



## AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A SUSTENTABILIDADE SOCIAL

### HIGHER EDUCATION POLICIES AND SOCIAL SUSTAINABILITY IN BRAZIL

FERNANDES, Sônia Regina de Souza  
sonia@ifc-camboriu.edu.br

IFC – Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da  
filomena@ifc-camboriu.edu.br

IFC – Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú

QUADROS, Sérgio Feldemann de  
sergiofquadros@gmail.com

IFC – Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú

**RESUMO** Analisamos neste artigo as relações existentes entre as políticas de Ensino Superior no Brasil e a decrescente empregabilidade dos graduados, mesmo em um período de melhora da economia e dos índices educacionais. O propósito de tal análise é refletir sobre a sustentabilidade social das políticas de Ensino Superior frente a esse fenômeno, que coloca em xeque o mito da mobilidade social relacionado à educação, difundido pelo neoliberalismo sob a influência da teoria do Capital Humano. Desse modo, entendemos que, apesar da ampliação do acesso ao Ensino Superior, a lógica neoliberal comprometida com os interesses do Mercado tem dificultado que as políticas educacionais se tornem socialmente sustentáveis.

**Palavras-chave:** Mobilidade Social. Neoliberalismo. Políticas de Ensino Superior. Sustentabilidade Social.

**ABSTRACT** In this paper, we analyze the relationship between Higher Education policies in Brazil and the decreasing employability of graduates, despite a period of improvement of the economy and educational indexes. The purpose of such analysis is to reflect about social sustainability of Higher Education policies in face of this phenomenon, which puts at stake the myth of social mobility related to education, broadcast by neoliberalism under the influence of Human Capital Theory. Thus, we believe that, despite the increased of access to Higher Education, the neoliberalism, committed to market interests, has hampered that the educational policies to become socially sustainable.

**Keywords:** Social Mobility. Neoliberalism. Policies of Higher Education. Social Sustainability.

## 1 INTRODUÇÃO

A concepção de educação entendida como fator de indução do desenvolvimento econômico tem crescido nos discursos políticos nas últimas décadas. Quase que de maneira inquestionável, tal concepção, difundida pela teoria do capital humano, aparece nas justificativas de uma grande maioria de políticas e iniciativas educacionais, tanto de políticos de direita quanto de esquerda<sup>1</sup> (LAVAL, 2004).

Organismos multilaterais, como Fórum Econômico Mundial, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), União Europeia, entre outros, têm contribuído na disseminação da ideologia de tais políticas, acatada quase que como senso comum nos diversos países do globo. No Brasil, ela aparece nos discursos dos políticos quando tratam das justificativas para as suas propostas para a educação, das famílias que investem na educação de seus filhos, prospectando posições socioeconômicas mais favoráveis e dos próprios professores quando querem “incentivar” ou induzir seus alunos para que “cumpram seus deveres”.

Nesse contexto, foram produzidas políticas para o Ensino Superior público – a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo decreto nº 6.096/2007 e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2007; 2008) – e privado – políticas de subsídio com dinheiro público para o setor privado: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela lei nº 11.096/2005, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), na lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001; 2005), que possibilitam a frequência

---

<sup>1</sup> Salientamos a importância de se reconhecer a diferença entre a concepção política de direita e de esquerda frente à atual e ideologizada ideia de negá-las. Importante ressaltar que as posições não são homogêneas e que comportam mais elementos do que a direita e a esquerda tradicionais do período da Revolução Francesa, no qual se deu a origem dos termos. Apesar de serem essencialmente antitéticas, a esquerda e a direita, dentro da sua heterogeneidade, podem comportar elementos comuns, sobretudo quando se procura classificar os políticos ou partidos dentro de um espectro que tenha esses conceitos como base. De maneira geral, a direita defende que o Estado deve garantir a ordem moral e pouco ou não intervir na economia e no mercado ou, ainda, intervir com a concepção empresarial (como no caso do neoliberalismo). Para a direita, a liberdade individual e a propriedade privada estão no centro das preocupações. Já para a esquerda, o Estado deve intervir menos no que diz respeito à regulação da ordem e intervir mais na regulação do mercado, preocupando-se com a função distributiva. A desigualdade social e a liberdade coletiva são as principais preocupações da esquerda. Para mais informações sobre a classificação de partidos entre esquerda e direita, ver Tarouco e Madeira (2013).

gratuita no ensino superior privado por meio de bolsas de estudos (parcial ou integral) ou ainda na forma de empréstimos a juros subsidiados, respectivamente.

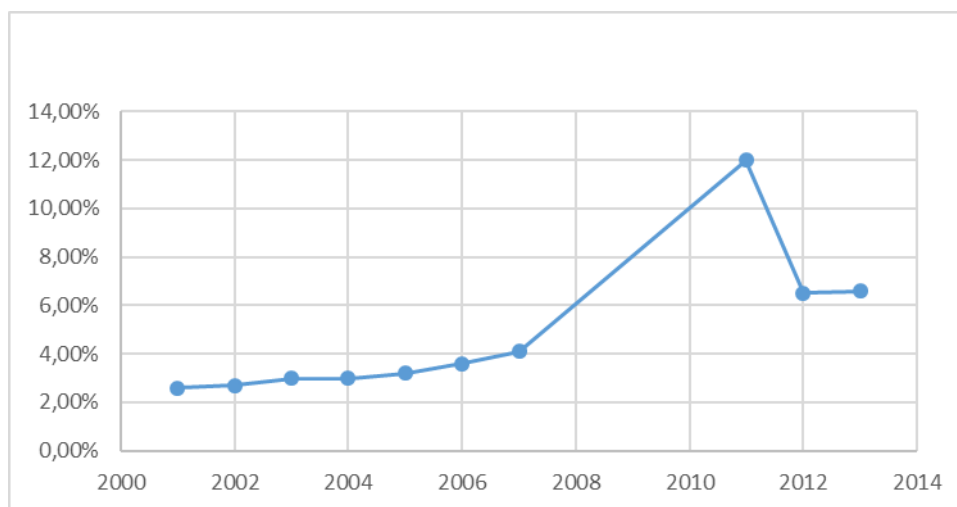
É certo que as recentes políticas de democratização da educação atenderam às demandas de classes menos favorecidas, ampliando ofertas gratuitas nos setores públicos e privados, como também nas concessões de empréstimos a juros baixos. Tais políticas, entretanto, também favoreceram a criação de um mercado de educação muito forte e lucrativo, ao oferecer trocas de vagas gratuitas pela isenção fiscal, no caso do PROUNI, ou contribuir com o aumento de consumidores aptos a frequentar um curso superior pela concessão dos empréstimos, no caso do FIES.

