

A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970*

Larissa Dahmer Pereira**

Resumo – O presente ensaio aborda, através de estudo bibliográfico, a crise do padrão de acumulação capitalista na década de 1970, as estratégias burguesas para o seu enfrentamento – através de amplos processos de reestruturação produtiva, difusão do projeto neoliberal de sociabilidade, mundialização financeira e reconfiguração do papel do Estado – e as conseqüências no que se refere ao padrão de cidadania construído ao longo do século XX, através de inúmeras lutas sociais. Uma das repercussões da reação burguesa à crise no padrão de acumulação capitalista foi o crescente processo de mercantilização dos direitos sociais, agora transfigurados em “serviços”. Assim, direitos sociais, como saúde, previdência, educação, passaram por amplos processos de mercantilização, o que também ocorreu com os sistemas de educação superior, principalmente nos países periféricos. Captar os fundamentos deste movimento generalizado de mercantilização do ensino superior é crucial para a compreensão dos processos particulares de reformas universitárias correntes nos países por todo o mundo, particularmente no Brasil. Este ensaio não pretende abordar as particularidades brasileiras, mas fornecer subsídios para a sua compreensão, o que nos obriga lançar os olhos para o movimento relacionado ao ensino superior em âmbito mundial no pós-1970.

Palavras-chave – Crise capitalista. Reação burguesa. Mercantilização dos direitos sociais. Sistemas de educação superior.

Abstract – The present essay, written through bibliography research, aims to talk about the capitalistic accumulation pattern crises during the decade of 1970's, the bourgeoisie strategies to fight against it – through the further process of productive reorganization and the reconfiguration of the State's role – and the consequences on the citizenship pattern built during the XX century, through a lot of social fights. One of the bourgeoisie reaction's results to the capitalistic accumulation pattern crises was the increasing process of merchandising of the social rights, now transformed in “services”. Thus, social rights as those present in the health sector, social security sector and education sector suffered large processes of merchandising – and the same happened with the superior system of education, especially in the in development countries. To understand the causes of this overall superior teaching merchandising phenomena is crucial to the comprehension of the singular process of the university system reform in many countries, especially in Brazil. This essay does not aim to talk about the brazilian case, but offer elements to its comprehension – what oblige us to look to the wide world movements related to the university in the post-1970.

Key words – Capitalist crisis. Bourgeoisie reactions. Merchandising of the social rights. Superior system of education.

* Este artigo é produto dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde desenvolvemos a pesquisa intitulada: “Mercantilização do ensino superior e formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista”.

** Assistente Social. Mestre em Serviço Social. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente ensaio aborda, através de estudo bibliográfico, a crise do padrão de acumulação capitalista na década de 1970, as estratégias burguesas para o seu enfrentamento – com amplos processos de reestruturação produtiva, difusão do projeto neoliberal de sociabilidade, mundialização financeira e reconfiguração do papel do Estado – e as conseqüências no que se refere ao padrão de cidadania construído ao longo do século XX, através de inúmeras lutas sociais.

Uma das repercussões da reação burguesa à crise foi o crescente processo de mercantilização dos direitos sociais, agora transfigurados em “serviços”. Assim, direitos sociais, como saúde, previdência, educação, passaram por amplos processos de mercantilização, o que também ocorreu com os sistemas de educação superior, principalmente nos países periféricos.

Captar os fundamentos deste movimento generalizado de mercantilização do ensino superior é crucial para a compreensão das reformas universitárias em curso nos países, por todo o mundo, particularmente no Brasil. Este ensaio não pretende abordar as particularidades brasileiras, mas fornecer subsídios para a sua compreensão, o que nos obriga lançar os olhos para o movimento relacionado ao ensino superior em âmbito mundial no pós-1970.

1 **A crise do capital no pós-1970, a reação burguesa e o esvaziamento da cidadania substantivada**

O pós-1970 foi marcado por uma profunda crise, que perdura até os dias atuais, possibilitando a emergência do projeto neoliberal como parte da reação burguesa à crise de acumulação capitalista. O período, portanto, não significou a emersão de uma nova “era”, mas a eclosão de nova crise capitalista, com novas determinações.¹

A crise de acumulação dos anos de 1930 foi remediada com o projeto fordista-keynesiano nos países capitalistas centrais e com a ideologia desenvolvimentista nos países do

¹ Para a crítica às falsas periodizações e à idéia de aparente emergência de uma nova “era”, é fundamental conhecer a lógica de funcionamento da ordem burguesa, seu princípio (a acumulação) e seu fundamento (a propriedade privada). A lei do valor – cujo princípio é o processo de acumulação, o fundamento é a propriedade privada e o motor é a extração de mais-valia – permanece válida nos tempos atuais e invade todas as esferas da vida social (cf., dentre outros autores, Marx, 1988; Bottomore, 1988; Rosdolsky, 2001; Rubin, 1987). Portanto, não parece coerente falar de uma nova “era”, mas, sim, de transformações na ordem burguesa que acirram permanentemente a lei do valor e suas conseqüências na vida social, como a mercantilização generalizada e a desigualdade social, num *continuum* que socializa a miséria e concentra a riqueza. Sobre as falsas periodizações, cf. Leher, 1998.

Sul, proporcionando aos países capitalistas altas taxas de crescimento. Tal período chegou ao seu esgotamento já no final da década de 1960, com nova crise de superprodução e subconsumo, a saturação dos mercados europeu e japonês, a desvalorização da moeda norte-americana, fortes insatisfações e lutas no plano mundial, como o Maio de 1968, as lutas feministas, dos imigrantes, do movimento estudantil associado ao movimento operário, as lutas por libertação nacional dos países de “Terceiro Mundo”, as críticas à sociedade de consumo, dentre outras.

O período de constituição do *Welfare State*, após a II Guerra Mundial, constituiu-se, segundo Oliveira (1998), no padrão de financiamento público da economia capitalista. O fundo público teve como funções o financiamento da acumulação de capital e da reprodução da força de trabalho. Para este autor, o capitalismo sempre contou com auxílios e subsídios públicos, mas o financiamento público contemporâneo criou uma esfera pública regulada. O fundo público não funciona como capital, mas sustenta o processo de valorização do capital e é um produto do excedente social que toma novas formas, como o acesso dos trabalhadores às políticas sociais e a um certo padrão de proteção social. Com a crise do pós-1970, a burguesia passa a disputar o fundo público, como pressuposto apenas para o capital, num explícito retrocesso no que diz respeito aos sistemas de proteção social, construídos ao longo dos *Trinta Anos Gloriosos* do capitalismo. Assim, todas as esferas da vida social – inclusive as políticas sociais, até então relativamente desmercadorizadas – passam a ser alvo do processo de valorização do capital, com um crescente processo de mercantilização.

