dimensão da articulação entre os discursos do Banco Mundial e da CNI de forma muito clara. Ao se perguntar por que o elevado grau de informalidade e de pobreza no Brasil em 2002, a CNI coloca o problema da seguinte forma:

Por que essas pessoas ganham pouco? Porque produzem pouco. E produzem pouco porque suas "ferramentas" são insuficientes ou deficientes. Parte destas ferramentas são materiais (equipamentos, computadores, furadeiras, serrotes etc.). Mas as ferramentas mais estratégicas são as intelectuais: educação e formação profissional, que constituem o chamado capital humano. Quem não o tem – e de boa qualidade – é como o operário que necessita serrar uma tábua com um velho serrote desdentado, ao invés de usar uma serra circular afiada. (CNI, 2002, p. 136)

Para Frigotto (2009), a noção de capital humano se afirma na literatura econômica desde a década de 1950 e nas décadas de 1960-70 ganha maior presença no campo das políticas educacionais. Trata-se de uma maneira pela qual a burguesia mundial procura explicar o fenômeno da desigualdade tanto entre indivíduos e grupos sociais, quanto entre as nações.

Com efeito, como explica o economista Theodoro Schultz (1962), a noção ou conceito de 'capital humano' por ele elaborado surgiu nos anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento face à sua

perplexidade ante os fatos de que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. Em contrapartida, sinaliza Schultz, percebia que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente em si mesmas, que estes investimentos tinham significativa influência sobre o crescimento econômico, que o investimento básico em si mesmas era um ‘capital humano’ e que aquilo que constituía basicamente este capital era o investimento na educação (FRIGOTTO, 2009, s/n).

De acordo com Frigotto (2009), Shultz possibilitava dessa forma que a burguesia explicasse, por meio de uma teoria pragmática e funcionalista, a aparência das condições de desigualdade. Tomando o produto interno bruto (PIB) como medida do desenvolvimento econômico e a escolaridade básica como medida do capital humano para realizar as comparações entre países, Shultz amenizava as contradições da relação capital-trabalho, possibilitando ao mesmo tempo a prescrição de medidas para a superação do subdesenvolvimento. Essa teoria do capital humano de Shultz foi chamada marginalista por prescrever que o incremento nos fatores marginais de desenvolvimento levariam a ganhos adicionais futuros.

As críticas internas das análises macroeconômicas devido não à discordância de concepção, mas às dificuldades de dados e sua consistência conduziram muitos economistas a preferirem as abordagens microeconômicas. Nestas abordagens os retornos do investimento que permitem mobilidade individual ou de grupos específicos são mensurados pelas taxas de retorno das escolhas nos tipos e níveis de escolaridade (Becker, 1964; Blaug, 1972). (FRIGOTTO, 2009, s/n).

A concepção de Capital Humano ganhou folego com a formulação de Gary Becker em seu livro *Human Capital* (1964). Becker que, como Theodore Shultz, recebeu o prêmio Nobel de Economia por suas formulações na Escola de Chicago, posicionou-se como um ideólogo do capital humano no momento decisivo em que as

organizações multilaterais (OM) buscavam combater o avanço do socialismo.

De acordo com Santos (2000), estava surgindo no seio intelectual da burguesia, nesse período, uma vasta literatura de teorias do desenvolvimento que buscavam traçar as características do que seria uma sociedade moderna e descrever os fatores que permitiriam a todas as sociedades alcançar o patamar mais elevado de modernidade. É claro, procuravam manter a aparência de neutralidade teórica; para muitos autores da teoria do desenvolvimento a sociedade moderna que balizava um padrão de desenvolvimento eram as sociedades capitalistas centrais. Era necessária à manutenção das condições da expansão imperialista do capital a propagação da ideologia de que todas as nações percorreriam fases de desenvolvimento econômico e, portanto, de que o desenvolvimento (e o modo de vida capitalista cujo padrão máximo seria o americano) estaria presente como condição de possibilidade para todos aqueles que adotassem corretamente esses caminhos.

Para Santos (2000, p. 5), o autor que demonstra o auge desse pensamento é Rostov (1961):

Seu livro se chamava “um manifesto anticomunista” e não ocultava seu objetivo ideológico. Tratava-se de demonstrar que o início do desenvolvimento não dependia de um Estado revolucionário, como ocorrera na URSS, e sim de um conjunto de medidas econômicas tomadas por qualquer Estado nacional que assumisse uma ideologia desenvolvimentista. Num livro posterior menos divulgado, Rostov defendeu a necessidade de que este Estado desenvolvimentista fosse um Estado forte e seus trabalhos como consultor da CIA foram uma das principais referências das políticas de golpes de Estado modernizadores praticados nas décadas de 60 e 70, a partir do golpe brasileiro de 1964.

A vinculação estrita e pragmática de elevação do nível de escolaridade da população com o crescimento econômico parece que é o cerne da concepção de capital humano, bem como a base dos ideários propagandísticos de “educação para o desenvolvimento” ou “educação para a competitividade”, entre outras formulações.

Neste sentido Frigotto afirma que

[...] uma análise histórica nos permite afirmar exatamente ao contrário da ‘teoria do capital

humano’: a baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. E o acesso desigual e a um conhecimento desigual para os filhos da classe trabalhadora, igualmente, deve-se a uma desigualdade estrutural de renda e de condição de classe. (FRIGOTTO, 2009, s/n).

Portanto, é no sentido de constituir um aparato de fetichização do desenvolvimento que surgem as concepções de sociedade do conhecimento e da informação e a ideia de capital humano. Além de consolidar a ideologia de dominação, com a obliteração das condições insuperáveis de dependência entre nações formalmente independentes e da desigualdade econômica e cultural, essas concepções operam para retirar de intelectuais e educadores a posição de quem pensa e fala sobre as políticas de educação. Colocam-se nesta posição os *policy makers*, intelectuais orgânicos do capital que atuam em organizações multilaterais, nas federações patronais e nas associações da classe dominante que poderiam travar as disputas pelas políticas que lhes convêm para a área a partir do ponto de vista econômico, posto que a educação seria encarada apenas como mais um fator de investimento de capital.

3.2 Qual “sociedade do conhecimento” no Governo Lula?

A concepção de que o Brasil viveria os desafios de sua inserção no mercado mundial da “sociedade do conhecimento” não resiste a uma análise acurada dos dados sobre a realidade do povo brasileiro. Apesar de que as condições gerais de emprego no Brasil, no período que coincide com a ascensão do PT ao Governo Federal, tenham passado por uma ligeira melhora, os dados apontam para um cenário incompatível com a perspectiva traçada pelo ideário da “sociedade do conhecimento” e do “capital humano”.

Procuramos nessa seção apresentar os ideários pedagógico da indústria lidos contra os dados da realidade brasileira. Discorremos com base nos dados⁴⁵ da renda do trabalho, emprego e formalização das

⁴⁵ Decidimos por não manter a discussão apenas nos dados particulares do setor industrial, conforme a metodologia proposta pelo IBGE de composição dos

relações trabalhistas a fim de reafirmar o íntimo vínculo entre as propostas educacionais da indústria e sua base material: o trabalho.

3.2.1 A renda do trabalho

Houve, de fato, uma ligeira melhora nas condições gerais de trabalho e emprego no Brasil que vem sendo utilizada pelo governo e seus intelectuais⁴⁶ para afirmar a ascensão de uma nova maioria no país, denominada de “nova classe média”:

Em informe publicitário do governo federal, veiculado em dezembro de 2010, se podia ler: “Está nos números. Está no dia a dia dos brasileiros. Estamos vivendo o Brasil de todos. 35,7 milhões de brasileiros subiram de classe social e 27,9 milhões superaram a pobreza”. Que ideia o discurso oficial quer transmitir? A de que quase 36 milhões de indivíduos não pertenceriam mais à condição de trabalhadores precarizados. Seriam classe média. Seriam trabalhadores com condições de trabalho e de vida dignas. E seriam também empreendedores. Donos do seu próprio negócio. Graças às políticas econômicas e sociais dos oito anos de governo Lula, continuadas pelo governo Dilma, de 37% da população do país (66 milhões) a classe média teria ultrapassado a casa dos 50% (104 milhões). (LUCE, 2013, p. 170)

setores, uma vez que identificamos em nossas análises que ao tratar os dados de cada setor em separado obliteram-se elementos importantes como, em especial, de que parcela dos trabalhadores da indústria – ora por sua condição de trabalho informal e marginal, ora devido a forte terceirização da mão-de-obra – aparece nos dados factuais como se fossem trabalhadores de outros setores (principalmente comércio e serviços).

⁴⁶ Aqui nos referimos especialmente ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), suplementar à Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e que gestou o rótulo publicitário da “Nova Classe média” brasileira. Ao longo do Governo PT, o IPEA foi presidido por Glauco Antônio Truzzi Arbix (2003-2006), Luiz Henrique Proença Soares (2006-2007), Marcio Pochmann (2007-2012), Marcelo Côrtes Neri (2007-2012) e Sergei Suarez Dillon Soares. Esse último foi consultor do Banco Mundial para a área de políticas de educação.

Para analisarmos a elevação da renda, o salário mínimo⁴⁷ é um fator importante, que permite averiguar as condições de trabalho, emprego e renda de um enorme contingente da população brasileira. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), pelo menos 45,5 milhões de brasileiros têm seus rendimentos diretamente vinculados ao salário mínimo (DIEESE, 2012, p. 5). Tendo isso em vista, ao analisar o que ocorreu com a renda do trabalho ao longo do Governo do Partido dos Trabalhadores, Costa (2013) identifica certas condições restritas de melhora das condições de vida, porém sem nenhum tipo de ruptura com o padrão de reprodução do capital no Brasil. De acordo com o autor, o poder de compra do salário mínimo sofreu um longo período de compressão durante a ditadura civil-militar iniciada com o golpe de 1964. Após esse período, na década de 1980, seu poder de compra foi ainda mais degradado devido às altas taxas de inflação que corroeram o poder de compra das famílias trabalhadoras. A tendência estrutural de altas taxas inflacionárias só foi reduzida a partir do Plano Real, em 1994, no Governo FHC. Contudo, longe de significar melhoras salariais, ocorreu a fixação do salário mínimo em patamares extremamente baixos. Costa (2013, p. 46) assinala que

Desde então assistimos a uma lentíssima recuperação que, inclusive, ainda não foi suficiente sequer para atingir o patamar pré-golpe militar. Contra toda a ideologia, os dados mostram que, em 2012, o salário mínimo no Brasil era inferior ao de 1964 e muito inferior ao mínimo necessário para atender as necessidades básicas do trabalhador e sua família.

Ainda de acordo com Costa (2013), nos dois primeiros anos de mandato petista, o governo realizou uma política econômica ortodoxa de austeridade fiscal e cortes de gastos, tendo o salário mínimo crescido pouco (aproximadamente 3,82%). A partir de então,

[...] percebe-se claramente que com o PT no governo a tendência de recuperação do salário mínimo iniciada em 1994 manteve-se e foi ampliada. O ano de 2012 teve um salário mínimo

⁴⁷ Foi instituído em 1940 no Governo de Getúlio Vargas, passou por várias transformações e é descrito atualmente pela Constituição Federal atual (BRASIL, 1988) como o mínimo que o trabalhador precisa para atender suas necessidades fundamentais e as de sua família.

de R\$622, com uma média de 25,46% do necessário (DIEESE) – 54,58% maior do que em 2002. Por outra metodologia, deflacionando o aumento nominal de salários (de R\$200 para R\$678 ou 239% de aumento) através do INPC (87,17%), entre dezembro de 2002 e junho de 2013 o salário mínimo teve valorização real de 81,11%. (COSTA, 2013, p. 47)

Essa análise está de acordo com os dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Como é possível verificar na *Tabela 1*, em maio de 2005 o salário mínimo passou de R\$ 260 para R\$300. Em abril de 2006 passou para R\$350 e em abril de 2007 foi ajustado para R\$380,00. Em março de 2008, para R\$415 e, em fevereiro de 2009, foi alterado para R\$465. Em janeiro de 2010, último ano da gestão de Lula, passou para R\$510 (DIEESE, 2012, p. 2).

