

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Luiziane Helena do Nascimento

O papel da ABMES na definição das políticas públicas para educação superior no Brasil contemporâneo

Juiz de Fora – MG

2012

Luiziane Helena do Nascimento

O papel da ABMES na definição das políticas públicas para educação superior no Brasil contemporâneo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr André Silva Martins.

Juiz de Fora – MG

2012

Nascimento, Luiziane Helena do.

O papel da ABMES na definição das políticas públicas para educação superior no Brasil contemporâneo / Luiziane Helena do Nascimento. – 2012.

129 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Política educacional. 2. Educação. I. Título.

CDU 37.014.5

Luiziane Helena do Nascimento

O papel da ABMES na definição das políticas públicas para educação superior no Brasil contemporâneo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. André Silva Martins (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade de Brasília

Juiz de Fora – MG

2012

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que lutam pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Agradecimentos

Agradecer é reconhecer que este trabalho contou com o apoio de muitas pessoas, sem as quais sua realização não seria possível e não teria o mesmo sabor.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. André Martins, pelos ensinamentos, pela confiança, pelos desafios, pela paciência, pelo exemplo de profissional, pela dedicação e por ter tomado como seu um projeto que era meu.

Agradeço à minha família que sempre foi a minha base e minha maior força para concretizar todos os meus sonhos.

Agradeço aos professores da banca: Diva Chaves Sarmiento, Rubens Rodrigues e Adriana Melo, pelas disciplinas, pelo empréstimo de material, pela disponibilidade e pelas contribuições que já me deram ao longo desta trajetória e pelas contribuições que ainda estão por vir. Aproveito para agradecer ao professor José Rodrigues, pelas contribuições dadas na qualificação deste trabalho.

Agradeço à Cecília Horta e Frederico Ramos, funcionários da ABMES que se disponibilizaram a me ajudar na constituição do *corpus documental* desta pesquisa, levantando dados indisponíveis na página eletrônica da Associação, doando exemplares dos periódicos da Associação, tirando fotocópias dos documentos mais antigos e me atendendo sempre que foi necessário.

Agradeço às bibliotecárias do Centro de Estudos Superiores de Juiz de Fora e do Instituto Vianna Júnior, por terem me possibilitado o acesso ao acervo das bibliotecas dos dois estabelecimentos. Aproveito para agradecer às bibliotecárias e aos demais funcionários da FACED, com quem dividi muitas horas.

Agradeço às coordenadoras do PPGE: professoras Sônia Clareto, Luciana Pacheco e, em especial, Sonia Miranda, pela intervenção no momento certo que fez mudar completamente o percurso deste mestrado. Aproveito para agradecer aos demais professores do Programa.

Agradeço aos funcionários do PPGE, Cidinha e Getúlio, que sempre tiveram toda atenção e carinho possíveis comigo e sempre me ajudaram a solucionar os mais variados problemas que apareceram nesta jornada. E olha que não foram poucos os problemas!

Agradeço às bolsistas do PPGE: Andrea, Cléia, Marina e Michelle, pessoas com quem aprendi muito, fiz amizade e pude dividir boas horas de trabalho na Secretaria do Programa.

Agradeço aos amigos que fiz nas turmas de mestrado e de doutorado, na convivência diária nesta busca constante por mais conhecimentos. Agradeço também aos amigos que fiz em Juiz de Fora, com quem compartilhei minha vida nestes meses de mestrado.

Agradeço aos meus amigos e amigas de militância: do NETEC, da Representação Discente, do Coletivo Malote, do Coletivo Semeando, do Diretório Acadêmico da “Pedago” e do Diretório Central dos Estudantes da UFJF, por terem me ouvido falar da ABMES horas e horas, e por terem me ajudado a refletir sobre o meu objeto de pesquisa na perspectiva da luta diária pela Universidade Pública.

Agradeço à Comissão de Bolsas do PPGE pela concessão das duas bolsas que tive ao longo do mestrado (monitoria/UFJF e CAPES/REUNI), sem as quais este mestrado teria sido totalmente inviabilizado.