Em meio à crise, o capital busca estratégias para a manutenção da taxa de lucro, através do processo de reestruturação produtiva – que engloba a passagem do padrão fordista de produção (produção e consumo em massa) para o padrão toyotista, e/ou, como Harvey (1992) explicita, para um regime de acumulação agora “flexível” –, e da redefinição de funções do Estado (e, logo, do fundo público) na esfera da reprodução social, o que implicará transformações relativas à provisão e ao agenciamento das políticas sociais. O capitalismo tardio² terá como características inerentes a supercapitalização de todas as esferas da vida social, a corrida tecnológica e o desemprego estrutural.

² Mandel (1982), com o objetivo de compreender a crise desencadeada a partir do final da década de 1960, periodiza o capitalismo em duas fases: o capitalismo concorrencial e o imperialismo e/ou capitalismo monopolista, dividido na subfase clássica e na subfase atual, a do capitalismo tardio. Concordamos com o referido autor, para quem a fase pós-década de 1960 – a do capitalismo tardio – não significa uma nova essência do capitalismo, isto é, o capitalismo não mudou em sua essência, é preciso tomar como base as análises de Marx – em *O capital* – e de Lênin – em *O imperialismo*.

Behring (1998) indica que, a partir da década de 1970, o capital – em sua incessante busca de superlucros – passa por um processo de supercapitalização e necessita, para o seu processo de reprodução, mercantilizar todas as esferas da vida social. Com isso, há uma disputa permanente pela utilização do fundo público, o que irá atingir a política social em seu cerne. A autora apontará o neoliberalismo, o processo de globalização e a reestruturação produtiva como a reação burguesa à crise desencadeada a partir daquele período.

Outro autor, Anderson (1998), aborda um dos braços da reação burguesa – o neoliberalismo – e resgata as suas origens. No pós-Segunda Guerra Mundial, diversos intelectuais neoliberais (como Hayek e Friedman) já realizavam críticas ao projeto keynesiano e alegavam que o Estado de Bem-Estar Social, pressionado pelos sindicatos, gastava muito nas áreas sociais, gerando déficit público, inflação e freando a concorrência intercapitalista. Os ideólogos neoliberais defendiam a existência de um Estado mínimo – para a proteção da propriedade privada e dos indivíduos – no que diz respeito às áreas social e econômica e de um Estado máximo para o capital, com a desregulamentação e a liberalização das economias. Em pleno auge do keynesianismo, o projeto neoliberal não ganhou grandes adeptos.

A partir da década de 1970, com a crise depressiva do capital, o neoliberalismo ganha terreno e o Estado é o principal sujeito desencadeador dos processos de desregulamentação e liberalização das economias, além da privatização do patrimônio público, o que significa a realização do processo de supercapitalização de esferas antes desmercadorizadas.

Com isso, a regra é seguir políticas de desregulamentação da economia, política fiscal (o que significa isenção de impostos para o capital), estabilidade monetária e a existência de uma taxa “natural” de desemprego. Para os neoliberais, a desigualdade é um valor positivo e a intervenção estatal para a garantia de melhores níveis de igualdade gera a acomodação dos indivíduos: somente a liberdade de mercado faz com que os indivíduos potencializem suas qualidades. Portanto, um dos objetivos da ideologia neoliberal é travar uma batalha cultural contra a noção do direito: a dualização da sociedade não é um problema, o mercado é o locus de concorrência entre os indivíduos e o princípio do mérito é um dos argumentos que legitima o fato de alguns “vencerem” no mercado e outros, não.

Anderson (1998) chama a atenção para o êxito político-ideológico e social do projeto neoliberal, pois conseguiu produzir sociedades mais desiguais. Todavia, economicamente, ele fracassou, pois, nos países europeus, não houve uma drástica redução nos gastos sociais e, muito menos, a retomada das taxas de crescimento do período *glorioso* do capitalismo. O autor indica-nos ainda a marca reacionária deixada pelo projeto neoliberal: se o liberalismo

lutava contra as poderosas forças da velha ordem feudal e pela constituição de uma nova sociedade, caracterizando-se, à época, enquanto um projeto revolucionário, o neoliberalismo defende a restauração do velho liberalismo do século XIX, ignorando as conquistas social-democratas desenvolvidas ao longo do século XX.

Associados ao projeto neoliberal, temos os processos de reestruturação produtiva e de globalização dos capitais. Este último estabelece como prerrogativa a redução do papel do Estado-Nação a mero “ponto de apoio” para os interesses do capital financeiro e também para a instalação de empresas transnacionais – principalmente nos países de Terceiro Mundo – que buscam condições de exploração da força de trabalho sem barreiras para a realização de seus superlucros, o que se traduz em redução de direitos sociais e trabalhistas.

Gómez (1997), ao analisar o fenômeno da globalização, afirma o seu caráter mistificador, pois há toda uma ideologização neoliberal sobre tal processo, que parte do suposto de que a globalização, em si, traria o bem-estar geral e o fim do intervencionismo estatal. No entanto, a globalização dos capitais caminha em sentido contrário, com o (paradoxal) protagonismo político do Estado para a livre circulação dos capitais no globo e a sua própria fragilização.

Outro autor, Braga (2001), desmistifica o processo de globalização, caracterizando-o como um neocolonialismo, enquanto uma resposta do capital à sua crise. E denuncia a perpétua relação de dominação entre os países periféricos e os países centrais capitalistas, com a concentração de 80% da renda global nas chamadas economias centrais que representam 15% da população mundial, enquanto os capitalismo subalternizados contam com 58% da população do planeta.

Para Leher (1998), a globalização não deve ser tratada enquanto um conceito, e sim como uma ideologia, cuja função é a de operar as contradições estruturais do capitalismo. Outro autor, Chesnais (1996, p. 48), afirma que há uma diferencialidade fundamental a ser apreendida na atual fase da ordem burguesa: o imperialismo analisado pelos militantes da Segunda Internacional (Lênin, Rosa, Trotsky, Hilferding e Bukhárin) clamava por “uma unidade na economia mundial, por uma integração cada vez mais estreita de todas as suas partes, num sistema de relações moldado pelo capital e dominado pelos países capitalistas centrais”. Daquela época até os anos 1960/1970, a ideologia desenvolvimentista, espreada pelos organismos internacionais nos países periféricos, prometia a gradual integração dos países subdesenvolvidos aos desenvolvidos. Na fase atual do sistema capitalista – desencadeada no pós-1970, com o processo de financeirização do capital, tratado por

Chesnais (1996) como “a mundialização do capital” – a tendência é oposta ao movimento de integração mundial desencadeado pelo imperialismo: anuncia-se a não-integração de países e, por vezes, de regiões inteiras ao centro capitalista. O termo “global” – surgido nos idos dos anos 1980, refere-se, portanto,

[...] à capacidade da grande empresa de elaborar [...] uma estratégia seletiva a partir de seus próprios interesses. Esta estratégia é global para ela, mas é integradora ou excludente para os demais atores [...]. A extensão indiscriminada e ideológica do termo tem como resultado ocultar o fato de que uma das características essenciais da mundialização é justamente integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização, pondo fim a uma tendência secular, que ia no sentido da integração e da convergência. A polarização é, em primeiro lugar, interna a cada país. Em segundo lugar, há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia (Chesnais, 1996, p. 37).