Por meio da ideologia neoliberal, as políticas anteriormente citadas surgem para o Mercado, com a formação da força de trabalho, como um indutor de crescimento econômico. Para a população, sobretudo para a menos favorecida, surgem como uma promessa de acesso a um capital cultural mais elevado que possa ser transformado em capital financeiro, gerando mobilidade social e aumentando a empregabilidade, como defende a teoria do capital humano.

Todavia, a ideia da educação como fator de mobilidade social para o indivíduo ou como resolução do problema do desemprego para os governos não é encontrada de maneira linear nas estatísticas e pesquisas sobre o assunto, quer quantitativas ou qualitativas. A pesquisa realizada por Balassiano, Seabra e Lemos (2005), com uma análise de dados de uma década envolvendo mais de dois milhões e trezentos mil trabalhadores do Rio de Janeiro, mostrou haver uma grande incoerência entre a relação formação e empregabilidade/salário. Segundo a pesquisa, os níveis mais altos de formação até apresentam uma correspondência com um maior salário, entretanto o salário e a empregabilidade têm uma relação inversamente proporcional. Significa que as pessoas com graduação tendem a receber melhor que as pessoas não-graduadas, entretanto têm menos segurança de se manterem nos seus postos de trabalho.

Segundo os dados do Banco Mundial (2016), o percentual de desempregados com o nível superior ou equivalente completo no Brasil cresceu de 2,6% em 2001 para 6,6% em 2013, passando pelo patamar de 12% em 2011 (gráficos 1 e 2). O crescimento bruto desse contingente foi de, aproximadamente, 203 mil para 453 mil nesse mesmo período, atingindo cerca de 821 mil desempregados em 2011, momento no qual o desemprego geral se encontrava consideravelmente baixo.

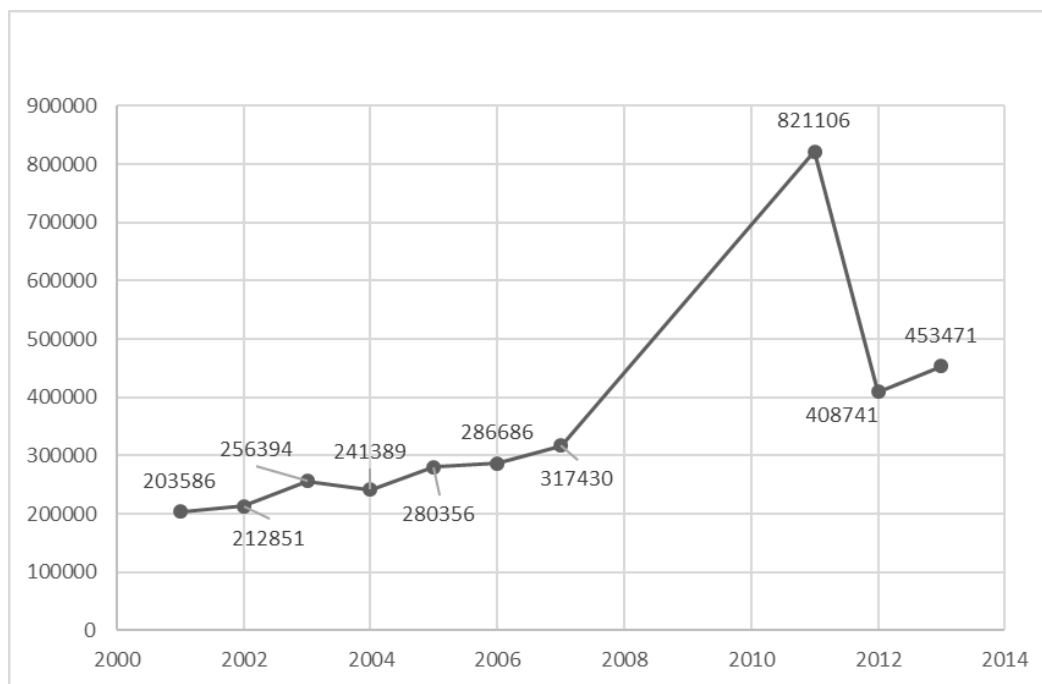
**Gráfico 1** – Desempregados com nível terciário completo no Brasil (% do total de desempregados) <sup>2</sup>.



Fonte: Banco Mundial (2016).

<sup>2</sup> Os termos utilizados pelo Banco mundial advêm do *International Standard Classification of Education* (ISCED), criado pela Unesco para comparar os sistemas educativos dos países. Nesse sistema, a educação terciária é caracterizada pelos níveis mais altos de formação, realizada após o término da educação básica, como graduação e pós-graduação, mas também envolve cursos técnicos e profissionalizantes (exceto os cursos subsequentes). O nível secundário contempla, no Brasil, os cursos de Ensino Médio, podendo ser nas formas integrado, profissionalizante ou subsequente. O nível primário contempla o Ensino Fundamental (UNESCO, 2015).