Em especial, gostaria de agradecer a algumas pessoas que estão longe, mas que sempre me incentivaram muito a buscar a realização dos meus sonhos e tenho certeza que estão se sentindo realizadas junto comigo neste momento: Jeni Medeiros, Thiago Rocha, minhas amigas “Nem Ligo” (Clau, Ritinha, Dani, Rê Lourão e Sussu), Mírian Janaína, Dudu Luiz, Graça Ribeiro, Flávia Freitas, Raisal, Chico Ilarraz, Manolo, Arildo, Serifo Issuf, Polly e Lana Ventura, Li Francisca e Rapha Hermano.



Fonte: <https://rodriguesjan.wordpress.com/2010/03/>

RESUMO

Na década de 1990, intensificou-se uma complexa expansão do ensino superior brasileiro, através da forte atuação de empresários do ensino, que se organizavam em associações com o objetivo de assegurar seus interesses na aparelhagem estatal. Esta atuação se consolidou na primeira década dos anos 2000 e se deveu, em grande parte, à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que é uma das associações do empresariado mais bem estruturadas, com abrangência nacional e com grande poder de pressão. Partindo destas constatações, tivemos como objetivo analisar as formulações e as proposições da ABMES para a educação superior, suas articulações para viabilizar seu projeto e o impacto de sua intervenção nas políticas para a educação superior nos períodos dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa documental cujo *corpus* é composto pelas publicações e documentos elaborados pela ABMES desde a sua criação, em 1982, até o ano de 2010. A análise do *corpus documental* foi feita com base em três categorias (papel do Estado, formação humana e configuração da educação superior). A base da pesquisa é a teoria gramsciana de Estado ampliado e a teoria poulantziana de Estado relacional. A perspectiva epistemológica que fundamenta a pesquisa é o materialismo histórico dialético. Com a análise do *corpus documental*, percebemos que a ABMES passou por três fases ao longo de sua existência (implantação, desenvolvimento e consolidação). Para a ABMES, o Estado deve favorecer o oferecimento da educação-mercadoria, tendo ações de regulação mínima, não intervindo no mercado de ensino. A formação humana deve ser voltada estritamente para as demandas do mercado de trabalho, não se preocupando com a elevação cultural dos seus alunos. A configuração da educação superior deve permitir a coexistência de tipos diversificados de estabelecimentos e cursos para favorecer o atendimento das demandas dos alunos. Concluimos que, com ações coesas e estratégias bem articuladas, o empresariado do ensino superior, através da ABMES, conseguiu dar o tom da política nacional de educação superior durante os períodos de governo estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Empresariamento do ensino superior. Burguesia de serviços do ensino. Política educacional.

ABSTRACT

In the 1990s, it intensified a complex expansion of Brazilian higher education, through the strong performance of the business school, who organized themselves in associations in order to secure their interests in the state system. This operation was consolidated in the first decade of the 2000s and was due in large part to the Brazilian Association of Maintainers of Higher Education (ABMES), which is one of the entrepreneurs' associations better structured, with national coverage and with great power pressure . Based on these findings, we had to analyze the formulations and the propositions of ABMES for higher education, your joints to enable your project and the impact of its intervention in policies for higher education in times of Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 and 1999-2002) and Lula da Silva (2003-2006 and 2007-2010). This research is characterized as a documentary research whose corpus is composed of publications and documents prepared by ABMES since its inception in 1982 until the year 2010. The analysis of the documentary corpus was based on three categories (state's role, human formation and configuration of higher education). The centerpiece is the Gramscian theory of expanded state and Poulantzas's theory of relational State. The epistemological approach underlying the research is the dialectical historical materialism. With the analysis of the documentary corpus, we realize that ABMES passed through three phases throughout its existence (implementation, development and consolidation). For ABMES, the state should encourage the offering of education-commodity, and actions of minimal regulation, not intervene in the education market. The human development should be geared strictly to the demands of the labor market, not worrying about the cultural elevation of their students. The setting of higher education should allow the coexistence of diverse types of institutions and courses to further meet the demands of the students. We conclude that, with cohesive actions and well-articulated strategies, higher education entrepreneurship through ABMES, could set the tone of national politics of higher education during the periods studied government.