Nesse contexto, a ideologia da globalização prega a adaptação dos países periféricos ao “novo” contexto global, como algo inexorável. Cabe aos países a adaptação, caso contrário estes podem perder o “bonde da história”, restando-lhes o “lugar” de zonas de pobreza.

O pós-1970 – com o início de uma “nova onda longa depressiva” (Mandel, 1982) como parte dos ciclos de depressão e expansão no modo de produção capitalista – indicou a aceleração do tempo de giro do capital na produção e no consumo como um aspecto decisivo para a reversão da queda da taxa de lucro. Neste sentido, o padrão da acumulação rígido fordista não é mais compatível com as necessidades de supercapitalização das esferas da vida social e, muito menos, as barreiras aduaneiras nacionais, o que exigirá a liberalização dos intercâmbios internacionais, com a livre circulação dos capitais e o conseqüente processo de mundialização do capital, sob sua forma financeira.

Associado ao projeto neoliberal e à ideologia da globalização, o processo de reestruturação produtiva foi fundamental para acelerar o tempo de giro do capital na esfera da produção, com a transformação do padrão fordista de produção em um padrão de “acumulação flexível” (Harvey, 1992), o que gerou alarmantes impactos nas condições de vida dos trabalhadores nos âmbitos nacional e internacional, com a desregulamentação e a flexibilização das leis trabalhistas, além de um massivo desemprego estrutural.³

³ Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1999, um a cada três trabalhadores encontrava-se em situação de desemprego ou com atividades de sobrevivência (subemprego). Em 2005, a OIT/Escritório Brasil afirma que “cerca de 180 milhões de pessoas no mundo estão numa situação de desemprego ‘aberto’ (procurando, mas não achando), das quais bem mais de um terço são jovens de 15 a 24 anos. Cerca de um terço da mão-de-obra no mundo está desempregada e subempregada (‘desocupada’ e

Harvey (1992) aponta a profunda transformação na gestão do trabalho, que, de um padrão rígido, passa para um padrão muito mais sutil (e eficaz), relacionado ao controle do trabalho. Desenvolve-se um processo de periferação do trabalho, através das estratégias de terceirização e subcontratação – com a redução e/ou extinção de direitos trabalhistas –, concomitante à existência de um “núcleo duro” de trabalhadores, qualificados e com maior segurança em seus postos de trabalho, mas minoritário e submetido a metas de produtividade e às formas de produção e gestão do trabalho.

Com tal processo de periferação, a força organizativa dos trabalhadores fragiliza-se. Matoso (1996) aponta, como consequência, a existência de uma profunda insegurança no trabalho, que passa pela insegurança travestida de diversos formatos: (a) no mercado de trabalho – quanto às possibilidades de inserção; (b) no emprego – com a redução dos empregos estáveis e a proliferação dos subempregos; (c) na renda – com rendimentos variáveis, instáveis e sem garantias; (d) na contratação do trabalho – com a negociação e regulação do trabalho em direção a formas mais individualistas e promocionais e, (e) na representação do trabalho – com a organização dos trabalhadores na defensiva, a fragilização das práticas reivindicativas e a redução dos níveis de sindicalização.

O processo de reestruturação produtiva – que reordena o processo de produção e, ao mesmo tempo, fragiliza a organização dos trabalhadores – encontra-se então intimamente articulado ao projeto neoliberal (cujas palavras-chave são Estado-mínimo e o ataque aos sistemas tradicionais de proteção social) e ao processo de mundialização financeira. Há profundas transformações nas formas de produção e na gestão da força de trabalho, com a liberação, para o capital, da realização de superlucros em todos os setores da vida social, configurando-se enquanto um movimento em direção a uma verdadeira “restauração do capital” (Braga, apud Netto, 2001).

A reação burguesa ao contexto de crise no estágio tardio do capitalismo tem então como pilares a mundialização do capital, o processo de reestruturação produtiva e o projeto neoliberal. Este último, como já citado anteriormente, defende a premissa básica de Estado mínimo e a proposta de focalização e seletividade das políticas sociais para grupos específicos, além da retomada do projeto de refilantropização social, no seio da sociedade civil.⁴ Neste contexto, a “questão social” é tratada a partir de uma dupla articulação entre

‘subocupada’ na terminologia mais comum do IBGE”. (Informações retiradas do site <<http://www.oitbrasil.org.br/emprego.php>>, acesso em julho de 2005).

⁴ A sociedade civil, no contexto neoliberal, trave-se de “Terceiro Setor”, termo ideológico que apaga as lutas de classes e os diferentes/antagônicos projetos societários existentes na sociedade civil. Montañó

assistência focalizada e repressão, desencadeando um radical processo de criminalização da pobreza.⁵

Os organismos internacionais – intelectuais orgânicos do projeto burguês – tratam as novas expressões da “questão social”,⁶ principalmente na periferia capitalista, de forma extremamente conservadora, isolando-as de questionamentos de ordem estrutural e dando-lhes um tratamento superficial, com o financiamento e apoio a programas e projetos de “combate à pobreza e à exclusão social”.⁷ O pós-1970 marca, portanto, o abandono, por parte dos organismos internacionais, do discurso do desenvolvimento – a ideologia nacional-desenvolvimentista, propagada entre o 2º pós-guerra e a década de 1960 – em prol da bandeira do “alívio da pobreza” (Leher, 1998).

Na América Latina, a reação burguesa à crise de acumulação capitalista significou um verdadeiro desastre social para a sua população. Soares (2001) observa que as preocupações

(2002) realizou um estudo crítico sobre o chamado Terceiro Setor e analisou tanto tendências progressistas quanto as regressivas que adotam tal conceito. Afirma-o enquanto um conceito ideológico, instrumentalizado pelo capital e funcional à lógica neoliberal para desresponsabilizar o Estado quanto às políticas sociais e transferi-las como uma responsabilidade da sociedade civil.