Tabela 1: Salário Mínimo Nominal – 2002-2013

Período	Salário Mínimo R\$	Reajuste Nominal %	INPC %	Aumento Real %
Abril de 2002	200,00			
Abril de 2003	240,00	20,0	18,54	1,23
Maior de 2004	260,00	8,33	7,06	1,19
Maior de 2005	300,00	15,38	6,61	8,23
Abril de 2006	350,00	16,67	3,21	13,04
Abril de 2007	380,00	8,57	3,30	5,10
Março de 2008	415,00	9,21	4,98	4,03
Fevereiro de 2009	465,00	12,05	5,92	5,79
Janeiro de 2010	510,00	9,68	3,45	6,02
Janeiro de 2011	545,00	6,86	6,47	0,37
Janeiro de 2012	622,00	14,13	6,08	7,59
Janeiro de 2013	678,00	9,00	6,10	2,73
Total período	-	239,00	98,85	70,49

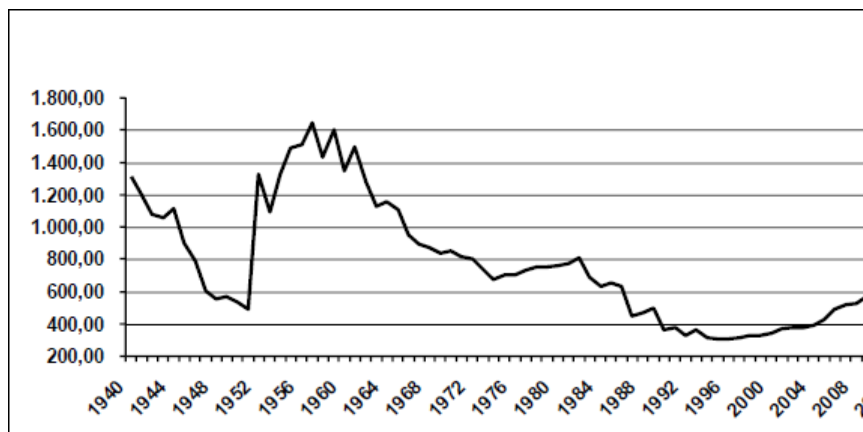
Fonte: DIEESE (2012)

O que chamamos de política de valorização do salário mínimo foi o resultado de um acordo, entre o governo e as centrais sindicais de seu campo, firmado em 2007, que estabeleceu uma política permanente de elevação do mínimo até 2023.

Essa política tem como critérios o repasse da inflação do período entre as correções, o aumento real pela variação do PIB, além da antecipação da data-base de revisão – a cada ano – até ser fixada em janeiro, o que aconteceu em 2010 (DIEESE, 2012, p. 2).

Em 2010, último ano do Governo Lula e limite temporal de nossa pesquisa, o valor do salário mínimo real era de R\$ 585,74 (segundo o IPEA), portanto é possível perceber que representava apenas 24,21% do salário mínimo necessário – calculado pelo DIEESE (COSTA, 2013, p. 51). Na *Figura 1* é possível verificar que em 2010 o salário mínimo real médio na cidade de São Paulo não havia sequer recuperado o patamar do final da ditadura civil-militar. Dessa forma, a despeito da importância da elevação do salário mínimo para a classe trabalhadora, em especial aos mais pauperizados, é necessário um real dimensionamento dos dados ao processo histórico.

Figura 1 - Média anual do Salário Mínimo no município de São Paulo em R\$ de dez. 2012 – 1940-2012



Fonte: DIEESE. (Elaboração: COSTA, 2012)

Conforme Luce (2013), o pagamento pela jornada de trabalho por um preço menor do que o mínimo necessário para garantir as condições de reposição da força de trabalho constitui nos países dependentes, como o Brasil, uma condição estrutural. Não sendo fruto de circunstâncias apenas conjunturais, na realidade, nesses países, tal característica alcança a dimensão de uma lei do desenvolvimento capitalista na periferia⁴⁸.

Outra ressalva importante sobre o assunto diz respeito à distribuição de renda. De acordo com Luce (2012), a despeito do aumento do poder de compra possibilitado pelas elevações graduais do salário mínimo ao longo do Governo Lula, é preciso ter claro que é falaciosa a afirmação de uma distribuição “mais justa” da renda. Isso porque, analisando os dados do Sistema de Contas Nacionais do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (SCN/IBGE),

[...] uma distribuição de renda “mais justa” na atualidade é contestada quando comparamos a evolução da remuneração do trabalho com a remuneração do capital. Quando se diz que o país está crescendo e distribuindo renda simultaneamente, se encobre o fato de que, na

⁴⁸ Quando dito por nós, “desenvolvimento” faz sempre referência à processualidade histórica em circunstâncias concretas. Procuramos nos afastar de tendências evolucionistas nas ciências humanas ou do processualismo desenvolvimentista vulgar, que toma a ideia de desenvolvimento como sinônimo de positividade.

verdade, não se alterou a distribuição da riqueza entre os rendimentos do trabalho e o rendimento do capital ao longo desses anos. (LUCE, 2013, p. 124)

Para Delgado (2010), o espaço da renda do trabalho que tem apresentado alguma melhoria é aquele dos pagamentos de benefícios sociais. São esses benefícios monetários que têm, inclusive, compensado o declínio da massa de “salários e ordenados” na Renda Interna. Analisando os dados do Sistema de Contas Nacionais, informa que [...] houve uma pequena melhoria nos rendimentos do trabalho, devida principalmente aos pagamentos institucionais – previdência, assistência, seguro-desemprego, FGTS, PIS-Pasep etc. –, que a Contabilidade Nacional denomina de benefícios sociais, e agora, de maneira residual, também se agregam a esses benefícios os pagamentos do Programa “Bolsa-família” (cerca de 0,5% da Renda Interna). Mas cabe uma pergunta neste ponto: esta melhoria é fruto de uma melhor apropriação da riqueza nacional? (DELGADO, 2010, p. 415-416).

A resposta encontrada por Delgado (2010) corrobora com a argumentação de Luce (2013), ou seja, do ponto de vista econômico a relação estrutural de repartição da renda entre capital e trabalho se manteve relativamente constante, a ligeira melhora nas condições ocorreram com base nos benefícios sociais. Delgado (2010) mostra ainda que a apresentação factual dos dados do IBGE procura ocultar o terreno da luta de classes. Seu sentido é apontar ideologicamente para a possibilidade de haver alguma mudança na estrutura da renda nacional a partir de uma reforma gradual conservadora – o que Gramsci denominou como revolução passiva⁴⁹.

A riqueza econômica, medida em termos de alor dos ativos (direitos de propriedade) portadores de

⁴⁹ Afirma Gramsci (1999, p. 393): “[...] o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de ‘restaurações’ que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo; trata-se, portanto, de ‘restaurações progressistas’ ou ‘revoluções-restaurações’, ou, ainda, ‘revoluções passivas’.”

renda econômica – ações, obrigações, títulos da dívida pública, valores imobilizados, títulos de propriedade em geral, que representam direitos sobre fábricas, terras, imóveis, bancos, empresas comerciais, indústrias etc., – não revela no Brasil, nem em quaisquer economias capitalistas, uma tendência endógena à desconcentração. O contrário, sim, é evidenciado. (DELGADO, 2010, p. 416)

Desta forma é possível perceber alguns problemas na concepção de “nova classe média” para caracterizar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O que esse discurso propagandístico alcança é uma articulação ideológica que ao mesmo tempo encobre contrassensos – como colocar sujeitos com rendas que variam de R\$ 291 até R\$ 1.019 mensais no mesmo enquadramento, supostamente, de “classe” – e, por outro lado, cria um sistema de identificação simbólica para milhares de pessoas, ainda que sequer recebam mensalmente o mínimo necessário para recolocar o desgaste sofrido no processo de trabalho⁵⁰.

Há ainda outras características da situação do trabalho e emprego no Brasil que analisaremos em seguida, dando continuidade às constatações sobre a realidade retratada pela indústria em seu fundamento pedagógico para as universidades brasileiras e a realidade do mundo do trabalho.

3.2.2 Emprego e desemprego no Brasil

Nos dois mandatos de Lula houve redução do nível de desemprego e aumento da formalização do trabalho. Essa constatação empírica dos dados fornecidos pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED/Ministério do Trabalho e Emprego) são apoiados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE). De acordo com Costa (2013, p. 56):

Em 2002, 9,15% da População Economicamente Ativa (PEA) encontrava-se desocupada, sendo que entre os empregados 34,14% trabalhava de maneira informal. Em 2011⁵¹, a taxa de

⁵⁰ Em dezembro de 2010, último ano do Governo de Lula, o salário mínimo necessário, calculado pelo DIEESE, era de R\$ 2.227,53 (DIEESE, 2014).

⁵¹ Em 2010, dado que nos interessa por ser o ano limite de nosso período de pesquisa, a taxa de desocupação era de 7,65% e 28,47% de trabalhadores sem carteira assinada.

desocupação caiu para 6,72% (queda de 26,5%) e a informalização para 24,62% (queda de 27,9%).

Esses dados podem ser conferidos na Tabela a seguir:

Tabela 2: Números absolutos e relativos de trabalhadores desocupados e informais (1999-2011)

	PEA	Ocupados	Empregados	C/ carteira	S/ carteira	Desocupados	Des.
1999	81.175.749	73.345.531	37.681.753	20.120.892	12.696.987	7.830.218	9,65%
2000	77.467.473	65.629.892	43.694.129	23.929.433	16.071.534	11.837.581	15,2%
2001	83.243.239	75.458.172	40.932.487	22.179.855	13.876.942	7.785.067	9,35%
2002	86.055.645	78.179.622	42.408.306	22.933.176	14.479.949	7.876.023	9,15%
2003	87.787.660	79.250.627	43.089.178	23.704.107	14.150.431	8.537.033	9,72%
2004	92.860.128	84.596.294	46.699.957	25.692.468	15.435.870	8.263.834	8,90%
2005	96.031.971	87.089.976	47.985.988	27.046.296	15.448.900	8.941.995	9,31%
2006	97.528.000	89.318.000	50.056.000	28.344.000	15.810.000	8.210.000	8,42%
2007	97.872.000	90.786.000	52.083.000	30.189.000	15.697.000	7.086.000	7,24%
2008	99.500.000	92.395.000	60.813.000	33.656.000	20.736.000	7.105.000	7,14%
2009	101.073.000	92.686.000	61.537.000	34.360.000	20.539.000	8.386.000	8,30%
2010	93.504.659	86.353.839	61.176.567	43.758.448	17.418.119	7.150.820	7,65%
2011	100.223.000	93.493.000	56.939.000	36.233.000	14.016.000	6.730.000	6,72%

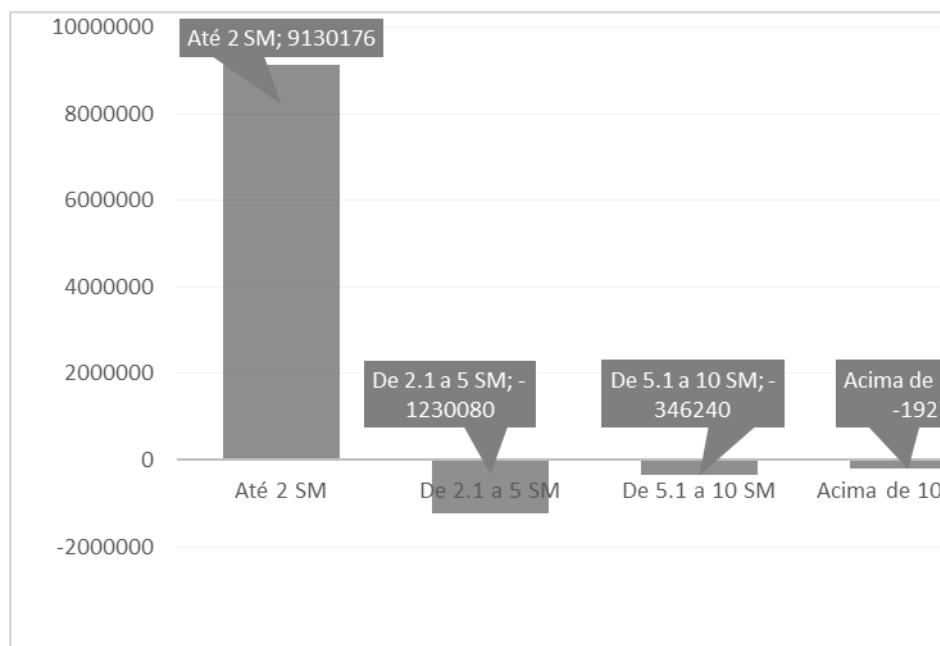
Fonte: PNAD e Censo (para os anos 2000 e 2010). (COSTA, 2013, p. 57)

Porém, mais que discutir a elevação dos níveis de emprego e de contratações com carteiras assinadas, importa discutir que tipo de empregos foram gerados ao longo do Governo Lula afim de compreender as particularidades de requisitos de formação desses trabalhadores inseridos na suposta “sociedade do conhecimento” e na era do “capital humano”. Na Figura 2 apresentamos um gráfico⁵² que apresenta o saldo de empregos (admitidos no emprego subtraídos dos

⁵² A tabela completa extraída do bando de dados do CAGED/TEM pode ser encontrada no Apêndice B.

desligados) para cada faixa de renda. É possível perceber claramente que a maioria absoluta dos empregos gerados ao longo do Governo Lula foram postos de trabalho cuja remuneração não ultrapassa dois salários mínimos.