KEYWORDS: Higher education. Entrepreneurship in higher education. Bourgeoisie of education services. Educational policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil 1990-2002.....	62
Tabela 2 – Evolução da Matrícula por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil 1990-2002.....	62
Tabela 3 – Projetos vencedores do Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério no período de 1993 a 2002.....	66
Tabela 4 – Evolução do Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa - Brasil 2002-2010.....	92
Tabela 5 – Evolução da Matrícula por Natureza e Dependência Administrativa - Brasil 2002-2010.....	93
Tabela 6 – Projetos vencedores do Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério no período de 2003 a 2010.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM – Associação Brasileira de Mantenedoras
ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários
ANAFISO – Associação Nacional das Faculdades Isoladas
ANDES-SN – Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
ASAS – Artesanato Solidário no Aglomerado da Serra
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARES – Código de Autorregulamentação das Instituições Particulares de Ensino Superior
CES – Centro de Estudos Superiores de Juiz de Fora.
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES – Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CREDOC – Crédito Educativo
CUT – Central Única de Trabalhadores
DES/MEC – Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DF – Distrito Federal
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Federais
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
FMI – Fundo Monetário Internacional
GERES – Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
GTRU – Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES – Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NUPES/USP – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo
ONG – Organização Não Governamental
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAI – Programa de Alfabetização e Inclusão
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PL – Partido Liberal
PNE – Plano Nacional de Educação
PROIFES – Fórum dos Professores de Instituições Federais do Ensino Superior
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC's – Pontifícias Universidades Católicas
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBI – Sociedade Brasileira de Instrução
SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDF – Universidade do Distrito Federal
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAERP – Associação de Ensino de Ribeirão Preto
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEB – União Educacional de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIRITTER – Centro Universitário Ritter dos Reis
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1: Configuração do ensino superior privado no Brasil: antecedentes históricos	23
1.1 - A estruturação político-ideológica da ABMES: sua primeira fase – constituição e implantação	37
Capítulo 2: A ABMES e a configuração da educação superior brasileira nos anos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).....	45
- Sobre o “Primeiro Programa IES”	53
- Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996).....	59
2.1 - A estruturação político-ideológica da ABMES: sua segunda fase - ampliação e desenvolvimento	64
- AÇÃO I: Legitimação dos estabelecimentos privados na sociedade	66
- AÇÃO II: Política de comunicação da ABMES com seus associados.....	68
- AÇÃO III: Outras iniciativas de mobilização e articulação política da ABMES.....	71
- AÇÃO IV: Intervenção na definição de legislação do ensino superior.....	73
- AÇÃO V: As disputas em torno do Plano Nacional de Educação (PNE).....	77
- AÇÃO VI: Posicionamento sobre a Avaliação do Ensino Superior.....	80
- Financiamento.....	82
Capítulo 3: A ABMES e o projeto de educação superior brasileira nos anos de governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010).....	83
3.1 - A Atuação da ABMES no período de governo Lula da Silva.....	87

3.2 – A estruturação político-ideológica da ABMES: sua terceira fase – consolidação.....	94
Ação I – Legitimação dos estabelecimentos privados na sociedade.....	96
Ação II: Política de Comunicação da ABMES com seus associados.....	99
Ação III: Outras iniciativas de mobilização e articulação política da ABMES.....	101
Ação IV: Intervenção na definição da política para o setor privado..	103
Capítulo 4: Posicionamento da ABMES na definição da política de Educação Superior.....	105
4.1 – O projeto da ABMES para a Reforma da Educação Superior.....	107
4.2 – Posicionamentos estratégicos da ABMES na reforma da Educação Superior: SINAES.....	111
4.3 – Posicionamentos estratégicos da ABMES na reforma da Educação Superior: ProUni.....	117
Considerações Finais	121
Referências Bibliográficas	124

Martins

Introdução

Na década de 1990, intensificou-se uma complexa expansão do ensino superior brasileiro, com marcante presença e forte atuação do setor privado, que desde a década anterior vinha se organizando em associações com o objetivo de assegurar seus interesses na aparelhagem estatal. Exemplos destas associações são: ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior); ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares), ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias).

Através destas associações, os empresários deste setor conseguiram se organizar de tal modo que, nos anos 1990 e 2000, além de conseguirem garantir o atendimento de suas reivindicações, também conseguiram traçar uma agenda para a política do sistema de educação superior no país.

A crescente atuação empresarial no ensino superior se consolidou na primeira década dos anos 2000 e foi o que motivou esta pesquisa. As publicações sobre este nível de ensino cresceram consideravelmente nas últimas quatro décadas, porém a ênfase das pesquisas recai sobre as Universidades Federais, propriamente ditas, ficando as políticas de educação superior e o setor privado em segundo plano na ordem de prioridade das pesquisas.