⁵ Segundo dados fornecidos pelo historiador Marcelo Freixo, da ONG Justiça Global, há nos Estados Unidos dois milhões de pessoas presas. O Brasil teve, de 1995 a 2003, um crescimento de população carcerária de 93%, enquanto a média mundial ficou entre 20% e 30%. Tais dados demonstram os efeitos perversos da implantação do projeto neoliberal no país, de acirramento da questão social e de seu tratamento pelo Estado brasileiro através da criminalização da pobreza. O perfil da população carcerária brasileira é de negros, pobres, jovens, homens, moradores de periferia, de favela e de baixa escolaridade (Fonte: ONG Justiça Global, <http://www.global.org.br>).

⁶ A “questão social” globaliza-se com a globalização do capital e renova-se permanentemente, com novas expressões. Portanto, sua raiz permanece sendo a relação entre o acúmulo de miséria e o acúmulo de capital, em pólos opostos, cujo fundamento é a propriedade privada dos meios de produção. Parte-se da compreensão de que, para o estudo acerca das novas expressões da “questão social”, é preciso apreender o movimento geral deste modo de produção, da ordem capitalista, e é necessário também escapar de uma dupla armadilha, apontada por Yamamoto (2001) na análise da “questão social”: (1) o risco de uma pulverização e uma fragmentação das questões sociais, que viram “problemas sociais” de ordem individual, representando a ótica liberal; (2) o discurso genérico, sem a análise de situações concretas. Aprender novas mediações – ou seja, captar as particularidades da “questão social” em contextos singulares – é condição de assegurar fidelidade ao método marxiano e também de renová-lo na contemporaneidade.

⁷ Castel (1998) afirma que entre 1992 e 1993 ocorreu uma explosão do tema “exclusão”, na França. A questão da “exclusão” tornou-se a “questão social” por excelência. Para esse autor, o uso impreciso da palavra traduz o estado atual da “questão social”. Castel critica o termo “exclusão”, pois este abarca uma heterogeneidade de usos, não se constituindo enquanto uma noção analítica. A “exclusão” indica uma negação, uma falta, que não revela de onde esta vem. É preciso ir além, pois os traços constitutivos das situações de “exclusão” não se encontram em si mesmas. É sobre as regulações do trabalho e dos sistemas de proteção ligadas ao trabalho que seria, segundo o autor, preciso intervir para lutar contra a “exclusão”, pois esta não tem como população-alvo deficientes, inválidos ou “casos sociais”: as pessoas atualmente “excluídas” estariam integradas pela ordem do trabalho há vinte anos. Hoje, tornaram-se inválidas pela conjuntura. Embora tenhamos discordâncias quanto à posição de Castel com relação ao “alvo” de luta contra a “exclusão social” – pois, compreendemos que a luta contra a “exclusão” não deve se limitar às regulações do trabalho, mas questionar a lógica de exclusão deste modo de produção e o seu fundamento, a apropriação privada dos meios de produção – consideramos relevante a crítica por ele realizada aos modismos intelectuais da “exclusão social” e o seu esforço para compreender o que denomina de “metamorfoses da questão social”.

expostas em documentos do Banco Mundial, UNICEF, PNUD, BID, não passaram do plano do discurso, pois associaram o financiamento de programas e projetos sociais a exigências de ajustes macroeconômicos, o que resultou num “desajuste social” sem precedentes no continente latino-americano: em 1990, 270 milhões de latino-americanos estavam em situação de pobreza, o que equivale a 62% da população total da América Latina. A autora afirma que, de acordo com as particularidades nacionais, os impactos relativos ao processo de ajuste neoliberal foram diferenciados: nos países com sistemas de proteção social consolidados, como Inglaterra e Chile, ocorreram cortes lineares nos gastos sociais e uma deterioração do serviço público. Em países sem a constituição de um *Welfare State*, como Espanha e México, as políticas de ajuste realizaram-se pelo lado econômico, com abertura comercial, deslocalização da indústria e desemprego. Já em países com políticas sociais universais, mas não consolidadas, como o Brasil, na periferia capitalista, ocorreu o desmonte das políticas sociais, com o agravamento de uma pobreza já estrutural.

No contexto de vitória ideológica do neoliberalismo por todo o globo, o alargamento da cidadania moderna – realizado durante o século XX através de inúmeras lutas sociais – sofre uma profunda inflexão em sua tríplice dimensão, em escala mundial:

- Os *direitos civis* encontram-se gravemente ameaçados, principalmente a partir do avanço do projeto neoliberal nos anos de 1970 e da queda da União Soviética. A partir deste período, os EUA tornam-se a potência hegemônica mundial sem oposições, o que coloca o mundo em alerta. As guerras desencadeadas a partir dos anos 1990 – principalmente, a emblemática Guerra do Golfo – inauguraram um novo modo de guerrear, através do uso de alta tecnologia, com o massacre à longa distância de milhares de militares e civis. Inaugurou-se a “guerra televisionada” – somente para os detentores das armas de guerra com sofisticadas tecnologias, isto é, para os norte-americanos, é claro –, inserindo-a no espetáculo do *show business*. Sob a bandeira ideológica do terrorismo (“não temos mais inimigos comunistas, o terror pode estar, portanto, em qualquer lugar”), a guerra tornou-se um poderoso instrumento anticíclico, de supercapitalização no capitalismo tardio. O 11 de setembro, em 2001, favoreceu ideologicamente a perpetuação da guerra e da supressão dos direitos civis – no interior dos EUA e também no plano mundial – das populações que representam ameaças aos interesses americanos.

- Os *direitos políticos*, por sua vez, sofrem um esvaziamento espetacular, com uma máquina eleitoral cuja principal atribuição consiste em esvaziar os princípios da democracia participativa. Somente ao final dos anos de 1990 podemos encontrar os primeiros movimentos internacionais de resistência ao processo de mundialização do capital e ao ideário neoliberal – com uma retomada no processo de substantivação da democracia e dos direitos políticos – com as manifestações de Seattle e Washington e a posterior organização do I Fórum Social Mundial, em 2001, e dos Fóruns subseqüentes.
- E, os *direitos sociais*, como já ressaltamos, são atacados em seu cerne, com os processos de minimização do Estado, de focalização e seletividade das políticas sociais, além da retomada do projeto de refilantropização social e a propagação ideológica do termo “Terceiro Setor”. Direitos sociais consagrados – como saúde, assistência, previdência⁸ e educação – passam a ser um lucrativo ramo de valorização para o capital em crise e são metamorfoseados em “serviços” (isto é, mercadorias compráveis por aqueles que estão “aptos ao sucesso” no “jogo do Mercado”). Como Anderson (1998) já afirmara, o mundo tornou-se mais injusto e mais desigual após (e com o consentimento do) o projeto neoliberal.