**Gráfico 2** – Total de desempregados com Nível Terciário de Educação no Brasil (Bruto) <sup>3</sup>.



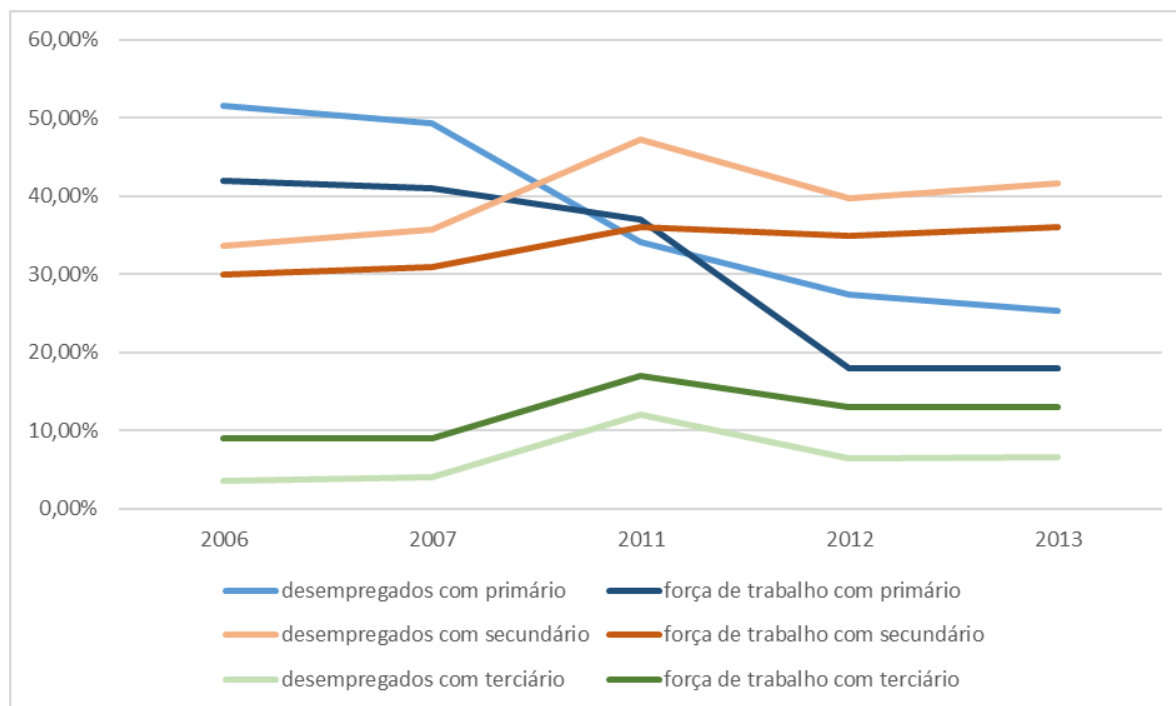
Fonte: Banco Mundial (2016).

Esses dados colocam em xeque o mito de que a mobilidade social está diretamente atrelada à democratização da educação, no qual o aumento da escolaridade das classes populares geraria uma ascensão socioeconômica e sua migração para um novo estágio de inclusão e bem-estar social ao mesmo tempo em que, do ponto de vista macroeconômico, relacionar-se-ia a uma diminuição das desigualdades sociais e culturais (CANÁRIO, 2005; GAMARNIKOW, 2013).

Os dados apresentados revelam que, apesar de as pessoas com graduação representarem uma proporção menor entre os desempregados, os dados referentes ao Ensino Superior têm mostrado que essa diferença entre os níveis de estudo tem diminuído no Brasil na medida em que são difundidos os diplomas universitários.

<sup>3</sup> Esses dados foram calculados pela multiplicação das seguintes estatísticas: desempregados com nível terciário (em % do total de desempregados) X total de desempregados (em % da população ativa de 15 a 64 anos) X população ativa de 15 a 64 anos (em % da população de 15 a 64 anos) X população de 15 a 64 anos (em % da população total) X a população total (BANCO MUNDIAL, 2016), em valores aproximados.

**Gráfico 3** – Desemprego e força de trabalho por escolaridade no Brasil (% do total de desempregados e da força de trabalho respectivamente).



**Fonte:** Banco Mundial (2016).

O gráfico mostra que, ao mesmo tempo em que ocorre o aumento da escolaridade da população ativa, tende-se a aumentar o desemprego dos mais escolarizados, pois, no período analisado, os sujeitos com nível terciário de educação aumentaram mais na proporção entre os desempregados que na proporção da força de trabalho ativa, ou seja, entre os que estão inseridos no mundo do trabalho.

Longe de querermos defender que a educação deva ser tratada como fator de mobilidade social ou de indução econômica, muito pelo contrário, tentaremos apresentar as contradições que essa perspectiva economicista, utilitarista e/ou neoliberal da educação gera em si mesma, oferecendo apontamentos sobre a (in) sustentabilidade social das políticas para o Ensino Superior.

Para isso, procuraremos uma definição crítica do conceito de sustentabilidade social, no esforço de reconhecer indicadores que nos ajudem a analisar a (in) sustentabilidade das políticas. Posteriormente, traremos os aspectos socioeconômicos brasileiros do período em questão, mostrando de que maneira contribuíram para o crescimento inédito do mercado educacional. Na sequência,

apresentaremos as gêneses das políticas educacionais neoliberais e suas implicações, a fim de buscar compreender as maneiras pelas quais as políticas para o Ensino Superior brasileiro se constituem (ou não) socialmente sustentáveis.

## **2 SUSTENTABILIDADE SOCIAL: EM BUSCA DE UM CONCEITO CRÍTICO**

Alguns conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, especialmente desde a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, são internacionalmente aceitos e muito abordados nos discursos políticos, especialmente aqueles relacionados às questões da qualidade de vida, da conservação dos recursos naturais e do senso de obrigação com as futuras gerações. Muito além de um conceito definido, sustentabilidade é um campo de disputas discursivas que permite articular às questões ambientais as relações de justiça social e participação política (BECKER; JAHN; STIEß, 1999).