Isto pôde ser evidenciado no levantamento que realizamos dos trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Considerando os trabalhos completos publicados entre a vigésima terceira e a trigésima quarta Reuniões da entidade, realizadas entre os anos de 2000 a 2011, nos Grupos de Trabalho n.º 09 (Trabalho e Educação) e no n.º 11 (Política de Educação Superior), encontramos apenas onze trabalhos relacionados ao ensino superior privado, sendo a maioria relacionada ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e nenhum referente à atuação dos empresários do ensino superior na formulação de políticas para este nível.

O interesse por este tema surgiu do contato com a bibliografia sobre a expansão do ensino superior nos anos 1990, em que observamos que dois termos eram constantemente contrapostos: democratização e massificação. Começamos com um levantamento de dados junto aos Censos da Educação Superior, publicados

anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que podemos observar que esta expansão vem se dando de forma mais significativa no setor privado.

Alguns questionamentos puderam ser feitos naquele momento: é possível pensar em democratização do ensino superior no Brasil se a maioria das matrículas se concentra na rede privada? Diante desta concentração, a política de educação superior nos anos 1990 e 2000 não estariam reforçando o movimento de massificação em prejuízo da democratização? Em outras palavras: a ampliação da educação superior, possibilitada pela atuação da iniciativa privada, não estaria comprometendo o direito social à educação superior e a qualidade da formação acadêmica, em detrimento da formação humana e do desenvolvimento científico e tecnológico do país?

Partindo de todas estas inquietações expostas e da constatação de que a ABMES é uma das associações do setor privado mais bem estruturadas, com abrangência nacional e com grande poder de pressão, este estudo tem como objetivo **analisar as formulações e as proposições da ABMES para a educação superior, as articulações da entidade para viabilizar seu projeto e o impacto de sua intervenção nas políticas para a educação superior nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e nos anos de governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010).**

Investigar a atuação desta Associação na formulação das políticas de educação superior brasileira neste período tem como objetivo mais amplo **compreender a que interesses e a que projeto de sociedade o modelo de expansão da educação superior vem respondendo.** É com o intuito de ultrapassar o plano das denúncias e justificativas superficiais que criticam ou legitimam o modelo existente de educação superior que nos dedicamos a esta pesquisa.

Esta investigação se baseia em grande parte, mas não somente, na formulação gramsciana de Estado ampliado, considerando outros conceitos articulados a esse constructo, e na construção poulantziana de Estado relacional. Isto significa que o Estado não é um sujeito e nem uma coisa, mas, sim, uma relação social em processo, mais precisamente, uma condensação material e específica do resultado das relações de classes e frações de classes, constituído

materialmente pela sociedade civil e pela aparelhagem estatal numa única totalidade.

A partir desta compreensão sobre o Estado capitalista, a definição da política educacional é de fundamental importância para este estudo. Compreendemos a política educacional como resultado provisório e material de uma relação de forças estabelecidas entre as classes e as frações de classes, num dado contexto histórico de uma determinada formação social (NEVES, 1994). Deste modo, a política educacional expressa os objetivos e as concepções das classes ou das frações de classes que nas lutas sociais conseguem assegurar sua posição como a referência para definir os rumos da educação.

Cabe ressaltar que, de acordo com Gramsci (2007) e Poulantzas (1985), as classes e as frações de classes não estão em relação de exterioridade para com o Estado e as políticas sociais. Acreditamos que as classes e as frações de classes, nas relações sociais de produção da existência humana, expressas por meio de relações de poder, constituem a própria natureza do Estado capitalista contemporâneo (sociedade civil + aparelhagem estatal), ainda que este mesmo Estado assuma uma “autonomia relativa” perante as lutas e perante esta ou aquela fração de classe (POULANTZAS, 1985).

Podemos afirmar ainda que o Estado se constitui como um “campo estratégico” da dominação de classes, pois ele é a condensação material das relações entre classes e frações de classes numa dada formação social, e estas relações estão presentes na sociedade civil e na aparelhagem estatal (POULANTZAS, 1985, p.141). Portanto, o Estado e as classes sociais não se apresentam numa causalidade mecânica, e, muito menos, o Estado pode ser encarado como fundador da sociedade.