Neste quadro, a cidadania substantivada ao longo dos últimos três séculos passa por um progressivo esvaziamento, pois a lógica neoliberal baseia-se na supressão e/ou encolhimento dos direitos civis, políticos e sociais e sustenta-se na defesa da mercantilização de todas as instâncias da vida social. A existência de políticas sociais e, particularmente, da política educacional – tradutora da concreticidade dos direitos sociais e com uma explícita

⁸ Neste quadro de profundo ataque às “classes-que-vivem-do-seu-trabalho” (Antunes, 1998), as clássicas políticas de Seguridade Social (Assistência, Previdência e Saúde) – que tiveram a centralidade do trabalho para a constituição dos sistemas de proteção social (Mota, 2004) – perdem substancialmente seu conteúdo, pois a lógica neoliberal baseia-se em regimes focados no Seguro Social, dentro da lógica do capitalismo tardio de mercantilização de todas as instâncias da vida social. Portanto, não cabem mais políticas de cunho universal, baseadas numa solidariedade entre gerações: a Previdência torna-se mais um espaço possível de supercapitalização (com uma explícita concepção de seguro social), voltada para o “cidadão-fabril”, aquele ainda inserido em relações formais de trabalho; a saúde encontra-se dualizada numa saúde mercantilizada para ricos e remediados – para o “cidadão-consumidor” – enquanto a saúde pública destina-se aos pobres e miseráveis, os “cidadãos-pobres” (Mota, 1995). Já a assistência retoma os preceitos liberais, ligados ao primado do trabalho: o público-alvo da assistência social passa a ser focado nos incapazes para o trabalho (os “cidadãos-pobres”), numa perspectiva de individualização das questões sociais e de “cidadania invertida” (Fleury, 2003). Previdência e Assistência Social, nesse contexto, adquirem uma relação perversa, com uma posição baseada em uma unidade contraditória: a afirmação de uma parece ser a negação da outra, pois, a Previdência – na lógica do Seguro Social – dirige-se aos aptos para o trabalho, enquanto aos incapacitados para o labor resta a assistência focalizada (Mota, 2004).

dimensão civilizatória, produto das lutas sociais ao longo dos séculos XIX e XX – torna-se, no plano mundial e no processo expansivo de financeirização do capital do pós-1970, extremamente limitada, com um estreitamento radical da cidadania moderna (Mota, 2004).

2 O processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970

A educação, até os idos da década de 1960, constituiu-se como um direito social incluso no arcabouço dos sistemas de proteção social, construídos em cada particularidade nacional.⁹ Nos países periféricos, configurou-se como uma “promessa” – propagada pelos organismos internacionais através da ideologia desenvolvimentista – de passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, cujo eixo “teórico” baseava-se na Teoria do Capital Humano.¹⁰ Com o processo de mundialização do capital, radicais mudanças na esfera produtiva e de avanço da ideologia neoliberal, no pós-1970, os sistemas educacionais até então constituídos sofrem uma profunda inflexão com o processo progressivo de supercapitalização de todas as esferas da vida social.

O processo de reestruturação produtiva, engendrado no pós-1970, gerou a necessidade de um novo nexos entre ciência e trabalho, com mudanças qualitativas e quantitativas na formação técnica e ético-política da força de trabalho simples e complexa (Neves e Fernandes, 2002). Associado às significativas transformações na organização produtiva e na gestão do trabalho, emerge o conceito de “sociedade do conhecimento”, que vem substituir a formulação ideológica de capital humano – tarefa cumprida pelos organismos internacionais – e espraia-se apologeticamente dos campos diretamente produtivos (empresas) até à esfera acadêmica e à grande mídia. Esta formulação traduz a necessidade dos indivíduos adequarem-se à nova lógica de organização produtiva, através de uma formação básica que lhes forneça a capacidade de abstração, trabalho em equipe e flexibilidade:

⁹ É importante frisar, como apontou Neves (1991), que o desenvolvimento dos sistemas educacionais foi determinado de acordo com as lutas de classes e o grau de desenvolvimento produtivo no interior de cada país.

¹⁰ A Teoria do Capital Humano, de T. Schultz, surge inicialmente nos EUA e na Inglaterra nos anos de 1960 e compreende que “capital humano” é a expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. Dentro de tal teoria, o resultado esperado era que as nações subdesenvolvidas investissem pesadamente em “capital humano” e, desta forma, entrariam no caminho rumo ao desenvolvimento. Esta teoria, extremamente funcional à ideologia desenvolvimentista, não leva em consideração as relações de classe e imputa ao esforço do indivíduo e das nações – sem questionar a divisão internacional do trabalho – a responsabilidade pelo desenvolvimento (Frigotto, 1995).

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada e competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade (Frigotto, 1995, p. 98).

Outro aspecto fundamental, levantado por Leher (1998), é a função ideológica da educação enquanto poderoso instrumento para o “alívio da pobreza” dos países periféricos, evitando “explosões” de insatisfação da população localizada na periferia capitalista e agora sem a promessa de integração à “nova ordem global”. O autor demonstra, através de diversos documentos do Banco Mundial, como a educação opera uma verdadeira ação ideológica, quando busca apagar a luta de classes e afirma que a “causa” da pobreza é o não-acesso ao conhecimento. Assim, vela-se a determinação estrutural da sociedade de classes – a propriedade privada dos meios de produção – deslocando a “causa” dos conflitos para o âmbito individual – a incapacidade do sujeito de inserção na “nova sociedade do conhecimento”.¹¹

Leher (1998) recupera a ação do Banco Mundial nos anos 1970¹² – período de grandes turbulências nas zonas rurais dos países periféricos, em função dos processos de descolonização desencadeados na década de 1960 – que estruturou um subsetor educacional em sua estrutura organizacional e deu ênfase à rede de ensino técnico (nível médio) no setor agrário dos países periféricos, como forma de amainar conflitos, além de criar novas zonas de investimentos para o capital. Este movimento ficou conhecido como a “Revolução Verde”.

Nos anos de 1980, o BM passa a exigir dos países periféricos, para a liberação de empréstimos, condicionalidades de ordem estrutural (e não mais setorial), com as reformas

¹¹ “De forma mais dissimulada, os conceitos de ‘sociedade do conhecimento’, qualidade total, flexibilidade e participação, elidem as relações de classe e de poder” (Frigotto, 1995, p. 100).