Tal discurso está intimamente ligado com as perspectivas de desenvolvimento e modernização econômica. De um lado, o discurso da sustentabilidade emerge dos ativistas dos países do “terceiro” mundo como uma denúncia da dominação cultural e social dos países ocidentais; de outro, a partir da década de 1970, surge o discurso da insustentabilidade do crescimento econômico e da lógica de modernização dos países industrializados, demandando uma nova forma de desenvolvimento (BECKER; JAHN; STIEß, 1999).

Definir o conceito de sustentabilidade social, portanto, é algo complexo, uma vez que tem sido tratado de maneira muito polissêmica. As concepções sobre o tema vão desde perspectivas mais liberais, que veem a questão social do desenvolvimento apenas nas comunidades locais, desligadas da Política e do sistema produtivo capitalista, em acordo com as orientações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE. Perspectivas mais críticas que tomam as questões sociopolíticas, como a desigualdade social, racial e de gênero, os direitos de acesso aos bens comuns, justiça social, igualdade, entre outras dimensões, aparecem em outros espaços, normalmente tratadas pelos intelectuais ligados aos movimentos sociais de tendência mais crítica (COLANTONIO, 2009; MCKENZIE, 2004; GRIEßLER; LITTIG, 2005; BECKER; JAHN; STIEß, 1999).

Segundo Becker, Jahn e Stieß (1999), alguns intelectuais, sobretudo ligados a algumas perspectivas pós-colonialistas ou feministas (aparentemente sectárias), têm contornado as problemáticas em torno do desenvolvimento e modernização socioeconômica e suas implicações sociais. Como colocam os autores, há uma produção considerável sobre as implicações sociais da sustentabilidade que não tem recebido seu devido respeito.

Acreditamos que a dimensão social do desenvolvimento e da modernização e suas implicações políticas são incontornáveis no debate da sustentabilidade. Dessa forma, faz-se necessária a busca de uma compreensão da sustentabilidade que inclua no debate as injustiças e desigualdades sociais, econômicas e educacionais, retomando a gênese do conceito.

Sustentabilidade, de maneira geral, tratada mais no campo da crise ecológica, climática etc., leva o questionamento de como a sociedade pode moldar seus modos de vida em busca de precondições para o desenvolvimento das futuras gerações. Nesse sentido, a sustentabilidade aparece como uma viabilidade do desenvolvimento entre a sociedade e a natureza ao longo de períodos, o que nos faz pensar imediatamente nos problemas da estrutura sócio-político-econômica. Logo, tal dimensão estrutural não pode ser dissociada das problemáticas sociais como a justiça social, a equidade de gênero e a participação política (BECKER; JAHN; STIEß, 1999).

Em nível internacional, tais questões são incluídas no modelo dos “três pilares”. Nesse modelo, “o desenvolvimento social deve igualmente tentar relacionar os objetivos ecológicos, econômicos e sociais” (GRIEßLER; LITTIG, 2005, p. 66, tradução livre). Essa proposta se baseia na conclusão de que as necessidades humanas não podem ser suficientemente encontradas no equilíbrio ecológico e da saúde do meio ambiente, mas igualmente nas necessidades sociais e culturais (GRIEßLER; LITTIG, 2005).

Nesse sentido, entendemos que a sustentabilidade social poderá ser alcançada na medida em que possamos estabelecer mecanismos de resistência aos interesses mercadológicos que, obviamente, se contrapõem aos interesses da democracia e da luta contra as desigualdades e injustiças. Griebler e Littig (2005, p.72, tradução livre, grifos nossos) definem a sustentabilidade social como uma qualidade das sociedades, o que envolve “as relações natureza-sociedade,



*mediadas pelo trabalho*, bem como as relações com a sociedade”. Para os autores, a grande ênfase no trabalho deve ser levada em conta na sociedade, não apenas olhando as desigualdades econômicas, mas as desigualdades no trabalho e sua significância para a coerência social.

A partir dessa concepção, os autores apresentam três grupos de indicadores que nos permitem analisar as políticas educacionais sob o viés da sustentabilidade social. O primeiro grupo trata da satisfação das necessidades básicas e da qualidade de vida. Tais indicadores devem estar relacionados com a

[...] renda individual, pobreza, distribuição de renda, desemprego, educação e formação, condições de moradia, saúde (privada, bem como o local de trabalho), segurança, bem como subjetiva satisfação com o trabalho, saúde, habitação, renda e meio ambiente (GRIEßLER; LITTIG, 2005, p.75, tradução livre).

O segundo grupo aborda a “igualdade de oportunidades na educação e na educação superior, igualdade de gênero e migrantes” (GRIEßLER; LITTIG, p.75), entre outras. O terceiro grupo de indicadores envolve o aspecto da coerência social, medindo “as redes de integração social, envolvimento em atividades como voluntariados bem como medidas de solidariedade e atitudes de tolerância” (GRIEßLER; LITTIG, 2005, p.75).

Baseados nesses pressupostos e nos conceitos de sustentabilidade social trabalhados, acreditamos que o primeiro e o segundo grupo de indicadores sugeridos por Grießler e Littig (2005) são mais apropriados para a análise da *coerência social* das políticas de democratização da Educação Superior, no sentido de perceber em que medida as mesmas podem ser “promotoras” da sustentabilidade social.

### **3 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO BRASIL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CRESCIMENTO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

Os dados do Banco Mundial (2016) revelam que o Brasil, entre 2004 e 2013 (período analisado em referência aos dados dos desempregados citados anteriormente), teve taxas de crescimento do PIB sempre positivas (com exceção de 2009) e maiores do que a média mundial e da América Latina. O PIB per capita

também registrou tal comportamento. Também tivemos uma redução da população que vive abaixo da linha de pobreza entre os anos de 2005 (30,8%) a 2012 (15,9%). Em relação ao desemprego, observamos um aumento entre os anos de 1994 (6%) e 1999 (9,6%); já no período de 2004 (8,9%) a 2013 (6,5%) observamos um declínio.