Além da delimitação dos principais aspectos teóricos da pesquisa, cabem ainda três delimitações. A primeira se refere à bibliografia que aborda a temática “educação superior”: esta não apresenta homogeneidade para os conceitos ‘educação superior’ e ‘ensino superior’.

Podemos citar as obras de dois estudiosos do assunto: Carlos Benedito Martins e Luiz Antônio Cunha. Ambos se posicionam quanto ao questionamento de

ter existido ou não ensino superior no Brasil antes da criação das primeiras universidades brasileiras no século XX.

A leitura dos livros destes autores nos leva a concluir que a Universidade é a instituição em que se realiza a educação superior. Nesse sentido, a educação superior envolve a elevação cultural por meio do ensino, o desenvolvimento da produção de conhecimento novo por meio da pesquisa e a difusão direta (pela extensão) ou indireta (pelo impacto do conhecimento produzido e pela atuação dos egressos na vida social) dos conhecimentos na sociedade. Na sociedade de classes, a função social da universidade não está a serviço de todos; ao contrário, a dinâmica da instituição e sua produção se projetam no campo das contradições, medidas pelas relações de poder.

Diante dessa delimitação, para efeito desta pesquisa, utilizaremos os termos “educação superior” e “ensino superior” com significados diferentes. Entendemos que “educação superior” é aquela que se pauta pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E “ensino superior” é aquele que concentra majoritariamente suas ações na atividade ensino, secundarizando ou negligenciando as atividades de pesquisa e de extensão.

A atuação do empresariado se concentra predominantemente, com poucas exceções, em estabelecimentos que têm como foco apenas o ensino. Por isto, quando formos nos referir à política social brasileira, utilizaremos “educação superior” e, quando formos nos referir à atuação do empresariado, faremos uso do termo “ensino superior”.

A segunda delimitação se refere à identificação do empresariado do ensino. A reforma do Estado brasileiro promovida a partir dos anos 1990 pelo projeto neoliberal propiciou no Brasil o fortalecimento da fração “burguesia de serviços” no atendimento de setores antes pertencentes prioritariamente ao Estado (BOITO JÚNIOR, 1999). Um destes setores é a educação, que tem sofrido fortes orientações para ser mercantilizada de forma radical. Reconhecendo esse processo, nesta pesquisa, utilizaremos as expressões “empresários do ensino superior”, “empresariado do ensino superior”, “burguesia de serviços de ensino superior”, sendo possível aparecer expressões correlatas.

A terceira delimitação é sobre os termos que utilizaremos para designar o local em que este nível de ensino é oferecido. Temos por base que “instituição” tem referência na sociedade e nas suas contradições; e que “estabelecimento” é um organismo cujos objetivos são bem restritos. Por isto, quando formos nos referir às públicas, que se preocupam com a elevação cultural dos seus alunos, utilizaremos “instituições” e quando formos nos referir às organizações privadas, que visam o lucro acima de tudo, utilizaremos “estabelecimentos”.

O *corpus documental* da pesquisa é constituído pelos documentos elaborados pela ABMES desde 1982, ano da sua criação, até o ano de 2010, e são: estatutos, relatórios de gestão, atas, cartas, informativos, pesquisas encomendadas, livros editados pela Associação e suas duas principais publicações: “Revista Estudos” e “ABMES Cadernos”.

Alguns destes documentos foram encontrados em meio digital, disponíveis na página eletrônica da Associação. O acesso a estes documentos foi por meio de *download*. Outros documentos, mais antigos, encontravam-se impressos e estavam disponíveis na biblioteca da ABMES e em bibliotecas de estabelecimentos privados da cidade de Juiz de Fora. O acesso a este material se deu por meio de doação recebida da Associação e de consultas feitas às bibliotecas do Instituto Vianna Júnior e do Centro de Estudos Superiores de Juiz de Fora (CES).

Para analisar o *corpus documental* da pesquisa, usamos três categorias de análise. Estas foram nossa lente para análise sobre as formulações da ABMES para a configuração da política de educação superior brasileira nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), abordado no capítulo 2, e nos períodos de governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), enfatizado no capítulo 3. As categorias de análise são: “papel do Estado na educação”, “educação e formação humana”, “configuração da educação superior”.