Figura 2: Saldo de empregos formais no Brasil (jan. 2003-dez. 2010) por faixa de renda



Fonte: CAGED (Elaboração do autor)

Ao analisar os dados apresentados acerca do saldo líquido dos empregos ao longo dos oito anos de mandato, percebe-se que o argumento de que o investimento em educação geraria elevação da renda do trabalhador, enquanto a elevação de empregos ocorre de forma mais robusta justamente na faixa de até dois salários mínimos, ou seja, no extrato de empregos que demanda menor escolarização do trabalhador. Como visto na seção anterior, parte significativa da composição média da renda do trabalhador ocorreu por elevação do salário mínimo e pelas políticas públicas de distribuição de renda – sem alterar a composição estrutural da renda nacional. Com esses dados, evidencia-se que a geração de empregos ocorreu absolutamente dentro da faixa de até 2 salários mínimos. Isso demonstra que a elevação da renda do trabalhador individual depende pouco da elevação de sua escolaridade⁵³. Outros fatores estruturais são mais significativos nesse sentido, como as relações sindicais, acordos coletivos, políticas previdenciária, entre outros.

Na Figura 3 é possível observar o grau de instrução formal dos trabalhadores em cada setor⁵⁴ de atividade.

Figura 3: Número de trabalhadores por setor de atividade, de acordo com a tabela de setores do IBGE, por grau de instrução classificado (2010)

⁵³ Este tema não é objeto direto desta pesquisa, mas em pesquisas futuras se poderia aprofundá-lo analisando os microdados contidos no PNAD/IBGE, bem como os microdados do RAIS e CAGED (MTE).

⁵⁴ Setores conforme a categorização do IBGE.

Fonte: Relação Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE). (Elaboração do autor)

Percebe-se que, excetuando a administração pública, em todos os outros setores de atividade laboral predominam amplamente os graus de instrução menores que o ensino superior completo. Na indústria de transformação, por exemplo, são 21.269.444 trabalhadores com ensino médio completo e 3.683.000 com ensino superior completo. Tais dados permitem questionar que tipo de “inclusão social” teria sido propiciado pelas políticas levadas à cabo pelo PT. As constatações empíricas demonstram que a remuneração de até dois salários mínimos, típica daquele setor que o IBGE denomina de Serviços e Comércio, está diretamente vinculada aos empregos formais e informais de “baixa qualidade”. Isto é, empregos que não oferecem perspectivas profissionais, de carreira ou de elvação das condições de vida ao trabalhador, além de baixa remuneração, prolongamentos da jornada de trabalho, intensificação da atividade laboral e constantes violações de direitos trabalhistas.

Ao contrário do que é alardeado pelos industriais, não parece haver uma crise de capital humano. A indústria demanda formação até nível médio da imensa maioria de seus trabalhadores – embora isso pareça intensificado no setor extrativo mineral, parece-nos a regra em todos os âmbitos do setor industrial e suas derivações, ou seja, as empresas que são registradas no setor de serviços que, porém, prestam trabalho terceirizado ou parte da produção para o setor industrial. Trataremos mais desse aspecto em seguida.

3.2.3 Informalidade no trabalho

A informalidade no trabalho é outra variável importante que inviabiliza pensar na “sociedade do conhecimento” e suas benesses no Brasil. A informalidade tende a gerar graves efeitos societários, especialmente por se constituir em um meio importante de violação das condições de vida do trabalhador.

O empregador de um trabalhador informal beneficia-se amplamente: não contribui com a Previdência Social, pode pagar ao trabalhador salário inferior ao mínimo, condicionar o pagamento às condições abusivas, pode se omitir de pagamento de férias, do 13º salário, pagamento de ônus por demissão, insalubridade, adicionais por condições excepcionais e degradantes e indenizações por acidentes de trabalho (COSTA, 2013, p. 55). Do ponto de vista econômico e social, o

trabalhador informal participa em igual medida que o trabalhador desempregado no exército industrial de reserva, especialmente, sob a pressão nos salários dos trabalhadores empregados:

O desemprego e o subemprego constituem, portanto, fatores que afetam tanto o salário quanto as condições de trabalho da classe trabalhadora e é central para que os capitalistas possam permanentemente comprar a força de trabalho por um preço inferior ao seu valor histórico-moral. Em uma nação dependente, os índices de desemprego e informalidade do mercado de trabalho tendem a levar à miséria milhões de trabalhadores (COSTA, 2013, p. 55-56).

Para Antunes (2013), a informalidade constitui diferentes modos de ser que têm em comum a submissão dos trabalhadores às sucessivas contratações temporárias, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, às vezes em relações mais estáveis e outras em ameaça constante e direta de desemprego, remunerações muito baixas e a violação de direitos e garantias trabalhistas (ANTUNES, 2013, p. 15)⁵⁵.

Um primeiro modo de ser se faz presente na figura do trabalhador informal tradicional que participa das atividades laborais que requerem baixa capitalização com objetivo de garantir meios de renda para seu próprio sustento e de sua família. Esses trabalhadores vivem somente de sua força de trabalho, sozinhos ou dispendo do auxílio do trabalho familiar:

[...] possuem um mínimo de conhecimento profissional e os meios de trabalho e, na grande maioria dos casos, desenvolvem suas atividades no setor de prestação de serviços, de que são exemplos as costureiras, pedreiros, jardineiros, vendedores ambulantes de artigos de consumo mais imediato como alimentos, vestuário, calçados e de consumo pessoal, camelôs [vendedores informais de rua], empregados domésticos, sapateiros e oficinas de reparos

⁵⁵ Ilustra bem esse processo o documento da Confederação Nacional da Indústria, *101 propostas para modernização trabalhista*, coordenado por Emerson Casali (CNI, 2012).

(ALVES & TAVARES, 2006, p. 432 *apud* ANTUNES, 2013, p. 15).

Há também neste modo de ser aqueles trabalhadores recrutados temporariamente e remunerados, em geral, por peça ou serviço realizado. Cumprem trabalhos eventuais, caracterizados por demandar o uso da força física e requisitar baixa qualificação, como: carregadores, carroceiros, trabalhadores de rua e serviços gerais:

[...] são trabalhadores que ora estão desempregados, ora são absorvidos pelas formas de trabalho precário, vivendo uma situação que, inicialmente, era provisória e transformou-se em permanente. Há casos que combinam o trabalho *regular* com o *ocasional*, praticando os chamados *bicos*. Nesses casos, obtém-se um baixo rendimento com essas atividades [...] [como os] vendedores de diversos produtos (limpeza, cosméticos, roupas), digitador, salgadeiras, faxineiras e confecção de artesanato nas horas de folga. (ALVES & TAVARES, 2006, p. 432 *apud* ANTUNES, 2013, p. 16, *itálico no original*)

Ou, ainda, aqueles trabalhadores estabelecidos em bairros e comunidades, mantidas pelas relações pessoais, que cumprem um papel em oficinas de reparação e consertos. Esses trabalhadores estão inseridos na divisão social do trabalho capitalista, contribuindo

[...] para que se efetive a circulação e consumo das mercadorias produzidas pelas empresas capitalistas. A forma de inserção no trabalho informal é extremamente precária e caracteriza-se por uma renda muito baixa, além de não garantir o acesso aos direitos sociais e trabalhistas básicos, como aposentadoria, FGTS [Fundo de Garantia do Tempo de Serviço], auxílio-doença, licença-maternidade; se ficarem doentes, são forçados a parar de trabalhar perdendo integralmente sua fonte de renda. (ALVES & TAVARES, 2006, p. 432 *apud* ANTUNES, 2013, p. 16)

Esses trabalhadores por conta própria não possuem jornada definida de trabalho e inexistem as horas extras, uma vez que a manutenção da renda ou até mesmo sua elevação depende da extensão

da jornada de seus próprios trabalhos. Podem ainda contar com a utilização do trabalho familiar, com ou sem remuneração.

Um segundo de ser da informalidade, para Antunes, se expressaria na figura dos “trabalhadores informais assalariados sem registro” (ANTUNES, 2013, p. 16), que perderam o estatuto de contratualidade. Segundo Alves e Tavares (2006 *apud* ANTUNES, 2013), os exemplos mais claros ocorrem nas indústrias têxteis, confecções e calçados onde essa tendência tem sido acentuada. São os casos de trabalhadores que em galpões, ou muitas vezes em suas próprias residências, prestam serviços às grandes indústrias. Eles produzem as mercadorias, realizam a sua montagem ou, ainda, distribuem essas mercadorias nos mercados formais e informais.

O terceiro modo de ser da informalidade se expressa naquilo que Antunes chama de trabalhadores informais por conta própria:

Proliferam-se os pequenos negócios vinculados às grandes corporações, envolvendo as áreas de produção, comércio e prestação de serviços. Os pequenos proprietários informais atuam em áreas que não atraíam investimentos capitalistas de maior vulto, de modo a atender à demanda por determinados bens e serviços. Esses trabalhadores adotam essas estratégias porque seus pequenos negócios informais não têm condições de concorrer com as empresas capitalistas, são elas que definem sua forma de inserção no mercado (ALVES & TAVARES, 2006, p. 433 *apud* ANTUNES, 2013, p. 17).

São trabalhadores que fora das relações formais de trabalho acabam por estabelecer pequenos negócios marginais em relação às grandes empresas. Desse modo, são essas empresas que determinam suas atividades laborais e sua renda, sem com isso produzir nenhum efeito em termos de direitos trabalhistas. Por outro lado, tais trabalhadores dificilmente podem sair do campo de domínio das empresas às quais são marginais, uma vez que nunca conseguiriam concorrer com seus monopólios.

Essa caracterização realizada por Antunes (2013) parece-nos oportuna. Procuramos evidenciar que ao longo do Governo Lula (2003-2010) os industriais insistiram em que as transformações da sociedade do conhecimento passariam a demandar cada vez maior importância ao trabalhador em sua individualidade, especialmente, naquilo que diz respeito à sua escolarização. Quando observamos os dados relativos ao

grau de instrução formal dos trabalhadores nos setores econômicos, vemos que a indústria requer ampla maioria de trabalhadores com ensino médio completo, enquanto apenas uma minoria dos trabalhadores desse setor possui ensino superior (completo ou incompleto). No entanto, os dados da indústria de transformação poderiam nos fazer crer que houve melhora na situação geral do trabalho, pelo elevado grau de formalização dos trabalhadores nesse setor, resultado dos elevados índices de sindicalização. É nesse sentido que vai a análise de Pochmann (2012), intelectual orgânico do campo governista e que cumpre importante papel de formulação no debate sobre a situação do trabalho, embora destoe da concepção de “nova classe média”. Em seu trabalho retrata aquilo que consideraria melhorias nas condições de vida do trabalhador, mesmo que a ampliação da renda e a formalização do trabalho – como ele reconhece – tenham ocorrido naquilo que se caracterizaria como subemprego, ou seja, condições de renda baixas, com baixa requisição de grau de instrução formal, longas jornadas de trabalho e assentadas no trabalho “braçal”.