Utilizando a mesma fonte de dados, com relação à desigualdade, observamos que o índice GINI<sup>4</sup> sofreu uma alteração positiva de 58,9 em 2003 para 52,9 em 2013, embora esse coeficiente seja muito sensível às mudanças nos estratos médios da população (CONTRERAS, 1999). Tomando as diferenças entre os ingressos, observamos que, de acordo com os dados de 2004 a 2013, a participação do PIB dos segmentos mais baixos da população aumentou e os primeiros e segundos segmentos dos 20% mais ricos diminuiu. O aumento proporcional foi maior nos estratos mais baixos, muito embora o crescimento real tenha sido mais significativo nos estratos médios (BANCO MUNDIAL, 2016).

Com a então melhora da economia nesse período e o surgimento de um número considerável de pessoas que se tornaram “aptas” a cursar o Ensino Superior, seja pelo aumento do número de jovens com Ensino Médio completo ou pelo novo contingente de “consumidores” com condições de pagar as mensalidades das IES privadas, e ainda pelas políticas que proporcionaram aos estratos de menor renda o ingresso na gratuidade do PROUNI ou na forma de empréstimos a juros baixos pelo FIES, o segmento privado lucrativo cresceu de forma inédita.

Esse crescimento caracteriza o atual predomínio das instituições privadas no Ensino Superior, apesar do aumento dos investimentos na Educação Superior pública na última década. Em 1996, o ano de criação das LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Brasil contava com 711 IES privadas, representando 77% das instituições (INEP<sup>5</sup>, 2000). Em 2010, das 2.314 instituições de ensino superior existentes no país, 245 (10,6%) eram públicas e 2.069 (89,4%) eram privadas (INEP, 2011). Já segundo os últimos dados disponíveis (INEP, 2013), a proporção de instituições privadas caiu proporcionalmente para 87,4%, embora quantitativamente tenham aumentado para 2.090. Se, por um lado, criaram-se 244

---

<sup>4</sup> O índice GINI é calculado a partir da relação da diferença entre uma economia totalmente igual e sua real distribuição. Se o índice for 0 representará total igualdade e se for 100 (no caso do Banco Mundial) representará total desigualdade.

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

novas instituições públicas no período de 1996 a 2013, por outro, surgiram 1379 novas instituições privadas, muitas delas com fins lucrativos (INEP, 2000; 2013).

O caso da Kroton ilustra a situação exposta. Segundo a revista Exame (AMORIN; BARROS, 2014), a empresa surgiu em 1966, oferecendo cursinho pré-vestibular e vendendo o sistema de ensino Pitágoras para as escolas. Porém, foi com a desregulamentação do Ensino Superior<sup>6</sup> que teve seu grande salto, estreando em 2001 nessa etapa de ensino. Na fusão com a Anhanguera, em abril de 2013, a empresa passou a contar com 125 *campi*, 1,5 milhão de alunos e um valor de mercado de 24 bilhões de reais (dados de 2014), tornando-se a maior empresa de educação do mundo (AMORIN; BARROS, 2014).

Atualmente, a empresa resultante dessa fusão está em um processo de negociação da compra da Estácio de Sá, segunda maior empresa no Brasil e terceira maior do mundo. A título de ilustração, as receitas líquidas da Kroton e da Estácio de Sá, só no primeiro trimestre de 2016, foram de R\$ 1,27 bilhão e R\$ 793 milhões, respectivamente (CUNHA, 2016). Se a fusão vier a se concretizar, a nova empresa terá cerca de 1,6 milhão de estudantes, representando 23% de todos os alunos do Ensino Superior do Brasil (FAJARDO; LEWER, 2016).

O crescimento desse mercado está diretamente relacionado com as políticas educacionais das duas últimas décadas. Mesmo com a ampliação do setor público, não houve um rompimento com a lógica neoliberal das políticas para a Educação Superior. O PROUNI, por exemplo, apesar de oportunizar o acesso a uma camada até então excluída desse nível de formação e do seu caráter de ação afirmativa, acabou beneficiando o crescimento desse setor lucrativo ao promover uma série de isenções fiscais às empresas em troca de bolsas de auxílio estudantil (CARVALHO, 2005; 2013).

O caso do FIES também segue a mesma lógica, ao favorecer diretamente o setor privado e lucrativo. O mesmo cresceu em 2010, diminuindo as taxas de juros de 6,5%aa para 3,4%aa (vale ressaltar que em 2015 voltou à taxa de juros inicial) e criando cerca de 480 mil novos “clientes” para o mercado da educação, oportunizando o crescimento de várias empresas do setor, como a Universidade

---

<sup>6</sup> Segundo Cunha (2003), duas questões são importantes para a compreensão dessa desregulamentação: a autonomia que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (BRASIL, 1996) concedeu às instituições de Educação Superior para a abertura de cursos e definição dos processos seletivos; bem como a constituição histórica do Conselho Nacional de Educação, representado majoritariamente pelas entidades do setor privado.

Positivo e as duas anteriormente citadas, a Estácio de Sá e o conglomerado da Kroton (AMORIN; BARROS, 2014).

Também é importante notar que o governo federal havia cortado R\$ 9,4 bilhões do orçamento geral do MEC (Ministério da Educação) nos nove primeiros meses de 2015 (ZINET, 2015) e – através da medida provisória nº 686, de 30 de julho de 2015, posteriormente transformada na lei 13.181 de 3 de novembro de 2015 – reinseriu R\$ 4,2 bilhões no FIES, configurando um desvio enorme do setor público para o programa que atende apenas o setor privado.