Ao utilizarmos a categoria “**o papel do Estado na educação**”, objetivamos apreender e problematizar a concepção de Estado pautada pela ABMES, considerando o direito à “livre iniciativa” no ensino, a problemática do financiamento público e o papel das organizações na definição da educação. A partir do conceito de Estado, analisamos criticamente as formulações da ABMES para apreender o conteúdo de sua formulação sobre a política de educação superior. As bases para constituição dessa categoria estão em Gramsci (2007) e Poulantzas (1985).

A segunda categoria se refere à “**educação e formação humana**”. A perspectiva foi a de apreender e analisar como a ABMES compreende e formula proposições para formação dos seus alunos, considerando o crescimento da oferta de vagas no ensino superior, o acesso a bens culturais e o contato com a universalidade dos conhecimentos. Esta categoria nos permitiu compreender qual é o foco da formação ofertada pelos estabelecimentos privados. Esta categoria foi construída com o suporte de Gramsci (1989) e Frigotto (2009).

A categoria “**configuração da educação superior**” busca possibilitar a apreensão da proposta da ABMES para a forma organizacional de como esse nível de ensino deve ser realizado. Isto envolve problematizar criticamente a ideia de universidade sem pesquisa e os limites da formação de unidades isoladas de ensino superior, sendo que a educação superior teria como pressuposto a elevação da formação cultural a patamares mais amplos.

Sobre a função da educação escolar, os escritos de Gramsci delimitam que é tarefa da escola possibilitar a elevação científica, tecnológica e moral dos trabalhadores para uma inserção ativa no mundo. Diante dessa função, as classes sociais disputam, de forma direta ou indireta, a direção dessa formação. Embora Gramsci não tenha delineado uma formulação precisa sobre a educação superior, é possível inferir o que seria esse nível de ensino considerando a sua formulação sobre a última etapa da educação básica:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 1989, p. 124).

Portanto, a universidade deveria se constituir num espaço complexo, dinâmico e privilegiado, mas não o único, da apropriação, produção e criação de conhecimentos novos e de ponta. Nossa interpretação da perspectiva gramsciana é que a educação superior não pode se limitar ao ensino, às formações aligeiradas, ao

tratamento simplificado dos conhecimentos sistematizados e, muito menos, à existência de unidades isoladas ou restritas a um campo de saber.

Na medida em que analisamos o *corpus documental* à luz dessas categorias, procuramos estabelecer as relações existentes entre as proposições da ABMES com a política de educação superior, recorrendo, para tanto, aos dados disponíveis na página eletrônica do INEP e do Ministério da Educação (MEC) e à produção científica sobre educação superior nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso e nos anos de governo Lula da Silva.

Entendemos que com estes procedimentos foi possível apreender o conteúdo das formulações e proposições da ABMES e o significado de sua ação para a política de educação superior no Brasil nos dois períodos citados. Fizemos um esforço para produzir elementos que contribuíssem com o trabalho de reflexão crítica sobre a política educacional em nosso país.

A perspectiva epistemológica que fundamentou esta pesquisa foi o materialismo histórico dialético. Essa perspectiva nos permite ver a sociedade como uma construção humana em processo, definida pelas relações sociais presentes no tempo e no espaço social, e não por movimentos supostamente naturais ou regidos por forças cósmicas (invisíveis!), independentes da vontade e da ação de homens e mulheres concretos.

Permite ainda tratar o conhecimento como instrumento humano de apreensão e interpretação da realidade, isto é, como um constructo que possibilita, pela mediação, a relação entre pesquisador e objeto da pesquisa, sem pretensões de neutralidade ou posturas de passividade frente ao objeto da pesquisa.

Para o materialismo histórico dialético, a pesquisa implica em um esforço sistemático de interpretação do real, tendo em vista a intencionalidade do pesquisador na realidade. Trata-se de um esforço para interpretar o fenômeno em sua essência histórico-social em movimento, isto é, superando as formas aparentes de sua manifestação (KOSIK, 1976).

Ao investigar as formulações e as proposições da ABMES, pretendemos superar as manifestações fenomênicas que envolvem esta organização, de modo a alcançar os aspectos essenciais que constituem e dão forma ao seu projeto educativo. Isto exige tratar a ABMES e suas formulações em suas múltiplas

dimensões, em sua forma específica e singular em relação com a totalidade concreta, desvelando suas contradições e mediações.