Pochmann (2012, p. 16-17) considera que o setor industrial estaria perdendo espaço frente ao setor de serviços, ainda que não alimente a falsa concepção de que o Brasil poderia vir a ser um país sustentado pelo setor de prestação de serviços:

Neste início do século XXI, contudo, somente o setor terciário tem registrado aumento na sua posição relativa em relação ao PIB. Entre 1980 e 2008, o setor terciário aumentou seu peso relativo em 30,6%, respondendo atualmente por dois terços de toda a produção nacional, enquanto os setores primários e secundários perderam 44,9% e 27,7%, respectivamente, de suas participações relativas no PIB. Como consequência, as principais mudanças ocorridas no interior da dinâmica da produção nacional repercutiram na evolução e na composição da força de trabalho. Na fase anterior, na qual predominava a força da dinâmica industrial, a ocupação do setor primário reduzia-se drasticamente, passando de quase 61%, em 1950, para menos de um terço do total dos postos de trabalho. Paralelamente, os setores secundário e terciário aumentaram suas posições relativas na ocupação total, pulando de quase 17% e 22,5%, respectivamente, em 1950, para próximo de 23% e 43%, em 1980. Desde a década de 1980, somente o setor terciário tem aumentado seu peso

no total da ocupação nacional. No caso do setor primário, percebeu-se a contínua diminuição do seu peso relativo no total dos postos de trabalho com queda de 32,9% para 18,4% entre 1980 e 2008, ao passo que o setor secundário manteve-se relativamente estabilizado em quase um quarto da ocupação nacional. Durante a década de 2000, o setor terciário gerou 2,3 vezes mais empregos do que o setor secundário, ao passo que, na década de 1970, o setor terciário gerava somente 30% mais postos de trabalho do que o setor secundário da economia nacional. No setor primário, a diminuição nos postos de trabalho no primeiro decênio do século XXI chega a ser nove vezes maior do que o verificado na década de 1970.

Contudo, com base nos elementos descritos por Antunes (2013), é possível perceber que o trabalho na indústria organiza e combina diferentes formas de expropriação da força de trabalho. Parcela significativa do trabalho industrial parece ter se reconfigurado em trabalho informal⁵⁶ que se combina com o trabalho *in loco* na fábrica, ora realizando partes da produção ou montagem das mercadorias, ora integrando-se ao âmbito da circulação destas na divisão do trabalho capitalista. Parte significativa dos trabalhos ocorre por meio de terceirização das contratações, como aponta a literatura (NETO, 1995; AMORIM, 2003; NAVARRO, 2003; NEVES, 2007), de modo que o montante respectivo de expropriações realizados sobre esses trabalhadores é capturado na contabilidade dos lucros do setor de serviços, quando, de fato, trata-se de trabalho industrial.

Esse percurso é importante para nossa pesquisa, pois os dados factuais apresentados pelos institutos governamentais e mesmo pela CNI poderiam nos fazer acreditar que a realidade do mundo do trabalho nas indústrias vem melhorando de modo linear – expressão de um pensamento rudimentar de evolucionismo nas relações de trabalho sob o capital. Entretanto, ao analisar a situação do mundo do trabalho contatamos com esses autores que a situação brasileira articula diferentes modos de expropriação que, ao mesmo tempo em que se diferenciam, combinam-se. Recriam-se assim novas formas da

⁵⁶ O trabalho informal é capturado oficialmente como prestação de serviços e comércio.

expropriação capitalista-industrial, apenas ludibriando os dados sobre a realidade do chão de fábrica.

Isso tem relação intrínseca com o discurso dos industriais e é a razão pela qual o projeto pedagógico dos industriais se baseie nesses dois pilares: o ideário da sociedade do conhecimento e o capital humano. Como seria possível afastar vínculo entre as propostas para a educação da classe trabalhadora de sua base material, o chão de fábrica? Ou seja, o tipo de educação requerido pelos industriais para os seus trabalhadores é aquele que a base material do mundo do trabalho demanda. Se a base material indica que a indústria brasileira vem combinando nas últimas décadas modos formais e informais de expropriação dos trabalhadores que intensificam brutalmente os modos de expressão do trabalho e renovam, inclusive, os modos como se realiza a violação de suas condições de reprodução da vida sob o capital, então, temos que conceber que não é estranho que, sob o ideário do “capital humano”, a indústria demande uma educação escolar que representa uma dimensão ultra pragmática: ler, escrever, calcular.

Cabe observar com Frigotto (2009) que a aparente contradição entre as supostas transformações no trabalho oriundas da sociedade do conhecimento e da informação e o baixo requisito educacional presente nas propostas da indústria para a educação podem ser colocados da seguinte forma:

Por fim, fica evidenciado o caráter limitado da noção ou conceito de ‘capital humano’ pela necessidade de redefini-lo em face do fato de que, paradoxalmente, inversamente à tendência universal do aumento da escolaridade, há um recrudescimento no desemprego estrutural, precarização do trabalho com perda de direitos e, especialmente, em países dependentes como o Brasil, oferta de empregos que exige trabalho simples e oferece uma baixíssima remuneração. (FRIGOTTO, 2009, s/n)

O que devemos nos perguntar, então, é: diante deste cenário, o que querem os industriais das universidades brasileiras, afinal?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE QUEREM OS INDUSTRIAIS?

Vimos que as bases pedagógicas do projeto dos industriais para as universidades brasileiras perpassam dois eixos – sociedade do conhecimento e capital humano – que se constituem em discursos ideológicos que obliteram a realidade do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que criam um sistema de identificações simbólicas para o trabalhadores. O cerne de sua proposta pedagógica é um projeto antiuniversitário. Suas propostas convergem no sentido da descaracterização do sentido amplo de formação em nível superior e do sentido público estratégico dessas instituições. Mas o que querem, afinal, os industriais, das universidades públicas federais?

Ao longo do Governo Lula (2003-2010) o discurso dos industriais por meio de suas entidades representativas (CNI, SESI, IEL, SENAI) não foi homogêneo. Até meados de 2005, os Industriais reforçam as posições de que as universidades públicas devem voltar suas atividades aos interesses do setor produtivo e do mercado de trabalho. É notável que as entidades dos industriais procuram apresentar um discurso universalizante, esforçando-se por forjar a ideia de que representam não seus interesses particulares, mas os de toda a sociedade brasileira. Os Industriais defendem a integração “harmoniosa” entre a esfera pública e a privada, a flexibilização dos cursos e métodos de ensino, de modo a massificar o atendimento neste nível, desde que com a ampliação da oferta de cursos das áreas tecnológicas e investimento prioritário nas pesquisas aplicadas.

Até esse momento, entre 2004 e 2005, os documentos dos industriais demonstravam, inclusive, um descontentamento relativo com as instituições privadas de ensino superior:

De um lado reduziu-se sensivelmente a expansão do Sistema de Educação Superior Público, sobretudo o subsistema de maior tamanho, o federal, designado pelo conjunto das instituições Federais de Ensino Superior – IFES. De outro, sobretudo nas funções da Educação, as matrículas nas instituições particulares de educação superior passaram a ser majoritárias, apresentando, porém, graves deficiências qualitativas. Esses fatores evidenciaram o desequilíbrio do sistema de

educação superior no Brasil e sua inadequação às reais necessidades do país. (CNI, 2004, p. 5)

De acordo com Rodrigues (2007, p. 57),

A indústria não escolheu buscar parceria com as empresas de educação superior, ou seja, torná-las alvo da “verdadeira revolução educacional”, pelo simples motivo que as IES privadas não são capazes de responder às demandas da indústria, posto que apresentam “graves deficiências qualitativas”. Assim, é bastante curioso perceber que a fração industrial da burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela *nova burguesia de serviços*.

Assim, tomadas à primeira vista, as propostas (CNI, 2004) que os empresários da indústria apresentam preservam um certo aspecto de gratuidade das universidades – no que diz respeito às mensalidades, mas demandam a reconfiguração dessas instituições afim de prestarem um serviço educacional flexível, voltado à aligeirada “certificação de competências” e priorizando as áreas tecnológicas. Concomitantemente propõe que as universidades sejam empresariadas, tanto no sentido da incorporação de paradigmas de gestão e avaliação de resultados, quanto pela venda dos resultados de pesquisas aplicadas (daí a importância da privatização do conhecimento por meio de patentes⁵⁷), prestações de serviços de consultoria e permeabilidade entre os quadros funcionais dessas instituições com as empresas. Rodrigues (2007, p. 49) assinala que “A CNI, portanto, não defende a privatização das universidades públicas da mesma forma que ocorreu com as empresas estatais, mas pretende atrelar as IES à lógica e aos propósitos do Capital.”

Entre 2008 e 2010, os empresários do capital industrial demonstravam interesse em formar uma parcela de seus trabalhadores nessas instituições, bem como constituir um contingente da força de trabalho que ocupasse a posição de exército industrial de reserva, com nível superior, de modo a regular as pressões salariais e o avanço de lutas por redução das jornadas de trabalho – além, claro, de buscar a

⁵⁷ Nas palavras dos representantes industriais na CNI: “O Brasil aprendeu a transformar dinheiro em pesquisa, mas não aprendeu a transformar pesquisa em dinheiro” (informação verbal - *Encontro com os candidatos à presidência da República*, em 30 de julho de 2014, Brasília-DF).

obtenção de consenso social em torno de seus projetos universitários. Percebemos que a CNI tem clareza sobre o seu papel na reforma da Educação Superior e a clara visão de seus interesses:

A contribuição da indústria para a reforma da Educação Superior vai além do atendimento à solicitação do Ministério da Educação. Sua presença e seu compromisso com esse nível de ensino justificam-se pelo seu tríplice papel: como usuário, pois recebe o conhecimento e os recursos humanos formados pela universidade. Como colaborador, pois propicia a complementação da formação, integrando empresa-universidade, principalmente por meio de ações de cooperação voltadas à inovação tecnológica promovidas pelo Instituto Euvaldo Lodi – IEL. Como ofertante, pois já ocupa espaços não devidamente preenchidos na educação superior de cunho tecnológico por meio do SENAI e na educação corporativa por meio do SESI. (CNI, 2004, p. 10)

Os industriais, em certa medida, também são ofertantes e se reconhecem como tal; até a *Contribuição da Indústria para a reforma da educação superior* (CNI, 2004) seu interesse maior é claramente desmontar o modelo universitário – público – para implementar uma formação aligeirada, flexível, orientada não pela mera formação de mão-de-obra em larga quantidade, mas pela formação em grande quantidade daquilo que o mercado de trabalho demanda em cada momento – evidenciando a característica de uma pedagogia industrial, toyotista⁵⁸. A partir desse documento, no entanto, o discurso da CNI se desloca para uma clara posição privatista.

Ainda que no documento *Contribuição da Indústria à reforma universitária: análise da segunda versão do anteprojeto de lei da reforma universitária* (CNI, 2005) seu discurso continue buscando destruir as bases daquilo que caracteriza como modelo universitário *humboldtiano* – a partir desse momento suas associações empresariais apresentam cada vez mais claramente o acordo de Bolonha como um modelo a ser seguido –, não há mais críticas às instituições privadas de ensino

⁵⁸ Outra expressão desse fenômeno nas universidades brasileiras é tratada na pesquisa de mestrado de Aline de Souza Mandeli, *Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)*, defendida em agosto de 2014, no PPGE-UFSC (MANDELI, 2014).

superior. Como vimos nos documentos dos empresários da indústria, a partir de 2005 não só as críticas às IES privadas desaparecem, como passam a defender a abertura do capital dessas instituições ao capital internacional e a restrição do papel do Estado ao sentido estrito da avaliação, regulação e credenciamento das IES. Essa tendência se mantém daí por diante.

Simultaneamente outra tendência surgiu na documentação educacional dessas entidades, a supressão da educação superior universitária no elenco de suas prioridades políticas. De 2008 até 2010 a universidade deixa de ser tematizada na mesma medida em que inversamente se trata da educação profissional e tecnológica. Também a Educação Básica passa a receber mais atenção nas suas proposições. Os industriais continuam sustentando o desmonte da universidade em seu sentido amplo de formação, buscando adequar suas bases pedagógicas para alterar substancialmente seu papel, alargando a espinha dorsal dessas para expandir suas fronteiras de mercadorização.

Em 2010, no documento *A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor* (CNI, 2010), ocorre, entretanto, um posicionamento singular. Não apenas os empresários diminuem a importância da tematização das universidades em suas propostas como expressam formalmente que a educação superior universitária não é mais a prioridade. Mais que isso, propõem “[...] a eliminação da educação superior pública e gratuita, seguida pelo repasse dos recursos poupados para a educação básica” (CNI, 2010, p. 160).