Neste contexto, não é de se surpreender que as mídias neoliberais, mesmo que ataquem o governo petista deliberadamente, elogiem a gestão das políticas educacionais:

[...] o fator decisivo para a multiplicação para a demanda no Ensino Superior no Brasil foi uma série de ações do governo – e, coisa rara por aqui, políticas públicas que deram *autonomia a instituições privadas e liberdade de escolha* para os indivíduos. (AMORIN; BARROS, 2014, p. 35, grifos nossos).

Esse trecho da matéria da Revista Exame, de circulação nacional, explicita muito bem o ideário neoliberal, que responsabiliza os sujeitos pelas suas “escolhas” por determinado “serviço”, sem refletir sobre o acesso ao Ensino Superior público como direito social.

#### **4 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

O neoliberalismo, por meio dos fundamentos advindos da teoria do capital humano, encontra-se quase que de maneira onipresente nas discussões sobre as políticas educacionais (LAVAL, 2004; LAVAL; WEBER, 2013). Esse ideal de formação humana relaciona-se com a concepção de um indivíduo essencialmente privado, consumidor e como recurso humano a serviço da economia. Tal perspectiva, para o indivíduo, transforma a educação em um bem de consumo, em um produto. Os então “consumidores”, inseridos num contexto de supervalorização do capital, procuram os “serviços” educacionais como um bem de consumo a fim de aumentar suas possibilidades de um bom posicionamento social (LAVAL, 2004).

Os organismos multilaterais, como o *World Economic Forum* (2016, p.1, tradução livre) procuram definir e difundir o conceito do capital humano como verdade indiscutível:

O dom do capital humano de uma nação — os conhecimentos e habilidades incorporados em indivíduos que lhes permitem criar valor econômico — pode ser o determinante mais importante do seu sucesso a longo prazo do que, na prática, qualquer outro recurso.

Essa premissa sustenta a valorização que a qualificação profissional vem recebendo nos últimos anos, a qual atrela a formação à empregabilidade e à produtividade (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Enfatiza-se a ideia de que o investimento em educação, ao aumentar a qualidade da força de trabalho, propicia ganhos de produtividade e aumento da criação de empregos de melhor qualidade, o que conduz ao crescimento econômico. A percepção de que a educação é um investimento e que a capacidade produtiva do trabalho é, em grande medida, um meio de produção produzido [...] reforça a preocupação com a qualificação do trabalhador, entendida esta como potencializadora do crescimento econômico. Entende-se que a educação aumentaria as chances individuais de acesso aos postos de trabalho, num cenário em que esses são cada vez mais escassos. O capital educacional acumulado pelo trabalhador asseguraria não só sua maior produtividade, como explicaria as diferenças individuais de oportunidades de inserção no mercado e de remuneração recebida. (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009, p. 372).

A partir dessa ideologia, a escola deixou de ser vista como um lugar de difusão dos conhecimentos socialmente produzidos, de produção da atividade intelectual, da disseminação da cultura, emancipação social e intelectual, como direito do cidadão. Os novos paradigmas desenvolvimentistas e modernizadores alteraram radicalmente a finalidade das instituições educativas sob a égide do Capital Humano (CHARLOT, 2013; LAVAL, 2004).

A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. (CHARLOT, 2013, p.41).

Com essa nova função, a palavra “inserção” começa a aparecer nas finalidades da educação a partir da década de 1960, tanto nos níveis locais como nas orientações dos organismos multilaterais internacionais. A partir dessa época, a

escola deve formar o indivíduo para inseri-lo no mercado de trabalho: “a escola prepara para o ofício e o sucesso escolar parece garantia do sucesso social e profissional” (LAVAL, 2004, p.67).

Na reciprocidade incontornável entre a questão cultural e a econômica (JAMESON, 1991), os governos se apropriam de uma ideia difusa no imaginário social para sustentar a oferta de educação voltada à formação de mão de obra para o Mercado, demanda que é crescente na economia. Dessa forma, passa a ser cada vez mais comum a presença do patronato na definição do conteúdo e da forma pela qual as instituições devem formar a mão de obra (LAVAL, 2004).

Ao transformar o território educativo num espaço de formação a serviço da economia, a educação vira uma *commodity*, ou seja, uma mercadoria. Do ponto de vista do indivíduo e das famílias, a procura pela formação se justifica pelo desejo de adquirir “bons empregos”, uma posição social e econômica elevada. Do ponto de vista do Mercado, a educação deve fornecer o capital humano necessário para a reprodução dos processos econômicos. Muitas vezes esmagados por essa demanda de múltiplas direções, outras vezes pela própria identificação com essa ideologia, os governos, sejam de esquerda ou de direita, acatam a perspectiva e incluem na justificativa para proporem as políticas tanto no setor privado, como já se poderia esperar, como também no público.

Há políticas nas quais identificar a presença de tal perspectiva é mais fácil. Políticas privatistas, de *vouchers*<sup>7</sup> (como no caso do PROUNI) ou de financiamento estudantil para setor privado (FIES), ao mesmo tempo em que respondem aos anseios dos indivíduos e do Mercado, criam uma indústria de serviços muito forte e lucrativa. Outras políticas como a ampliação do setor público podem não representar lucro direto para o Mercado, mas, ao realizarem uma formação comprometida com as demandas do comércio e da indústria, produzindo “capital humano”, servem aos interesses do patronato.

Políticas de ampliação do setor público elaboradas nesse período trazem de maneira bem clara a sua gênese, quando realçam o “reconhecimento [do] papel estratégico das universidades federais para o *desenvolvimento econômico e social*” (MEC, 2009, p.3, grifos nossos), no caso do REUNI e a formação e qualificação dos

---

<sup>7</sup> *Voucher* é um subsídio parcial ou total que o Estado oferece para o estudante cursar o ensino superior em instituições privadas e pagas.

“cidadãos com vistas na *atuação profissional nos diversos setores da economia*, com ênfase no *desenvolvimento socioeconômico* local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, s/p., grifos meus), no caso das finalidades da lei de criação dos institutos federais.