Para tanto, organizamos os resultados desta pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procuramos resgatar os antecedentes históricos da configuração do ensino superior privado e de sua expansão ao longo do século XX, apresentando e analisando os elementos que propiciaram a criação da ABMES, nos anos 1980. Este capítulo teve por finalidade explicar o processo de crescimento do mercado do ensino superior e delimitar o surgimento desta Associação como expressão da elevação da consciência política coletiva da fração empresarial de serviços¹.

No segundo capítulo, procuramos reconstruir o cenário da educação/ensino superior brasileiro nos anos 1990, com foco no setor privado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. O eixo de análise foi a atuação da ABMES na construção da política de educação superior nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

No terceiro capítulo, buscamos reconstruir o cenário da política para educação superior brasileira nos anos de governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), com foco na atuação da ABMES para consolidação do empresariamento do ensino superior.

No quarto capítulo, procuramos apreender e analisar o posicionamento da ABMES para a definição da política de educação superior no âmbito da reforma da educação superior empreendida nos anos de governo Lula da Silva.

¹ Apoiados em Gramsci (2007), podemos afirmar que a ABMES é um aparelho privado de hegemonia porque, por meio do convencimento, esta Associação organiza o consenso de que os interesses por ela defendidos são interesses de todas as classes, enquanto o que ela defende são os interesses da fração da classe burguesa que oferece os “serviços” de ensino.

Capítulo 1: Configuração do ensino superior privado no Brasil – antecedentes históricos

A burguesia de serviços² que atua no ensino superior é uma fração de classe muito nova no Brasil, encontrando-se consolidada nos anos 2000. Mesmo recente, esta fração de classe conseguiu imprimir um tom privatista à educação nacional durante o século XX.

O resultado disto pode ser percebido na Sinopse Estatística da Educação Superior, referente ao ano de 2010, publicada no sítio eletrônico do INEP em outubro de 2011, que mostra que 88% das instituições de ensino superior são privadas e que estas respondem por 73% das matrículas nos cursos presenciais de graduação e por 80,5% das matrículas em cursos de educação à distância.

Para entendermos como estes números foram alcançados nos anos 2000, resgatamos aspectos da política de educação superior que propiciaram o surgimento e a expansão dos estabelecimentos privados ao longo do século XX. Além disto, procuramos delimitar o surgimento e o papel da primeira organização de defesa dos interesses da iniciativa privada no ensino superior neste processo: a ABMES.

Para Cunha (1980, 1983, 1988 e 2007), ocorreram quatro períodos de expansão do ensino superior brasileiro ao longo do século XX: o primeiro ocorreu entre as décadas de 1910 e 1920; o segundo nos anos 1940-1950; o terceiro ocorreu na década de 1970 e o quarto período nos anos 1990. Nesta sessão, abordaremos os três primeiros períodos. O quarto período será abordado no segundo capítulo.

No Brasil, o ensino superior surgiu tardiamente, ao contrário do que aconteceu em outros países do continente americano, em que as primeiras universidades foram criadas no século XVI, quando estes ainda estavam na condição de colônias. Enquanto nos países americanos colonizados pelos espanhóis houve o incentivo para a criação de universidades, no Brasil, colonizado pelos portugueses, havia a proibição desta instituição.

² Por burguesia de serviços entendemos aquela fração da classe burguesa ou empresarial que se dedica à obtenção de lucros na exploração de bens sociais (materiais e/ou imateriais), isto é, aquela fração que não tem como atividade principal a exploração do trabalho industrial e agrícola. Esta construção está alicerçada em Boito Júnior (1999).

Deste modo, a formação superior dos brasileiros se deu durante um longo período nos estabelecimentos jesuítas que ofereciam cursos superiores, na colônia, ou na Universidade de Coimbra, na metrópole. Somente com a vinda da corte real para o Brasil, em 1808, iniciou-se a estruturação do nosso ensino superior, através de escolas isoladas.

Até 1889, contavam-se no Brasil 14 instituições de ensino superior (escolas isoladas), todas criadas e mantidas pelo governo central (CUNHA, 1980). Com a Proclamação da República naquele ano, houve a necessidade de uma nova Constituição. Em 1890, foram decretadas duas Constituições Provisórias e, em 1891, a Assembleia Constituinte se reuniu e foi redigida a primeira Constituição da República.