¹² Entre a década de 1940 e o final dos anos de 1970, as ações do Banco, com algumas diferenciações, pautaram-se no financiamento ao crescimento e desenvolvimento dos países periféricos. Nos anos de 1970, a participação do BM como fonte de empréstimos aos países em desenvolvimento perdeu importância relativa frente ao rápido crescimento do crédito bancário privado (os chamados “petrodólares”) ao longo da década de 1970. É a partir dos anos de 1980 que o Banco ganhará importância estratégica no processo de reestruturação econômica dos países periféricos, através dos programas de ajuste fiscal. O Banco passa então “[...] de indutor de investimentos a guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (Soares, 2003, p. 21).

educacionais inseridas no processo de ajuste estrutural das economias periféricas.¹³ Em 1984, os EUA saíram da Unesco – que sustentava a idéia do “direito ao desenvolvimento” – e passaram a fortalecer a ação do BM na área educacional. Naquela década, o BM direciona sua defesa ao ensino fundamental,¹⁴ enfatiza a privatização do ensino secundário e reitera o discurso da universidade pública enquanto lócus dos privilegiados. O objetivo do ensino é o mercado de trabalho, visando à flexibilidade do trabalhador e à formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado.

Nos anos de 1990, o BM – fundamentado na formulação ideológica de “sociedade do conhecimento” e deparando-se com os custos sociais alarmantes do processo de ajuste estrutural nos países periféricos – adensa o discurso apologético da educação como principal meio dos países pobres alcançarem o patamar superior da globalização.

Nesse contexto de compressão fiscal, o BM advoga a tese de que a educação básica deve ser prioridade, porque prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido – como a queda na taxa de natalidade e a melhoria nos índices de saúde da população, o que diminui os gastos estatais – e passa a exigir reformas educacionais na América Latina, com maiores recursos para o ensino fundamental, a reforma da formação tecnológica e a privatização do ensino superior. Uma das estratégias para a reforma educacional é transformar a imagem dos professores numa corporação atrasada, desencadeando um processo de fragmentação do sistema educacional – através da autonomia da escola e das universidades –, fragilizando a organização sindical docente e abrindo o caminho para o processo de privatização do ensino superior sem resistências dos movimentos sociais.

Desta forma, os anos de 1990 são palco de um verdadeiro *apartheid* educacional: aos países periféricos, o Banco Mundial recomenda o ensino fundamental como forma de “aliviar” a pobreza e como política de “inclusão social”. Enquanto aos países do centro

¹³ O BM, até os anos de 1970, realizou empréstimos denominados créditos de investimentos: os juros eram cobrados a taxas fixas e a participação do Banco limitava-se à definição das condições de financiamento, à supervisão da execução das ações e à avaliação dos benefícios econômicos e sociais dos projetos. Após os anos de 1980, o crédito passa a ser de base política e os países, para conseguirem os empréstimos, precisaram fazer políticas de ajustamento estrutural, cuja receita incluía o controle do investimento no setor público, a realização de reformas administrativas, a estabilização fiscal e monetária, o reforço do setor privado, a redução do crédito interno e das barreiras de mercado (Fonseca, 1995).

¹⁴ O ensino fundamental é um instrumento primordial para a conformação ideológica no novo trabalhador exigido no pós-1970. Não há problemas para a burguesia que o ensino fundamental seja majoritariamente público, desde que seus currículos estejam conformados à ética liberal. Assim, para além da escola ser pública, Suárez chama a atenção para a necessária disputa em torno da direção dada aos currículos: “Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformado pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam. Por isso, a luta por uma definição coletiva do currículo é, antes de tudo, uma luta política e ética” (Suárez, 1999, p. 267).

capitalista são reservados o ensino superior e a pesquisa. Aprofunda-se a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando “pacotes tecnológicos” e sendo controlada pelos centros financeiros e tecnológicos, o que consolida o setor educacional como um importante espaço de mercantilização para o capital.

Siqueira (2004) aponta que a educação movimenta, entre gastos governamentais e privados, cerca de dois trilhões de dólares, o que faz com que diversos grupos sejam atraídos para esse setor, principalmente os empresariais. Os países desenvolvidos – cuja população é em sua maioria escolarizada com uma taxa de natalidade decrescente, além de possuírem, por razões históricas, amplos sistemas educacionais em funcionamento – apresentam-se como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional. Já os países em desenvolvimento – onde hoje se encontra a maior parte da população em idade escolar com uma grande demanda potencial para a oferta de ensino nos vários níveis – transformam-se em alvos privilegiados dessa busca dos grupos empresariais por novos mercados. Porém, a autora observa que, pelo histórico da educação ter-se constituído, na maioria dos países, como um direito social – inclusive nos países capitalistas periféricos, apesar de seu viés ideológico desenvolvimentista – a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas. Com isto, principalmente nos anos de 1990, há uma crescente pressão para que a educação seja tratada como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado/comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais. Nessa direção, os países membros da OMC¹⁵ assinaram um acordo comercial em 1995 – o AGCS (Acordo Geral sobre Comércio

¹⁵ Ao final da Segunda Guerra Mundial, como já mencionamos, os líderes mundiais, em Bretton Woods, criaram dois organismos internacionais: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Criou-se ainda o Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio, conhecido como GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) que tinha como princípio o tratamento comercial indiferenciado para todos os membros. Os países em desenvolvimento fizeram resistências ao GATT, pois esse acordo privilegiava os países ricos. Nesse período pós-II Guerra Mundial foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e proclamada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, cujos princípios apontavam para a solidariedade entre os povos e não para a competição. Em 1964, os países em desenvolvimento conseguiram criar no interior da ONU a Unctad (Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento), que sofreu resistências por parte dos países desenvolvidos. A criação da Unctad foi fundamental para que, em 1974, na Assembléia Geral da ONU fosse aprovado um documento que previa mais cooperação entre os países, respeito à soberania, fim de colonialismos/neocolonialismos, dentre outros. Na Rodada do GATT em Tokyo (1973-1979) houve o reconhecimento de se tratar de forma diferenciada os países pobres/em desenvolvimento. Após a crise da década de 1970, os EUA passaram a fragilizar a ONU via redução de recursos e fortaleceram o BM e o FMI, sendo que o primeiro tomou o papel de cobrador da dívida externa aos países em desenvolvimento, exigindo-lhes em troca dos empréstimos a realização de ajustes estruturais. De 1986 a 1995 ocorreu a Rodada do Uruguai, que rejeitou o princípio de tratamento diferenciado aos países em desenvolvimento. Como resultado dessa Rodada, foi criada a Organização Mundial do Comércio (OMC)

em Serviços) –, com o objetivo de liberalização progressiva dos diversos setores de serviços. Tal acordo significa a incorporação de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais (como educação, saúde, meio ambiente, saneamento, dentre outros) – resultado de anos de luta e conquistas da classe trabalhadora – e o seu reordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição. Dentre os diversos serviços incluídos no AGCS encontra-se a educação tratada não mais como direito social, mas como um serviço mercadológico. Em 1998, foi divulgado um documento sobre serviços educacionais, elaborado pelo Secretariado da OMC, cujo conteúdo indica: (i) a importância econômica da educação, principalmente para países que recebem muitos alunos estrangeiros, como Estados Unidos, França, Alemanha, Reino Unido, Federação Russa, Japão, Austrália, Canadá, Bélgica e Suíça; (ii) o potencial de gastos com o comércio de serviços educacionais nos países com maior população em idade escolar (de 5 a 29 anos); (iii) as mudanças no setor educacional, onde a redução de recursos públicos tem provocado uma busca crescente de fontes alternativas de recursos e a adoção de práticas de administração empresarial (Siqueira, 2004).