Claro, tal proposta é apresentada investida nos moldes de uma pretensa justiça social. O discurso é de que o investimento por aluno na educação superior é mais de seis vezes maior que na educação básica. Além de que,

Da forma como está desenhado, o sistema educacional brasileiro favorece a população de renda mais elevada, o que só faz aumentar a desigualdade educacional e social do País. [...] As deficiências do sistema público da educação básica fazem com que a maioria dos alunos das universidades públicas seja oriunda dos extratos mais elevados de renda, que frequentaram escolas particulares e de melhor qualificação. (CNI, 2010, p. 160-161)

E completa:

Para facilitar a entrada de alunos de baixa renda nas instituições de educação superior, é preciso

melhorar a educação básica pública. E, além disso, expandir o sistema de bolsas e crédito educativo que leve em conta a renda e, principalmente, o desempenho escolar do aluno, premiando o mérito e o esforço de cada um. Assim, ela proverá uma educação de qualidade e foco, direcionando sua grade de cursos e respectivas ementas para as demandas do mercado e as necessidades do país. (CNI, 2010, p. 161)

Portanto, os industriais foram moldando suas posições ao longo do governo Lula. Uma hipótese para entender essa mudança é a de que os empresários industriais tenham tido no todo ou, ao menos, em parte seus interesses atendidos pelas políticas do Governo Lula (cf. Apêndice C). Alguns autores (RODRIGUES, 2007, 2009; DE PAULA, 2008) descreveram o processo de incorporação das demandas educacionais do capital industrial e de outras frações do capital nas políticas levadas a cabo pelo Partido dos Trabalhadores. Em particular, De Paula (2008) demonstra que o REUNI atende diretamente os interesses tanto do capital industrial como o daquele capital que a autora denomina como *nova burguesia de serviços educacionais*. Essa hipótese incorporada em torno de um consenso social no âmbito do Estado ampliado explicaria o deslocamento gradual das contribuições da indústria para as reformas educacionais de Lula para novos pontos em disputa – por isso a ênfase da indústria em sua ideia-força de 2010 (CNI, 2010): *a prioridade é a educação básica*.

Sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades para explicar esse processo, tratamos de algumas questões que podem abrir os campos de discussão para apreendermos a complexidade do fenômeno da associatividade burguesa e sua atividade política no Estado. Uma delas é a de que há três blocos de interesses dos empresários industriais nas universidades públicas. Os dois primeiros seriam: a) um tipo de formação de mão-de-obra voltada para os setores tecnológicos e b) desenvolvimento de serviços e inovação tecnológica. Essa formação, flexível e *fabril*, teria por base constituir amplo exército industrial de reserva, sobretudo de engenheiros, como forma de diminuir as pressões nos salários dos empregados, uma vez que a rápida expansão de setores industriais como a construção civil⁵⁹ – impulsionada pelo Governo Lula

⁵⁹ Nas séries de publicações mensais *Sondagem Industrial* e *Sondagem Industrial da Construção*, a indústria da construção civil e correlacionadas é o setor desse capital que mais reclama falta de trabalhadores qualificados.

– haveria gerado mais postos de trabalhos na gestão das obras e projetos. Uma evidência disto seria a publicação do documento *Engenharia para o desenvolvimento* (2010), pela CNI, SENAI e PUC-Rio⁶⁰. A extensão desse documento, que trata da formação de uma nova consciência na matriz de formação profissional brasileira e os programas iNOVA Engenharia⁶¹ (SENAI & IEL, 2006) e Programa Brasileiro de Aceleração da Engenharia – BRASILTEC (FORMIGA; CARMO, 2010), demonstra o peso atribuído pelos empresários à formação de engenheiros⁶².

Na realidade ao longo dos oito anos de governo de Lula, a indústria explicitou sua insatisfação e “ressentimento” (CNI, 2004) com o fato de que as universidades públicas formassem nas áreas humanas. Para os industriais isso evidenciava a inversão de prioridades que atravancava o desenvolvimento do país. Essa tônica foi gradualmente diminuindo após 2007 – ano em que, não se pode perder de vista, foi implementado o REUNI (LÉDA & MANCEBO, 2009; GREGÓRIO, 2012)⁶³.

Compreendemos que os industriais, quando defendem a democratização do ensino superior universitário, falam na verdade de ampliar a formação nas áreas tecnológicas para formar o corpo de seu exército industrial de reserva por meio de um ensino baseado na pedagogia das competências, no ideário do capital humano e da sociedade do conhecimento, aligeirado e de muito baixa qualificação.

⁶⁰ Esse documento de 216 páginas não parece ter sido analisado na área da educação, segundo as bases de dados consultadas (*Google Scholar* e *SciELO*).

⁶¹ O documento avalia a situação dos cursos de Engenharia em 17 instituições públicas e privadas do país. Propõe políticas e ações para promover a modernização do ensino, uma vez que a atividade é considerada essencial para o processo de inovação tecnológica (SENAI & IEL, 2006).

⁶² Esse sentido foi reiterado repetidas vezes na documentação dos empresários industriais (CNI, 2004, 2005, 2007). Para fins de ilustração, em 30 de Julho de 2014, no encontro da CNI com os candidatos à presidência da República em Brasília (DF), o representante da indústria expressou sua indignação com o fato de que o Brasil forme apenas 40 mil engenheiros por ano.

⁶³ O trabalho de pesquisa em nível de mestrado, no PPGE-UFSC, de Claudemir Osmar da Silva analisa, entre outros aspectos do REUNI, sua matriz de formação, as áreas que foram priorizadas, propostas executadas (em andamento).

Afinal, como dizem os industriais no geral, seus trabalhadores precisam de muito pouco para realizar o tipo de trabalho que precisam. Isso denota, por outro lado, mesmo para profissionais com alguma qualificação – como no caso dos engenheiros –, que a subsunção real do trabalho ao capital leva a demandar muito pouca atividade criativa e intelectual. Na maior parte das vezes, é mais necessário o registro profissional e a inserção de informações em *softwares* de projetos⁶⁴.

Quanto ao segundo aspecto do bloco de interesses dos empresários industriais, ou seja, a produção de serviços e a inovação tecnológica, foi sendo gradualmente deslocado do eixo da educação e ganhando espaço em separado nos documentos da Indústria, além de uma documentação própria⁶⁵. Cabe ressaltar que o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros órgãos e entidades, públicas e privadas, estabeleceram programas nas universidades brasileiras de incentivo à inovação e à produção de serviços, além de programas específicos para desenvolvimento de produtos. Os industriais deixaram de apresentar propostas para as universidades públicas no eixo da reforma educacional uma vez que encontraram junto ao Estado formas eficientes de implementação de seus projetos e propostas⁶⁶. Na literatura acadêmica foi possível encontrar alguns elementos que cumpririam esse papel, tais como: a *Lei de Inovação Tecnológica*⁶⁷, *Lei das Parcerias Público-Privadas*, o

⁶⁴ Algumas faces da precarização do trabalho diante das novas tecnologias, numa espécie renovada de subsunção do homem como apêndice da máquina, aparece no trabalho de Ricardo Antunes e Ruy Braga (ANTUNES; BRAGA, 2009).

⁶⁵ Como exemplo há os documentos da CNI: *Políticas Públicas de Inovação no Brasil*, de 2005, e *Compromisso pela Inovação*, de 2011.

⁶⁶ Esta temática se relaciona com *o como* os empresários industriais tornam seus projetos ações mediadas pelo Estado.

⁶⁷ Apenas para exemplificação, enquanto no documento da CNI, de 2010, os industriais suprimiam a universidade pública de seu horizonte, defendendo sua extinção, em seguida, em 2011, foram encaminhados dois projetos de lei (PLS 619/11, no Senado, e PL 2.177/11, na Câmara dos Deputados) que tratam da instituição de um código nacional de tecnologia e inovação. Esse código é chamado pelos industriais de *Nova Lei de Inovação Tecnológica*, pois de seu ponto de vista seria um aperfeiçoamento dos aspectos que não haviam sido implantados na *Lei de Inovação Tecnológica*. Esta fala foi proferida na

*Programa Brasil Maior*⁶⁸, regulamentação das Fundações de Apoio, *Lei do Bem*⁶⁹, entre outros (GREGÓRIO, 2012; LEHER, 2004; MICHELOTTO, COELHO; ZAINKO, 2006; TRÓPIA, 2007; LIMA, 2011; SGUISSARDI, 2006; OTRANTO, 2006b).

Esses dois aspectos dos interesses dos industriais podem ser lidos, de acordo com Rodrigues (2007, p. 5), de

[...] duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: *educação-mercadoria* ou *mercadoria-educação*". Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.

apresentação das 42 propostas aos presidenciais de 2014, em Brasília (DF), no dia 30 de julho de 2014. (Cf. BRASIL, 2014c; 2014d).

⁶⁸ De acordo com a descrição dada pelo governo federal: “O *Plano Brasil Maior* é a política industrial, tecnológica e de comércio exterior do governo federal. O desafio do *Plano Brasil Maior* é: 1) sustentar o crescimento econômico inclusivo num contexto econômico adverso; 2) sair da crise internacional em melhor posição do que entrou, o que resultaria numa mudança estrutural da inserção do país na economia mundial. Para tanto, o *Plano* tem como foco a inovação e o adensamento produtivo do parque industrial brasileiro, objetivando ganhos sustentados da produtividade do trabalho. A estabilidade monetária, a retomada do investimento e crescimento, a recuperação do emprego, os ganhos reais dos salários e a drástica redução da pobreza criaram condições favoráveis para o país dar passos mais ousados em sua trajetória rumo a um estágio superior de desenvolvimento. O *Plano* adotará medidas importantes de desoneração dos investimentos e das exportações para iniciar o enfrentamento da apreciação cambial, de avanço do crédito e aperfeiçoamento do marco regulatório da inovação, de fortalecimento da defesa comercial e ampliação de incentivos fiscais e facilitação de financiamentos para agregação de valor nacional e competitividade das cadeias produtivas. O país vai mobilizar suas forças produtivas para inovar, competir e crescer. O mercado grande e pujante, o poder de compras públicas criado pelas políticas inclusivas, a extensa fronteira de recursos energéticos a ser explorada, a força de trabalho jovem e criatividade empresarial constituem trunfos institucionais, de recursos naturais e sociais formidáveis para desenvolver um Brasil Maior.” (BRASIL, 2014b).

⁶⁹ “A Lei n.º 11.196, de 21 de novembro de 2005, conhecida como Lei do Bem, regulamentada pelo Decreto nº 5.798, de 7 de junho de 2006, consolidou os incentivos fiscais que as pessoas jurídicas podem usufruir de forma automática desde que realizem pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica.” (BRASIL, 2014b).

Neste último caso, ou seja, da *mercadoria-educação*, trata-se da forma como o capital vê a educação, como insumo de tipo especial necessário à produção de outras mercadorias, neste caso, a força de trabalho. Para Rodrigues, este seria o caso mais comum dos empresários industriais, mas ressalta que não basta que os trabalhadores sejam formados em número suficiente para formar o exército industrial de reserva; é necessário ainda que eles sejam formados com as qualidades requeridas pelo processo produtivo. Isso explica a criteriosa preocupação dos industriais com os aspectos formativos da educação universitária, pois preocupam-se com o conteúdo, com o encadeamento do fluxo do estudante desde o momento em que entra até o campo de estágios que realiza e parecem dispostos a empenhar os IEL para atividades cada vez mais intimistas entre aquilo que é ensinado e suas empresas. Segundo Rodrigues (2007, p. 7),

Por um lado, a expansão rápida de profissionais graduados favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo.