Apesar de oportunizarem uma educação pública, gratuita e de qualidade, inclusive com reserva de vagas, ofertas de cursos em período noturno e até assistência estudantil, as instituições públicas de ensino superior, entre as quais talvez os Institutos Federais possam ser os mais emblemáticos, ao serem incumbidos de formar e qualificar trabalhadores com ênfase no desenvolvimento econômico, podem realizar uma formação tecnicista esvaziada de finalidades humanísticas.

Nessa conjuntura política, como colocado anteriormente, ainda que permaneçam legalmente públicas, muitas instituições, principalmente quando constituem uma gestão que se identifica com as demandas do mercado, acabam acatando formas e conteúdos indicados por empresários e associações que os representam. Dessa forma, a própria oferta de cursos, como de seus conteúdos entre outras atividades acadêmicas, pode se constituir mais por influência de interesses privados do que públicos.

## **5 APONTAMENTOS SOBRE O NEOLIBERALISMO COMO GERADOR DE INSUSTENTABILIDADES SOCIAIS**

A partir dos expostos apresentados, podemos verificar a grande presença do ideário neoliberal, o qual trata a educação como fator de indução da expansão e do crescimento da economia. Essa expansão, em valores reais, é inerente ao modo de produção vigente, pouco importando as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas. Nessa perspectiva, é inevitável à “saúde” do crescimento do capitalismo que a exploração seja crescente. Portanto a educação, e outros aparelhos do Estado, terão a intenção de disciplinar a força de trabalho (HARVEY, 2012). Dessa forma, como lembra Gamarnikov (2013), a educação se torna uma das principais vias para sobrevivência econômica no/do capitalismo.

Essa função disciplinadora da educação foi bem caracterizada na mudança dos paradigmas do emprego como direito (dever do Estado) para o emprego como

responsabilidade individual (daí a formulação do conceito de empregabilidade). Também na defesa do empresariado pela “necessidade do desemprego” (ou exército de reserva, em outras palavras), como fator positivo para o crescimento econômico. Com o acesso ao trabalho como responsabilidade individual e o desemprego como necessário, a escolarização passa a exercer a função de “manter ocupados” os desempregados (GENTILI, 1998).

A educação para a empregabilidade, ou para o desemprego, nas palavras de Gentili (1998), contribui ainda para enfraquecer o propósito das instituições educativas no que se refere a uma formação para o exercício da cidadania plena. O novo paradigma também enfraquece os movimentos sociais, sobretudo os que lutam por melhores condições de trabalho e que depositam na universalização do acesso ao ensino a esperança da superação das carências sociais e trabalhistas (ARROYO, 2010).

Entendemos, portanto, que a ampliação das vagas no Ensino Superior, bem como a quase universalização do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da oferta de Ensino Médio para todos os jovens, por um lado, têm produzido condições de acesso à educação pelas classes trabalhadoras, inclusive as mais empobrecidas, criando-lhes a expectativa de mobilidade social. Por outro lado, há que se destacar que, em termos práticos, o acesso à educação não tem contribuído para a diminuição das desigualdades, antes disso, tem se constituído como um aparelho de reprodução destas, seja pela formação precarizada ou pela sustentação da lógica de lucro do sistema capitalista.

A educação não gera oferta de emprego no capitalismo, a oferta é resultado de investimentos específicos, e quanto maior o nível de educação que as pessoas possuem, menos valor ela passa a ter no mercado (GAMARNIKOV, 2013). “Incrustando” a instituição educativa, nas palavras de Giddens (2000), por não corresponder mais às tarefas às quais lhe são delegadas, a universidade passa a viver em “tempos de incerteza”, já que os sistemas de produção de empregos e de diplomas têm impossibilitado sua adequação recíproca, de tal forma que tais diplomas vão perdendo valor na medida em que se difundem (CANÁRIO, 2005), conforme já evidenciado no decorrer deste texto.

Canário (2005) aponta que a perda de coerência da escola é, por um lado, externa, já que foi historicamente produzida em consonância com o modelo do



capitalismo-liberal fundado no Estado-nação, que deixou de existir na primeira metade do século XX; por outro lado é interna, pois o funcionamento da escola não é compatível com a diversidade dos públicos que passou a receber, nem com as missões que passaram a lhe ser atribuídas.

A cultura neoliberal dominante, fetichizada pela ideia de liberdade de escolha, torna a educação um produto a ser consumido. A propaganda do modelo de vida do consumo, difundido pelas “agências comerciais” – instituições que passam a disseminar valores com a crise de hegemonia da universidade, segundo Souza Santos (2013) –, atinge a todos, porém o alcance é seletivo, ou seja, os indivíduos estão instigados por um modo de vida que só é possível para poucos (BAUMAN, 2011). Nesse caso, a ideia de ter um emprego depois de formado e, principalmente, de se empregar em um trabalho mais rentável, está no imaginário de grande parte dos jovens e não se viabiliza em termos práticos, desmistificando o mito da empregabilidade por meio da escolarização.

Talvez estejamos numa contradição difícil de ser solucionada ou até mesmo compreendida: a de “democratizar o elitismo”, segundo a expressão de Bernard Charlot (*apud* CANÁRIO, 2005), que seria a forma de corresponder às expectativas depositadas na escola. Nessa perspectiva, as pessoas acabam sofrendo um processo endêmico de frustração quando mantêm “com a escola uma relação fundada na *utilidade* dos estudos, em termos de obtenção de um estatuto social e de rendimentos elevados” (CANÁRIO, 2005, p. 84, grifos do autor).

Dito isso, entendemos que a Educação Superior e as políticas educacionais, quando pensadas sob a ótica da sustentabilidade social, devem comprometer-se com um projeto de sociedade baseado nos pressupostos para o devir coletivo, não sendo aceitável uma escola que contribua com a promoção da desigualdade e exploração (CANÁRIO, 2005). Uma educação que se propõe ser socialmente sustentável deve estar comprometida com a igualdade de usufrutos de direitos, com a emancipação social e intelectual e com o empoderamento da população por meio da construção de conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que estão inseridos.