Houve reações à inclusão da educação como serviço, através de articulações – principalmente da União Européia – de grupos defensores da educação enquanto direito social. Em 2003, foi lançado um abaixo-assinado internacional pela retirada da educação do AGCS. No entanto, os grupos empresariais interessados na comercialização da educação em nível planetário contam com o apoio do FMI, do Banco Mundial e da UNESCO, além de poderosas associações. Outro movimento de reação, apontado por Siqueira (2004), foi a criação do G-22, na reunião ministerial do GATS, em Cancun (México) em 2003, que aglomera 22 países em desenvolvimento, dentre eles Brasil, Argentina, Índia e China. O G-22 reivindica a negociação de produtos agrícolas, com resistências dos EUA e da União Européia. Os Estados Unidos, porém, pressionam os países do G-22, através de acordos bilaterais e há a possibilidade de que os “serviços” virem moeda de troca a algum tipo de concessão na área agrícola por parte dos EUA e da União Européia.

Por fim, Siqueira (2004) aponta as implicações trazidas pela perspectiva da educação como um serviço comercial, como o risco de os governos – ao terceirizarem e venderem serviços, além de fazerem marketing comercial – tornarem-se vulneráveis à regulamentação da educação como um serviço comercial via OMC. Assim, os grupos empresariais poderão

que prega o “livre-comércio” e incorporou o GATT como acordo geral. Trataremos aqui especificamente do Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) – que inclui a educação como serviço – com base na exposição de Siqueira (2004).

processar tais governos e exigir condições de igualdade para o “livre-comércio” da educação, inclusive o acesso aos recursos públicos destinados à área educacional, o que configura/indica um cenário sombrio para a educação enquanto direito social:

Com a educação no AGCS corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de *serviços diretos* (por exemplo, cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação etc.) e complementares (por exemplo, sistemas de avaliação e certificação), além de *bens de consumo educacionais* (por exemplo, livros e materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamento científico, uniformes etc.). Tal perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, num caminho que pode levar à perda da diversidade cultural e dos valores locais (Siqueira, 2004, p. 155).

Se objetivamente o setor educacional constitui-se como mais um ramo para a exploração capitalista, transformando-se de direito social em serviço, principalmente após o AGCS, há, ainda, uma intensificação por parte dos organismos internacionais de se propagar a promessa (ideológica) da educação como uma possibilidade de “alívio da pobreza” e desenvolvimento para os países subdesenvolvidos.¹⁶ O discurso de tais organismos em defesa da universalização da educação básica presta-se a criar um “fetiche da democratização” e do aumento do índice de escolarização, o que mascara o processo de certificação em larga escala e omite: (i) o processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; (ii) a concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior; (iii) a concepção de que essa “expansão/democratização” deverá ser efetivada através da ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional (Lima, 2002, p. 46).

¹⁶ Lima (2002) realiza uma interessante análise sobre os documentos produzidos em diversas conferências sobre Educação, sendo um marco para o debate a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (BM), em Jomtien, na Tailândia, no início da década de 1990. Embora haja diferenças entre a concepção de educação básica da Unesco (que concebe a educação básica como educação fundamental e o ensino médio) e do Banco Mundial (que restringe a educação básica ao ensino fundamental), os organismos internacionais convergem em relação à concepção de fundo sobre o direcionamento dado às políticas educacionais: a necessidade de integrar os países periféricos na dinâmica global capitalista; a concepção de educação enquanto mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico e a defesa da diversificação das fontes de financiamento com o claro estímulo ao setor privado e a organizações não-governamentais (ONGs). A Cepal, em 1992, lançou um documento – *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, com a ênfase na educação como alavanca do desenvolvimento regional diante das novas tecnologias e das transformações produtivas.

Portanto, há, na década de 1990, uma forte defesa por parte dos organismos internacionais pela universalização do ensino fundamental, – majoritariamente sob a responsabilidade estatal, mas também aberto a um mercado bastante lucrativo¹⁷ –, enquanto prescreve-se a necessidade de diversificação de financiamento (o que significa a participação ampliada do setor privado) no ensino superior, um campo aberto para o capital privado nacional e internacional, com um público-alvo (as camadas médias e altas) que supostamente poderia arcar com os custos desse nível de educação.

Essa concepção de abertura do setor educacional – focado, principalmente, no ensino superior –, para a exploração privada, insere-se na necessidade do capital de expandir mercados, como já tratamos anteriormente. O processo de avanço dos interesses privados na área educacional ocorre de duas formas, segundo Lima (2002): (i) com a liberalização dos serviços educacionais e a expansão de instituições privadas superiores de ensino; (ii) com o processo de privatização interno sofrido pelas instituições públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, da redução dos trabalhadores em educação com a não-abertura de concursos públicos, o corte de verbas para infra-estrutura. A autora observa que esse duplo movimento encontra-se presente no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia* publicado pelo Banco Mundial em 1994. O mesmo apresenta quatro estratégias para a reforma da educação na América Latina, Ásia e Caribe:

- a diversificação das instituições de ensino superior (universidades públicas, privadas e instituições não universitárias, com cursos politécnicos, cursos de educação a distância e cursos de curta duração);
- a diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de mais fundos privados para o ensino superior, o apoio aos estudantes qualificados que não podem custear os estudos superiores e a melhoria da utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições;
- a redefinição das funções do Estado: de um executor da política de ensino superior para a de um agente facilitador de um novo marco político e jurídico que garanta as diretrizes privatizantes da educação superior;

¹⁷ McCowan (2004) afirma que os níveis que mais conduziram ao desenvolvimento da educação com fins lucrativos foram os níveis pré-escolar e pós-secundário. O mercado do ensino fundamental não é atraente para as empresas de ensino nos países periféricos, visto que a massa da população – extremamente empobrecida – não tem renda suficiente para custear as despesas com a educação fundamental.

- a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior, concebida a partir do eficiente atendimento aos interesses do setor privado.

Em 1998, a Unesco organizou uma Conferência Mundial sobre Educação Superior que apresentou propostas para esse nível de educação em seu documento final muito próximas daquelas emitidas pelo Banco Mundial em 1994. O documento da Unesco reafirma: (i) a necessidade de integração entre educação e a esfera produtiva, com a adequação dos países à lógica de reordenamento mundial do capital; (ii) as diretrizes de financiamento privado como base para a produção de conhecimento; (iii) a fundamental diversificação das IES, com a flexibilização do contrato do trabalho docente e da formação profissional.