Contudo, há um outro conjunto de interesses dos industriais, o terceiro do bloco que estamos discutindo, diverso dos dois referidos. Trata-se de quando os empresários industriais, por meio de suas entidades, apresentam seus interesses como prestadores de educação superior. Esse aspecto também foi percebido por Martins, Tomaz & Pina (2012, p. 189) na análise sobre a Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMIG) e a educação:

Verificamos que as relações entre Fiemg e CNI ultrapassam o campo da obediência legal e da formalidade. O tólos da competitividade com responsabilidade social unificou e deu organicidade às ações, fortalecendo o projeto educativo da Fiemg. Considerando que a Fiemg consolidou o complexo SESI/SENAI como **a maior rede de educação privada em Minas Gerais**, é possível inferir que o projeto educativo

da Federação tem um alcance considerável na formação humana no estado. (negrito nosso)

De acordo com dados de 2009 divulgados pela CNI (2009), o SENAI possuía 721.317 estudantes matriculados em nível de formação inicial e continuada, 106.909 matriculados em educação profissional técnica de nível médio, 173.925 em educação de jovens e adultos para iniciação no trabalho e 12.441 no ensino superior. Não é possível ignorar o papel do Sistema Indústria na prestação de serviços educacionais, inclusive de educação profissional, tecnológica e superior, embora sejam necessárias mais pesquisas sobre essa dimensão desempenhada pelos industriais.

Em 2007 a CNI, SESE e SENAI divulgaram o documento *Educação para a nova indústria*, no qual além de reiterar as bases político-pedagógicas do capital humano e sua concepção de educação voltada para a sociedade do conhecimento, estabeleceram uma série de propostas que reorientavam o SENAI como espaço central e organizador da formação inicial, continuada e profissionalizante dos trabalhadores da indústria. Afinados com as concepções políticas e morais estabelecidas nos discursos dos industriais, essa formação muito se assemelha com a análise sobre a FIEMIG:

O esforço da FIEMIG ao longo dos anos 2000 foi primordialmente atualizar o projeto educativo empresarial no contexto de crescimento da economia nacional para oferecer à sociedade em geral e aos trabalhadores da indústria e seus familiares, de forma específica, referências morais, intelectuais e comportamentais compatíveis com a dinâmica social e econômica da chamada “sociedade do conhecimento” (MARTINS; TOMAZ; PINA, 2012, p. 189).

Fica claro o estabelecimento estratégico do Sistema Indústria de se posicionar como prestador de serviços educacionais privados, organizados pelo SENAI. Nesse sentido, consideramos pertinente a posição de Rodrigues (2007, p. 6) quando considera que

[...] se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma

mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), **é caso típico da educação-mercadoria**. (negrito nosso).

Sendo assim, ao desempenhar a venda de serviços educacionais, a Indústria toma a educação por *educação-mercadoria*, seja pela cobrança de mensalidades, seja pelo brutal montante de dinheiro público repassado às escolas privadas por meio de programas governamentais. Esses mecanismos políticos de captura de dinheiro público precisariam ser analisados com maior profundidade⁷⁰, mas um importante instrumento parece-nos ter sido constituído pelo *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* – PRONATEC⁷¹ (BRASIL, 2011).

Essa dupla dimensão dos interesses dos industriais parece repercutir significativamente em suas propostas, como vimos. Enquanto toma a educação como *mercadoria-educação*, a Indústria preocupa-se em formar aligeiramente seus trabalhadores, por meio da formatação de competências profissionais básicas, das concepções pedagógicas lastreadas no ideário do capital humano e da sociedade do conhecimento. Tais bases, procuramos demonstrar, formam articulações ideológicas; condensam ao mesmo tempo um conjunto de identificações para a classe trabalhadora, no sentido de desapropriá-la como classe e organizá-la como indivíduos⁷² (como fins e meios de seus próprios

⁷⁰ Os limites de horizontalidade da pesquisa nos impõem a necessidade de apontar apenas alguns elementos que surgiram no decorrer da análise da empiria, contudo estes articulam um interessante aspecto sobre o papel dos empresários industriais como proprietários de instituições privadas de educação superior.

⁷¹ Assim como outros programas do Governo Federal sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, tais como o PROUNI, o PRONATEC concede bolsas aos estudantes para cursarem cursos técnicos e profissionalizantes. Ofertantes significativos têm sido as instituições do Sistema S (SENAC, SENAI, SESI).

⁷² Um forte aspecto dessa documentação refere-se ao ideário do empreendedorismo que aparece de forma marginal na documentação dos industriais, porém parece guardar estreito vínculo com seu ideário. Possivelmente o empreendedorismo seja tratado em outros documentos da indústria que não aqueles específicos para a educação superior. Uma discussão importante sobre a educação para o empreendedorismo pode ser encontrada na Tese de Doutorado de Marival Coan, *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas* (COAN, 2011).

investimentos e retornos financeiros na venda da força de trabalho), e, por outra via, encobrem as condições reais de trabalho, emprego e renda. Nesse sentido, propõem destruir as resistências institucionais aos interesses dos industriais, articulando referências exteriores à realidade brasileira – são tomados como modelos de reformas universitárias a americana, chinesa, coreana e o processo de Bolonha. Os industriais ocupam-se de apresentar a transposição da lógica gerencial como modelo universal de “gestão de negócios”, pois para eles pouco importa se a mercadoria que compram como insumo seja minério de ferro ou força de trabalho – interessam-se apenas em colocá-las ao menor custo e no menor tempo no processo produtivo. É possível pôr em evidência que os empresários industriais não têm qualquer interesse na formação educacional dos trabalhadores. Para eles, a formação ocupa-se demais com conteúdos que não interessam ao processo produtivo. Seus reais interesses, perceptíveis na análise acurada de seus documentos, é a formação em larga escala de engenheiros e tecnólogos.

Quando tomam a educação como *educação-mercadoria*, deixam perceber que podem dominar a produção dos insumos da mercadoria especial de que necessitam no chão-de-fábrica. Esse domínio diz respeito à venda de serviços educacionais diretos ao trabalhador ou ao que é mais lucrativo: a venda de matrículas ao Estado, com enormes transferências de dinheiro público às IES privadas. Dessa forma, os industriais encontram as condições de realizar a formação de seus trabalhadores ao seu modo, em que áreas profissionais que considerem necessitar de um contingente maior ou menor de trabalhadores em cada região nacional. Podem dispor de processos de formação de consciências dos trabalhadores que estudam em suas instituições e ainda fazer disso uma nova espécie de “responsabilidade social”:

Se a década de 1990 foi um período da reestruturação produtiva com efeitos importantes sobre a condição de vida do trabalhador (FRIGOTTO, 1995; ANTUNES, 1999; ALVES, 2005), a década de 2000 pode ser identificada como consolidação desse processo e aprofundamento de referências políticas, ampliando o tólos empresarial da “competitividade” (RODRIGUES, 1998) para um novo tólos: a “competitividade com responsabilidade social” (MARTINS, 2009). Isso significa relacionar num mesmo projeto de

desenvolvimento o econômico com o social.
(MARTINS; TOMAZ; PINA, 2012, p. 187)

Ao tomar a educação universitária como *educação-mercadoria*, os industriais encontraram uma forma de fazer as coisas ao seu próprio modo, até os limites de possibilidades para explorar a expansão desse modelo educacional formativo. Eles livram-se circunstancialmente de lidar com uma instituição que, em sua visão, é difícil de mudar pelo forte caráter de resistência de partidos, sindicatos e movimentos sociais: a universidade pública. Daí defenderem a gradual extinção dessas instituições com consequente repasse de recursos para a educação básica e profissionalizante – devemos entender: tanto pública, quanto privada (CNI, 2010).

Há ainda dois outros aspectos que gostaríamos de tratar e que lançam hipóteses para trabalhos de pesquisas que podem se somar no futuro às contribuições críticas encontradas na literatura acadêmica⁷³. Ambos dizem respeito ao deslocamento produzido na documentação da Indústria e que sintetizamos na formulação: *da educação-mercadoria à mercadoria-educação*.

O primeiro é que no período parece-nos ganhar força o aprofundamento de relações internas à dinâmica de compra e venda de capitais por meio de fundos de investimentos, ou seja, na dinâmica de acumulação do capitalismo dependente brasileiro (FERNANDES, 1981, 2005, 2008; MARINI, 2011, 2012; BAMBIRRA, 2012; FONTES, 2010). Teria se aprofundado os vínculos de valorização financeira do capital (CHESNAIS, 2005; FONTES, 2010), entre outros meios, pelos fundos de investimento. Essa ideia nos auxilia a compreender a existência de fundos – nisto pode-se incluir os fundos de pensão, com fortes contradições para a organização da classe trabalhadora (SAUVIAT, 2005, p. 109-132) – que detêm a propriedade de capitais de frações ou ramos distintos nas atividades econômicas. Assim, um mesmo fundo de investimento pode ser proprietário de capitais financeiros, bancários, industriais, agronegócios etc. Essa dinâmica altera o comportamento particular de frações do capital complexificando o trabalho analítico sobre a *associatividade inter-burguesa* (FONTES, 2010, p. 215-222; BIANCHI, 2010), ao ponto em que se torna difícil distingui-las. Parece-nos que a financeirização do capital cria certa

⁷³ Leher (2004); Micheloto, Coelho & Zainko (2006); Otranto, (2006); Sguissardi (2006); Rodrigues (2007b); Trópia (2007, 2009); Abreu (2010); Lima (2011); Gregório (2012); De Paula (2008), entre outros.

diluição das características particulares que, caso seja de fato uma tendência, talvez impossibilite nossas considerações a partir da análise de frações burguesas. Tais processos de financeirização mundializada do capital estabelecem novos desafios devido ao alto grau de complexidade que criam ao buscarmos as singularidades das demandas políticas de uma fração da classe burguesa no âmbito do Estado ampliado. A articulação entre propostas políticas para a educação superior do Banco Mundial e CNI/SESI/SENAI/IEL e a dupla tomada de papéis pelos empresários industriais (educação-mercadoria e mercadoria-educação) talvez sejam expressões desses processos de ampliação das fronteiras de financeirização das relações sob o capital⁷⁴.

Em todo caso, outro aspecto é flagrante: o elevado nível de *associatividade inter-buguesa* (FONTES, 2010) ou *Ação Coletiva Empresarial* (BIANCHI, 2010) da burguesia brasileira. A criação de diferentes *fronts* dos empresários, tais como o *Movimento Todos pela Educação* (EVANGELISTA; LEHER, 2012)⁷⁵ ilustra a associação entre empresários de diferentes ramos da atividade econômica⁷⁶ capaz de produzir um corpo de propostas educacionais em consenso. Nesse sentido, parece muito precisa a caracterização de Fontes (2010, p. 309-310):

[...] se complexificou o teor da sociabilidade dominante no Brasil contemporâneo, tanto no que concerne às lutas populares e suas transformações, quanto com relação às múltiplas formas de ação burguesa no Brasil atual. A abordagem adotada enfatizou as formas de *organização da dominação burguesa* e discrepa de muitas análises que ora

⁷⁴ A compra e venda de títulos de propriedade de capitais em mercados de valores talvez tenda, além da diluição de certas características particulares das frações burguesas internas, a diminuir o grau de tensão entre aquilo que chamamos de burguesia interna e externa. Talvez aí resida certa dificuldade teórica no momento de caracterizarmos a relação entre empresários da burguesia interna e externa – como, no caso, a relação entre Banco Mundial e a Confederação Nacional da Indústria; nenhuma palavra parece expressar precisamente essa relação.

⁷⁵ O trabalho analisa as expressões políticas do Movimento Todos pela Educação, em diferentes níveis e instâncias, como generalização da ação dos empresários estreitamente imbricados no Estado.

⁷⁶ O movimento *Todos pela educação* tem como sócios fundadores empresas e fundações como: DPaschoal, Gerdal, Instituto Camargo Corrêa, Suzano Papel e Celulose, Telefônica, Instituto Pennsula, Vale do Rio Doce, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Itaú BBA, Fundação Lemann.

ênfatisam a inorganicidade burguesa no Brasil, insistindo sobre sua ligação direta com o Estado (sublinhando, por exemplo, as noções de patrimonialismo ou clientelismo), ora acentuam unilateralmente o aspecto truculento da dominação no Brasil, o que, embora real, não é suficiente para dar conta dos processos atuais. Como demonstraram as pesquisas de Sônia Regina de Mendonça, [...] a teia de organizações burguesas no Brasil atravessou todo o século XX, assim como seu entrelaçamento no Estado, cuja ampliação foi extremamente seletiva.