O histórico de ampliação e democratização do Ensino Superior no Brasil, assim como da Educação Básica, sob as premissas do modelo neoliberal de gestão da educação nos fornecem elementos suficientemente fortes para denunciar a

necessidade de repensar as atuais políticas educacionais que se pretendam democratizantes.

Assim, podemos afirmar que as políticas educacionais pautadas na ideologia neoliberal não se consolidam socialmente sustentáveis. Ao se justificarem nos seus pressupostos utilitaristas, difundem a ideia da educação como um bem de consumo, como um produto que garante a posição socioeconômica do indivíduo. Prometem melhor satisfação da qualidade de vida, melhor renda, aumento da empregabilidade, maior igualdade, mas não cumprem essas promessas.

Essa nova razão social, neoliberal, trata como verdade absoluta e inegável seus pressupostos. Nega o debate acerca da urgência de repensar tal modelo de democratização que possibilite condições para a construção de uma sociedade socialmente sustentável. Acreditamos que a busca por uma formação integral e pelos valores humanísticos da educação, que foram enfraquecidos com as novas demandas depositadas na escola, na universidade, pode contribuir na construção coletiva e democrática de um projeto socialmente mais justo, igualitário e, sobretudo, mais sustentável do ponto de vista social, de modo que a educação não tenha nem a responsabilidade de “salvar” a sociedade dos males da exploração e da desigualdade causados pelo modo de produção vigente, mas também não se constitua num aparelho de reprodução da sociedade de classes.

### **SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES**

É licenciada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestre e doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com doutoramento sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/UP/Portugal. É professora nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação *lato sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Camboriú. Atualmente é reitora do Instituto Federal Catarinense e coordenadora da Câmara de Ensino do CONIF.

### **FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA**

É licenciada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora nos cursos de licenciatura e professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação *lato sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Camboriú.

## **SÉRGIO FELDEMANN DE QUADROS**

É licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense. Atualmente mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Para esta pesquisa, contou com bolsa de iniciação científica do Instituto Federal Catarinense e, posteriormente, CNPq/CAPEs.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, vol.17, n.3, nov. 2012.

AMORIN, Lucas; BARROS, Daniel. Um intruso entre os maiores. *Revista Exame*. São Paulo, v. 48, n. 13, p. 32-43, jul. 2014.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloísa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a Teoria do Capital Humano?. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 31-52, out./dez, 2005.

BANCO MUNDIAL. *Dados*. Disponível em <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>> Acesso em 21 ago. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BECKER, Egon; JAHN, Thomas; STIEß, Immanuel. Exploring Uncommon Ground: Sustainability and the Social Sciences. In.: BECKER, Egon; JAHN, Thomas. *A Cross-disciplinary approach to integrating environmental considerations into theoretical reorientation*. London: Zed Books, 1999. p. 865-885.

BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, p. 207, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 405, p. 2-3, 13 jul. 2001.

BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 253, p.1, 30 dez. 2008. Seção 1.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? In: 28º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 11., 2005, Caxambu. *Anais...Caxambu*: ANPED, 2005, s/ p..

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COLANTONIO, Andrea. Social sustainability: a review and critique of traditional versus emerging themes and assessment methods. In.: HORNER, M et al. *Conference 2009: Second International Conference on Whole Life Urban Sustainability and its Assessment*. Loughborough: Loughborough University, 2009, p. 865-885.

CONTRERAS, D. Distribución del ingreso em Chile: Nueve hechos y algunos mitos. *Perspectivas*, Chile, v. 2, n. 2, p. 311-332, 1999. Disponível em: <<http://www.dii.uchile.cl/~revista/revista/vol2/n2/07.pdf>> Acesso em 06 jun. 2013.

CUNHA, Joana. Acordo entre Estácio e Kroton vai movimentar educação a distância. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/07/1790728-acordo-entre-estacio-e-kroton-vai-movimentar-educacao-a-distancia.shtml>> Acesso em 21 ago. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

FAJARDO, Vanessa; LEWER, Laura. Kroton e Estácio terão 23% do mercado, diz consultoria. *Jornal O Globo*, São Paulo, 2016. Disponível em: <

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/kroton-e-estacio-terao-23-do-mercado-diz-consultoria.ghml>> Acesso em 21 ago. 2016.

GAMARNIKOW, E. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 189-196, 2013.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.76-99.

GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença, 2000.

GRIEßLER, Beate; LITTIG, Erich. Social sustainability: a catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, Olney, v. 8, n. 1/2, p.65-79, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998*. Brasília, DF: 2000.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, DF: 2011. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

JAMESON, F. *Postmodernism: or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis. Comme si l'école était une entreprise... *Manière de Voir*, Paris, n. 131, p.38-41, oct./nov. 2013.

LEMOES, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009.

MCKENZIE, Stephen. Social sustainability: towards some definitions. Working Paper. *South Australian Policy Online*. Universidade do Sul da Austrália, Instituto de Pesquisa Hawke, 2004.

MEC. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Ministério da Educação, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. Coimbra: Editora Almedina, 2013.

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 45, p. 149-165, mar. 2013.

UNESCO. *ISCED 2011: Operational Manual Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. 2005. Disponível em <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Human Capital Report*. Insight Report. 2016. ISBN 978-1-944835-02-6. Disponível em: <[http://www3.weforum.org/docs/HCR2016\\_Main\\_Report.pdf](http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ZINET, Caio. Corte no orçamento da educação em 2016 será superior ao deste ano. *Centro de referências em educação integral*. 2015. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/noticias/corte-orcamento-da-educacao-em-2016-sera-superior-ao-desse-ano/>>. Acesso em: 21 ago. 2016.