Em 1999, o Banco Mundial lança um documento (*Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*) com uma avaliação da educação na América Latina e as diretrizes para esse setor no século XXI. Neste, o BM reafirma o papel da educação como estratégia de diminuição da pobreza e a necessidade de privatização do ensino superior e associa democracia, desenvolvimento e segurança como importantes vetores para a garantia de um clima de coesão social para os investimentos estrangeiros na região latino-americana e caribenha de forma segura. É necessário ressaltar que, para o BM, a posição de subalternidade dos países periféricos deve-se às dificuldades dos Estados de realizarem os ajustes fiscais, a redução dos gastos públicos e as reformas econômicas e sociais propugnados pelo BM e pelo FMI.

Lima (2002), a partir da análise dos documentos acima mencionados, reafirma o processo de mercantilização do setor educacional, concretizado através dos acordos realizados na OMC e ressalta a importância de compreender tal processo dentro de um movimento mais amplo de busca por novos e lucrativos mercados, através de acordos comerciais como o Nafta e a Alca.¹⁸

McCowan (2004) apresenta uma visão global do “boom” da educação superior com fins lucrativos: nos EUA há um setor bem estabelecido e em crescimento; já na Europa o sistema de ensino superior tem sido mais resistente em relação ao processo de mercantilização. Os países periféricos (da Ásia, América Latina e África) – principalmente os

¹⁸ O Nafta (Acordo de Livre Comércio da América do Norte) entrou em vigor desde 1994 e é um acordo de liberalização do comércio entre EUA, México e Canadá. Já a Alca (Área de Livre Comércio das Américas) objetiva formar uma área de livre-comércio continental, com a livre circulação das empresas multinacionais e uma ampliação dos direitos dos investidores. A Alca estava prevista para iniciar em 2005, no entanto, permanecem as negociações dos países, tendo como pólo dominante os EUA (Lima, 2002).

de renda média, como Filipinas, Jordânia, Malásia, Vietnam, China, Tailândia, Indonésia e Brasil – comportam as maiores proporções de alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior e configuram-se enquanto mercados com grande potencial de expansão.¹⁹

Na fase tardia do capital, na qual o espaço e o tempo são comprimidos em favor da mobilidade do capital financeiro (a compressão espaço-temporal, tratada por Harvey, 1992), não há espaço para o questionamento, a crítica, a reflexão, a produção do conhecimento: ao capital, urge a transmutação da universidade em organização social – visto esta adaptar-se de forma “flexível” às mudanças operadas para o processo de acumulação capitalista – e abandona-se o núcleo fundamental do trabalho universitário: a formação.²⁰ Assim, a *universidade operacional* (Freitag apud Chauí, 2003)²¹ produz – na lógica excludente capitalista que torna a força de trabalho obsoleta e amplifica o desemprego estrutural – o esvaziamento do processo de formação e reduz suas atividades ao treinamento e à “reciclagem”.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 1999, p. 222).

¹⁹ As seis empresas líderes em educação superior localizam-se nos EUA e nos países periféricos: Brasil, Índia e África do Sul. Interessante notar que, dentre as seis empresas líderes no mercado do ensino superior, duas são brasileiras, sendo a Universidade Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Paulista (UNIP) (McCowan, 2004).

²⁰ “O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura [...], é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. O que Merleau-Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade” (Chauí, 2003, p. 12).

²¹ Chauí (1999, p. 220) explicita que a transformação da universidade de instituição social para organização social insere-se nas mudanças societárias e ocorreu em etapas sucessivas, acompanhando as mudanças do capital: numa primeira etapa, tornou-se universidade funcional; depois passou à universidade de resultados e, por fim, à universidade operacional: “A universidade operacional, dos anos de 1990, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. [...], a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, [...] isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma.”

No contexto de reação burguesa à crise no padrão de acumulação capitalista, o ensino superior torna-se, portanto, mais um espaço estratégico de abertura de novos mercados para o processo de valorização do capital, principalmente nos países periféricos, e de esvaziamento do pensamento crítico no interior da Universidade. É imprescindível, portanto, para um movimento contra-hegemônico, captar criticamente tais transformações, para se projetar possibilidades e estratégias de resistência, com lucidez teórica e otimismo na ação (“pessimismo da razão e otimismo da vontade”), conforme nos sugere o prodigioso e revolucionário pensamento de Antonio Gramsci.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER; GENTILI (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- BEHRING, E. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRAGA, R. Globalização ou neocolonialismo? O FMI e a armadilha do ajuste. In: *Actuel Marx em Ligne*, n. 4 (1/2/2001). Disponível em: <<http://netx.u-paris10.fr/actuelmarx/indexm.htm>>. Acesso em: out. 2004.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- . A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul. 2005.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- FLEURY, S. Novas bases para a retomada da Seguridade Social. In: *Revista Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social – Governo Lula: Balanço do Primeiro Ano*, PPGESS/UFRJ, n. 9, segundo semestre de 2003, p. 52-82.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GÓMEZ, J. M. Globalização da Política. Mitos, realidades e dilemas. In: *Revista Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social*, PPGESS/UFRJ, v. 1, n. 1, primeiro semestre de 1997.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

- IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. In: *Temporalis*, Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001.
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998. (Tese de Doutorado – mimeo).
- LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. (org.). *O empresariamento da Educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.
- McCOWAN, T. Perfil de seis empresas líderes em Educação Superior. Artigo publicado na seção Tema em Debate: Mercantilização do Ensino Superior do site <<http://www.lpp-uerj.net/olped>>. Acesso em: jul. 2005.
- MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).
- MARX, K. *O capital – crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MATOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo, Scritta, 1996.
- MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e questão social – crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOTA, A E. *Cultura da crise e seguridade social – um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90*. São Paulo: Cortez, 1995.
- . Seguridade social no cenário brasileiro. In: Revista *Ágora*, ano 1, n. 1, out. 2004. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: nov. 2004.
- NETTO, J. P. “*Cinco notas a propósito da ‘questão social’*”. In: *Temporalis*. Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 3, janeiro/junho de 2001.
- NEVES, L. M. W. *A hora e a vez da escola pública? Um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Educação, 1991. (Tese de Doutorado em Educação – mimeo).
- NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. (org.). *O empresariamento da Educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.
- OLIVEIRA, F. de *Os direitos do antivalor – a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSDOLSKY, R. *Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.
- RUBIN, I. I. *A teoria marxista do valor*. Rio de Janeiro: Polis, 1987.
- SIQUEIRA, A. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004, p. 145-156. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: abr. 2005.
- SOARES, L. T. R. *Ajuste estrutural e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.