Queremos com isso demonstrar algumas questões que fundamentam, presentes na base empírica com a qual trabalhamos, que a burguesia industrial brasileira não é – como poderia parecer – uma burguesia frágil, que se vê obrigada a aderir aos ditames do capital internacional ou de outras frações da burguesia interna. Antes,

Como fartamente demonstrou Florestan Fernandes, a burguesia aqui forjada estava articulada socialmente em bases nacionais, sendo pois sua fraqueza apenas relativa, premida pelas injunções de uma *dupla articulação* promotora de permanente tensão entre o desenvolvimento desigual no interior do país e o que ele designa como *imperialismo total*. (FONTES, 2010, p. 311)

Por outro lado, a burguesia industrial brasileira não é uma *burguesia nacional*, como procura evidenciar Fontes (2010, p. 311-312):

A existência da burguesia como classe “nacional”, atuante e impondo sua ordem, de maneira unificada (embora contraditória) em todo o território, não a converteria na famosa “burguesia nacional”, da qual se esperava um processo revolucionário de cunho democratizante e fortemente anti-imperialista, disposta a enfrentar a grande propriedade rural e a dirigir um processo de incorporação republicana dos setores subalternos. [...] O argumento de Florestan consolida nossa hipótese de uma burguesia *brasileira*, integrada de maneira heterogênea, sobretudo por nativos, mas também por fortíssimos interesses originados em outros países,

em especial nos Estados Unidos, aqui implantados.

Este aspecto nos parece relevante para destacar que a relação dos empresários industriais com organizações como o Banco Mundial, bem como a articulação de um projeto pedagógico que toma por base concepções extranacionais como o capital humano ou a sociedade do conhecimento, longe de demonstrar a submissão desse empresariado aos projetos das burguesias internacionais, evidencia o alto grau de articulação e identificação entre esses sujeitos, assim como o caráter antinacional da burguesia brasileira e, nela, o empresariado industrial. Nesse sentido, cabe a advertência de Marini (2012, p. 27-28):

A evolução da ciência social latino-americana nos anos recentes – apesar da frequente reincidência em antigos equívocos – contribuiu com elementos suficientes para invalidar uma das teses que me esforcei aqui em combater: aquela de que o regime militar brasileiro era um simples efeito da ação desse *deus ex-machina* representado para alguns pelo imperialismo estadunidense. Não é em prol do imperialismo que se deve criticar esse tipo de análise, mas em função das possibilidades das massas exploradas da América Latina abrirem caminho à própria libertação. As consequências do conhecido símbolo gráfico que coloca o malvado Tio Sam manipulando suas marionetes não podem ser mais que denúncia lacrimosa e impotência indignada para a análise política e a estratégia de luta. Para lutar contra o imperialismo é indispensável entender que não se trata de um fator externo à sociedade nacional latino-americana, mas, pelo contrário, forma o terreno no qual esta sociedade finca suas raízes e constitui um elemento que a permeia em todos seus aspectos.

Se existia, como apontado por Fernandes (2010), uma dupla expectativa histórica – a primeira, a de que uma revolução dentro da ordem pudesse fermentar a constituição de uma burguesia nacional, capaz de criar condições para o desenvolvimento de um capitalismo autônomo e republicanizando as formas sociais no Brasil; a segunda expectativa seria uma revolução contra a ordem, levada a cabo por

aquela “gentinha sem eira nem beira” (FONTES, 2010, p. 313) – e que, para Florestan,

De pronto, observa-se que tal revolução democrática não é burguesa. [...] é uma revolução que eclode dentro da ordem, mas que se aninha na parte excluída e ignorada dessa mesma ordem. [...] Os de cima tentam domesticá-la, canalizá-la institucionalmente, enquadrá-la em uma República burguesa de *democracia relativa* ou de *segurança nacional*. (FERNANDES, 1986, p. 58 *apud* FONTES, 2010, p. 313),

Ou seja, se para alguns seria possível pensar que a fração industrial do capital pudesse vir a ser uma aliada da classe trabalhadora na construção de um projeto de reforma universitária autônomo, barreira de combate das expressões da dependência tecnológica e parte do momento de lutas anti-imperialistas tão necessárias ao nosso povo. As evidências não deixam margem para equívocos, esse definitivamente não é o caso. Desde os fundamentos de seu projeto, até as suas propostas – que passam tanto pelo empresariamento da educação, quanto pela privatização em sentido estrito – os industriais não apresentam qualquer traço positivo para um projeto educacional com a potência de se tornar contra hegemônico.

Portanto, para a classe trabalhadora inexistente qualquer possibilidade de aliança com esta fração do empresariado brasileiro. Para um projeto educacional que tome a omnilateralidade e a politecnicidade por princípios, bem como a defesa da escola unitária, resta apenas a segunda expectativa histórica descrita por Florestan Fernandes: a reforma universitária que faça parte do registro de um momento revolucionário terá que ser realizada, ainda que desde dentro dessa mesma ordem, fortemente vinculada aos interesses das maiorias que compõem a classe trabalhadora. A classe trabalhadora encontra-se a esse respeito, em uma situação na qual não é possível encontrar setores progressistas entre os industriais, cabe a ela colocar em cena seus próprios projetos e por seus próprios meios. É nessa direção que concluímos, com uma citação de Marx, tomando suas palavras como nossas: “Descobri que, sem uma reforma total da ordem social de nosso tempo, todas as tentativas de mudança seriam inúteis” (MARX, 2006, p. 28).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 87, p. 131-143, 2010.
- AMORIM, Elaine Regina Aguiar. *No limite da precarização?: terceirização e trabalho feminino na indústria de confecção*. 2003. 328 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Unicamp, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316126>>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013. 447 p.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.) Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. 252 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de reforma da educação superior. Brasília: ABMES, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. O setor privado de ensino superior como protagonista do projeto educacional do país: propostas para uma nova agenda. Brasília: ABMES, 2009.
- BAMBIRRA, Vânia. *O capitalismo dependente latino-americano*. Florianópolis: Insular, 2012. 224 p. Tradução de Fernando Correa Prado & Marina Machado Gouvêa.
- BANCO MUNCIAL – BM. Conhecimento e inovação para a competitividade. Brasília: CNI, 2008.
- BIANCHI, Álvaro Gabriel. *Um ministério dos industriais: a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo na crise das décadas de 1980 e 1990*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 287 p.
- BRAGA, Ruy. *O enigma da "nova classe média"*. 2012. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2012/06/04/o-enigma-da-nova-classe-media/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de emenda à constituição no. 217/2003. Altera o caput e acrescenta três parágrafos ao art. 212 da Constituição Federal, para ampliar as fontes de financiamento da educação superior por meio do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (Fundes) e da contribuição social para a educação superior (CES). Brasília, 2003a

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº PL 2177/2011, de 31 de agosto de 2011. *Institui o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=518068>>. Acesso em: 30 jul. 2014d.

BRASIL. Congresso. Senado. Projeto de Lei nº PLS 619/11, de 04 de outubro de 2011. *Institui o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102690>. Acesso em: 30 jul. 2014c.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. *Decreto-lei Nº 9.403, de 25 de Junho de 1946*. Rio de Janeiro, DF, 1946.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. Ministério da Educação. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Dez. 2003b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. *Programa Nacional de Acesso Ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Lei do Bem*: Capítulo III. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/8586.html>>. Acesso em: 30 de Jul. 2014a

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio. Brasil Maior. *O Plano*. Disponível em: <<http://www.brasilmaior.mdic.gov.br/conteudo/128>>. Acesso em: 29 de Jul. 2014b

BRASIL. Poder Executivo. *Projeto de Lei no. 7.200/2006*. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília, 2006.

CARDOSO, Priscilla Gama. *Público e privado na educação superior: uma análise da homeopática contrarreforma universitária no Brasil (1995-2010)*. 263 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *A Política Pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou Continuidade?* 465 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 29, 2006.

CARVALHO, Elaci Costa Ferreira de. *A privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural*. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2010.

CHAUI, Marilena. *Apontamentos para uma crítica à Ação Integralista Brasileira*. In: CHAUI, Marilena e FRANCO, Maria Sílvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CHESNAIS, François (org.). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005. 255 p.

COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

COLBARI, Antônia de Lourdes. Educação e trabalho na retórica empresarial: a atualização do ethos fordista. Cadernos do Centro de Recursos Humanos, Bahia, v. 25, n. 66, p.553-572, set. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *A indústria e o Brasil, uma agenda para crescer mais e melhor*. Brasília: CNI, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). Conheça a CNI. Disponível em:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/2012/03/1,1739/conheca-a-cni.html>>. Acesso em: 05 ago. 2014b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior: análise da segunda versão do anteprojeto*. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2005a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *Contribuição da indústria para a reforma da educação superior*. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *Educação para a nova indústria*. Brasília: CNI, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *Indicadores SENAI*. 2009. Disponível em:
<http://www.sesi.org.br/infografico/indicadores/antiores/antigos/IndicadoresSENAI_2008_atuali_19_02_2010.swf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). *O que é*. Disponível em:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/iel/iniciativas/programas/inova-talentos/2013/08/1,19313/o-que-e.html?parent=O Programa>>. Acesso em: 01 ago. 2014a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. 101 propostas para modernização trabalhista. Emerson Casali (Coord.). Brasília: CNI, 2012. Disponível em:
http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2012/12/04/2728/20121204160144687771i.pdf. Acesso em: 10 jul. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil*. Rio de Janeiro: CNI, 1988.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. *Mapa estratégico da indústria (2007-2015)*. Brasília: CNI, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO – CNC (Brasil). Parecer do grupo de trabalho da Confederação Nacional do Comércio ao Anteprojeto de Lei do Ministério da Educação para a reforma da educação superior. Rio de Janeiro: CNC, 2005b.

CONFERÊNCIA DE TERESÓPOLIS (Brasil). Carta da paz social. 1945. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/A+Carta+da+Paz+Social/>. Acesso em: 07 ago. 2014.

COSTA, Arland Tássio de Bruchard. *A Superexploração da Força de Trabalho no Brasil (2003-2013)*. 2013. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Econômicas, Departamento de Departamento de Economia e Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 320 p.

DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 32, 2009.

DE PAULA, Cristiana Maria. *Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

DECLARAÇÃO de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico: a universidade como *locus* privilegiado das demandas empresariais. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 29, 2006.

DELGADO, Guilherme. Desigualdade social no Brasil. *In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 20013-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 413-418.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Nota técnica*: Número 118 - Dezembro de 2012. 2012. Disponível em: <http://www.cut.org.br/sistema/ck/files/NT_118_dez_2012_salarioMinimo2013.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Salário mínimo nominal e necessário*. 2014. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2010>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 10, n. 15, p.1-29, jul. 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519_Artigo_Roberto_Leher_e_Olinda_Evangelista.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2014.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005. 504 p.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 157 p.

FERNANDES, Florestan. *Nova república?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008. 253 p.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. 388 p.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel; CARMO, Luiz Carlos Scavarda do (Org.). *Engenharia para o desenvolvimento: Inovação, sustentabilidade, responsabilidade social como novos paradigmas*. Brasília: SENAI/DN, 2010. 212 p.

FÓRUM NACIONAL DA LIVRE INICIATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – FNLIES. *Proposições do Fórum da Livre Iniciativa na Educação Superior ao anteprojeto de lei da educação superior*. Brasília: ABMES/FNLIES, 2005.

FÓRUM NACIONAL DA LIVRE-INICIATIVA NA EDUCAÇÃO – FNLIES. *Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior*. Brasília: FNLIE, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Capital humano*. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html#topo>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, v. 33, n.118, p. 171-190, 2012.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. Contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva. *Revista Ver a Educação*, v. 12, n. 1, p. 29-64, 2012.

INSTITUTO EUVALDO LODI – IEL (Brasil). *Instituto Euvaldo Lodi: relatório de 40 anos de atividade*. Brasília: Instituto Euvaldo Lodi, 2009. 116 p.

KUENZER, Acácia Z.. Exclusão includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 77-96.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronômia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LEHER, Roberto. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. PASSARINHO, Paulo *et al.* *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010. p. 369-412.

LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LEHER, Roberto. *Um novo senhor da educação?* A política educacional do banco mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, nº 3, 1999, p.19-30;

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jun. 2011.

LUCE, Mathias Seibel. A superexploração da força de trabalho no Brasil. São Paulo: *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 32, pp. 119-141, Junho, 2012.

LUCE, Mathias Seibel. Brasil: nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora? Rio de Janeiro: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Vol. 11, n. 1, pp. 169-190, 2013.

MANDELI, Aline de S. *Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. (Nota: defendida em Agosto de 2014).

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (orgs.). Ruy Mauro Marini: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 292 p.

MARINI, Ruy Mauro. *Subdesenvolvimento e revolução*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2012. 272 p. Tradução de Fernando Correa Prado & Marina Machado Gouvêa.

MARTINS, André Silva; TOMAZ, Adriane Silva; PINA, Leonardo Docena. Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da federação das indústrias de minas gerais. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p.179-207, jun. 2012.

MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006. 83 p.

MASCARO, Alysso Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

NAVARRO, Vera Lucia. O trabalho e a saúde do trabalhador na indústria de calçados. São Paulo: *Perspectiva*, v. 17, n. 2, p. 32-41, 2003.

NETO, João Amato. Reestruturação industrial, terceirização e redes de subcontratação. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 33-42, 1995.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. 268 p.

NEVES, Magda de Almeida; PEDROSA, Célia Maria. Gênero, flexibilidade e precarização: o trabalho a domicílio na indústria de confecções. São Paulo: *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 1, p. 11-34, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 22, p.47-60, jan. 2003. Trimestral.

ORÇAMENTO Público Federal. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/>>. Acesso em: 07 out. 2013.

ORLETTI, Elisabeth. *Capitalismo dependente e a desconstrução da universidade pública no Brasil*. 2009. 306 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 29, p. 1-19, 2006a.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. *Universidade e Sociedade*, v. 16, n. 38, p. 19-29, 2006b.

PAULANI, Leda Maria. *Brasil Delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, Leda Maria. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008. 150 p.

POCHMANN, Márcio. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

POULANTZAS, Nicos. *Sociologia*. In: SILVEIRA, Paulo. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1984. 176 p.

RAPINI, Márcia Siqueira. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 37, n. 1, p.211-233, jan. 2007. Trimestral.

RODRIGUES, José. “Vamos ganhar dinheiro à beça”: farsa e tragédia na política do governo Lula para a educação superior. *Universidade e Sociedade*, p. 85-92, 2010.

RODRIGUES, José. Educação superior e conhecimento para a competitividade: convergências entre as propostas da cni e do governo Lula para a reforma universitária. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 28, 2005.

RODRIGUES, José. Educação superior e conhecimento para a competitividade: convergências entre as propostas da CNI e do governo Lula para a reforma universitária. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 2005.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.120-136, abr. 2007a.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998. 153 p.

RODRIGUES, José. Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 2006.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007b. 95 p.

SAFATLE, Vladimir. *A esquerda que não teme dizer seu nome*. São Paulo: Três estrelas, 2012. 87 p.

SANTOS, Theotônio dos. A teoria da dependência: um balanço histórico e teórico. In: SANTOS, Theotônio dos. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI; INSTITUTO EUVALDO LODI – IEL (Brasil). *Inova Engenharia: Proposta para a modernização da educação em engenharia no Brasil*. Brasília: SENAI/IEL, 2006. 105 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil–1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 281 p.

TRINDADE, Héglio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p.819-844, out. 2004.

TRINDADE, Héglio. Reforma universitária no Brasil: o desafio do governo Lula. *Temas y Debates*, n. 12, p. 7-35, 2006.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A Política para o ensino superior do Governo Lula: uma análise crítica. *Cadernos da Pedagogia*. UFSCar, Ano I, v. 2, p. 1-19, 2007.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, n. 3, p. 1-12, 2009.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, v. 31, 2008.

APÊNDICE A – Dados sobre a produção acadêmica

B) ARTIGOS ACADÊMICOS

Quadro 1 – Artigos acadêmicos por periódico, ano, título, autor e vínculo institucional – 2002-2012

Periódico	Ano	Título	Autor(es)	Instituição
Educação e Sociedade	2004	A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula	Trindade, Héglio	UNICAMP Pública
Educação & Sociedade	2004	Para silenciar os campi	LEHER, Roberto	UFRJ Pública
Educar	2006	A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula	MICHELOT TO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag	UFPR Pública
Universidade & Sociedade	2006	Desvendando a política da educação superior do governo Lula	Otranto, Celia Regina	UFRRJ Pública
Educação & Sociedade	2006	Reforma universitária no Brasil–1995-2006: precária trajetória e incerto futuro	SGUISSAR DI, Valdemar	UNIMEP Particular
Revista Brasileira de Educação	2007	Frações burguesas em disputa ea educação superior no Governo Lula	RODRIGUE S, José	UFF Pública

Continua na próxima página

Continuação do quadro 1

Periódico	Ano	Título	Autor(es)	Instituição
Cadernos da Pedagogia	2007	A Política para o ensino superior do Governo Lula: uma análise crítica	TRÓPIA, Patrícia Vieira	PUC Campinas Privada
Revista Iberoamericana de Educación	2009	O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula	TRÓPIA, Patrícia Vieira	PUC Campinas Privada
Novos Estudos - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)	2010	Educação: um novo patamar institucional	ABREU, Maria Aparecida Azevedo	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) Público
Revista Katálysis	2011	O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século	LIMA, Kátia Regina de Souza	UFF Pública
Revista Ver a Educação	2012	Contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva	GREGÓRIO, José Renato Bez de	UFF Pública
Educação & Sociedade	2012	Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa	GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de	UFPE Pública

Fim do quadro 1.

Fonte: *SciELO* e Google Acadêmico.

B) TESES E DISSERTAÇÕES:

Quadro 2 – Teses e dissertações distribuídos por autor, título,

Autor	Título	Tipo	Ano
Elisabeth Orletti	Capitalismo dependente e a desconstrução da universidade pública no Brasil	Tese	2009
Cristiana Maria de Paula	Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital	Dissertação	2009
Elaci Costa Ferreira de Carvalho	A privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural	Dissertação	2010
Cristina Helena Almeida de Carvalho	A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?	Tese	2011
Priscilla Gama Cardoso	Público e privado na educação superior: uma análise da homeopática contrarreforma universitária no Brasil (1995-2010)	Dissertação	2011

tipo de produção, ano e instituição – 2002-2012.

Fonte: BTDC.

C) ARTIGOS PUBLICADOS EM ANAIS DA ANPED

Quadro 3 – Trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd distribuídas por autor, título, ano, grupo de trabalho (GT), e instituição a qual o autor está vinculado – 2002-2012.

Autor	Título	GT	Ano	Instituição
OTRANTO, Celia Regina	A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação	11	2006	UFRRJ Pública
RODRIGUES, José	Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva	09	2006	UFF Pública
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado	11	2006	UNICAMP Pública
TROPIA, Patrícia Vieira	O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula	11	2008	PUC Campinas Privada
DANTAS, Éder Sousa Júnior, Luiz de	Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior	11	2009	UFPB Pública

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC)

APÊNDICE B – Admitidos e desligados do emprego entre janeiro de 2003 e dezembro de 2010 por faixa de renda salarial

Faixa Sal Mensal	Admitidos	Desligados	Total
Até 0.50	574.490	428.864	1.003.354
0.51 a 1.0	10.255.066	7.616.449	17.871.515
1.01 a 1.5	40.067.690	34.704.353	74.772.043
1.51 a 2.0	15.066.505	14.083.909	29.150.414
2.01 a 3.0	7.638.195	8.251.503	15.889.798
3.01 a 4.0	2.256.663	2.634.203	4.890.866
4.01 a 5.0	934.189	1.173.321	2.107.510
5.01 a 7.0	849.736	1.090.850	1.940.586
7.01 a 10.0	567.135	672.261	1.239.396
10.01 a 15.0	291.508	379.327	670.835
15.01 a 20.0	110.147	146.736	256.883
Mais de 20.0	116.580	184.951	301.531
{ñ class}	496.353	427.089	923.442
Total	79.224.257	71.793.916	151.018.173

FONTE: IMTE/SPPE/DES/CGET - CAGED LEI 4.923/65

APÊNDICE C – Tabela 3 Documentos da CNI e políticas para a educação superior organizadas por ordem cronológica, Ministro de Estado da Educação e entidade autora do documento, documentos dos empresários industriais em negrito. (Elaboração do autor)

Ministro	Ano	Descrição	Entidade
Paulo Renato de Souza (01/01/1995 – 01/01/2003)	2001	Lei 12.513 (FIES) Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.	MEC
	2002	A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento	CNI
Cristovam Buarque (01/01/2003 – 27/01/2004)	2003	Seminário Universidade: Por que e como reformar?	MEC
	2003	Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, no prazo de sessenta dias a contar da publicação deste Decreto, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.	Presidência da República
	2003	Seminário internacional Universidade XXI	MEC
	2003	Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial, " Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira"	GT Interministerial
Tarso Genro (27/2/2004 - 29/07/2005)	2004	Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior. Presidido pelo secretário executivo do MEC, Fernando Haddad	MEC
	2004	BRASIL (2004) Princípios e as diretrizes da reforma da educação superior - pronunciamento do ministro	MEC
	2004	Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior	MEC
	2004	Medida Provisória 213 (convertida na Lei nº 11.096, de 2005) Institui o PROUNI	MEC
		LEI No 10.973 - Lei da Inovação Tecnológica	MEC

Continua na p. 162

Continuação da tabela 3

Ministro	Ano	Documento	Entidade
Tarso Genro (27/2/2004 - 29/07/2005)	2004	1a Versão do anteprojeto de lei da Reforma Universitária	MEC
	2004	Contribuição da indústria para a reforma da educação superior	CNI SESI SENAI
	2005	LEI No 11.096 - Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.	MEC
	2005	2a Versão do anteprojeto de lei da reforma universitária	MEC
Fernando Haddad (29/01/2005 - 24/01/2012)	2005	3a Versão do anteprojeto de lei da reforma universitária	MEC
	2005	Projeto de reforma do ensino superior, apresentado pelo senador Cristóvão Buarque	Congress o Nacional
	2005	Contribuição da indústria para a reforma da educação superior: Análise da segunda versão do anteprojeto	CNI SESI SENAI IEL
	2006	DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino	Presidênc ia da República
	2006	DECRETO Nº 5.786, DE 24 DE MAIO DE 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências.	Presidênc ia da República
	2006	4ª versão - PL 7200/2006 - Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior	MEC
	2006	Exposição de motivos da 4a versão do projeto de lei da reforma da educação superior	MEC
	2007	Educação para a nova indústria	CNI
	2007	Mapa estratégico da indústria	CNI
	2007	Educação e conhecimento para a competitividade	BM & CNI
	2010	A indústria e o Brasil, uma agenda para	CNI

		crescer mais e melhor	
--	--	-----------------------	--

Fim da tabela 3

APÊNDICE D – Trabalhos encontrados “CNI” e “universidade”

Tabela 3 – Trabalhos encontrados a partir do cruzamento “cni” e “universidade”

Autor	Título	Tipo de publicação	Ano
OLIVEIRA, Ramon de	O empresariado industrial e a educação brasileira.	Artigo	2003
RODRIGUES, José	Educação superior e conhecimento para a competitividade: convergências entre as propostas da CNI e do governo Lula para a reforma universitária.	Anais	2005
DELGADO, Darlan Marcelo	Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico: a universidade como <i>locus</i> privilegiado das demandas empresariais	Anais	2006
RAPINI, Márcia Siqueira	Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq	Artigo	2007
COLBARI, Antonia de Lourdes	Educação e trabalho na retórica empresarial: a atualização do <i>ethos</i> fordista	Artigo	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Scielo; Anais dos encontros anuais ANPED (2002-2012).

ANEXO A – Estágios do Desenvolvimento Econômico (CNI, 2004, p. 3)

Estágios do Desenvolvimento Econômico

Características	Estágios		
	Pré-industrial, agrário	Industrial	Pós-industrial, baseado no conhecimento
Setor econômico líder	● Agricultura	● Indústria	● Serviços
Natureza das tecnologias dominantes	● Trabalho e recursos naturais-intensivo	● Capital-intensivo	● Conhecimento-intensivo
Principais tipos de produtos de consumo	● Alimentos e vestuário artesanal	● Bens industriais	● Serviços de informação e de conhecimento
Natureza da maior parte dos processos de produção	● Interação homem-natureza	● Interação homem-máquina	● Interação homem-homem
Principais fatores de riqueza e crescimento econômico	● Produtividade da natureza (fertilidade do solo, clima, recursos biológicos)	● Produtividade do trabalho	● Inovação (produtividade intelectual)

Fonte: Banco Mundial