A Constituição de 1891 possibilitou a criação de escolas superiores fora da capital federal por iniciativa dos governos estaduais e por iniciativa de grupos particulares. Naquele mesmo ano, foram criadas quatro escolas superiores, sendo três privadas (CUNHA, 1980, pág. 158). Até o final da década de 1920, foram criadas outras 52 escolas superiores (ou faculdades), na maioria particular, totalizando 70 instituições. Este foi o primeiro período de expansão do ensino superior brasileiro, caracterizado por um pequeno crescimento de estabelecimentos particulares, financiados pelas elites locais e por instituições confessionais.

Pode-se supor que desde as décadas iniciais do século XX os estabelecimentos privados de ensino superior já tivessem como objetivo maior o lucro que poderiam obter com as mensalidades pagas por seus alunos e pelas subvenções conseguidas junto ao poder público. Porém, as fontes bibliográficas (CUNHA, 1980; AZEVEDO, 1964) indicam que o interesse na expansão da educação superior se concentrou na formação de quadros dirigentes para ocupação de cargos da burocracia estatal e na construção de um projeto de sociedade³.

Durante as décadas de 1910 e 1930, enquanto eram criados estabelecimentos isolados de ensino superior, havia um debate sobre a importância da criação de uma moderna universidade no Brasil, que desenvolvesse a pesquisa

³ Discordamos da tese de Durham e Sampaio (1995, p. 2) referente ao empresariamento da educação. Estas autoras sugerem que, desde o início do século XX, os estabelecimentos privados de ensino superior tiveram como objetivo principal a geração de lucro para os seus proprietários.

“desinteressada”, para que se formasse no país uma elite intelectual, pois o que se conseguia com as instituições existentes era apenas formar profissionais liberais.

Na década de 1920, foram criadas as duas primeiras instituições que receberam o nome de “universidade”: uma no Rio de Janeiro e a outra em Belo Horizonte (Minas Gerais). Porém, estas instituições não conseguiram atingir o objetivo de ser uma moderna universidade porque apenas reuniram escolas isoladas existentes sob uma mesma administração, não atingindo o caráter de universalidade do saber.

A crise política e econômica instituída na República Velha produziu novas determinações para a mudança do cenário educacional no país. Na década de 1930, um golpe de Estado redefiniu a composição das frações políticas da classe dominante no bloco no poder⁴. Este era representado pelo governo Getúlio Vargas e o projeto que se tornou hegemônico dentro desse bloco foi o nacional desenvolvimentismo. Tal projeto, ao orientar a modernização do capitalismo brasileiro, produziu referências que influenciaram a produção de ciência e tecnologia nacionais.

O governo provisório Getúlio Vargas sofreu nos primeiros anos algumas cisões. A mais importantes para esta pesquisa foi a que ocorreu entre os que defendiam a manutenção de Vargas no poder e os que desejavam uma nova Constituição. Deste último grupo, faziam parte conservadores e moderados paulistas que reivindicavam maior autonomia para os estados. A cisão entre estes dois grupos provocou a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, em que este estado saiu derrotado e teve seus interesses “esquecidos” na Constituição promulgada em 1934 (ROMANELLI, 1997).

Deste modo, a burguesia do estado de São Paulo perdeu a força que tinha anteriormente perante o governo federal e de forma a resgatar pela via intelectual a hegemonia perdida criou, em 1933, a Escola de Sociologia e Política e, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP).

No âmbito federal, a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, em 1935, configurou-se como um importante marco para a educação

⁴ Entendemos que a categoria “bloco no poder”, de Nicos Poulantzas (1985, p. 145), é usada para indicar a organização das classes e das frações de classes sob a hegemonia e direção de uma delas, com o objetivo de ocupar postos na aparelhagem estatal.

superior no Brasil. Esta e a USP previam a universalidade e o desenvolvimento da pesquisa desinteressada (diferenciada da pesquisa aplicada que era desenvolvida nas escolas isoladas) em seus projetos de criação. A USP se mantém até hoje, enquanto a UDF foi extinta pelo Estado Novo, em 1939, sendo suas unidades incorporadas à Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Nos anos 1940 e 1950, a complexificação da vida urbana possibilitou que o número de candidatos ao ensino superior continuasse crescendo. Esta complexificação foi propiciada pelo industrialismo e pelo aumento, ainda restrito, da participação popular que se organizava no espaço urbano, reivindicando e pressionando por melhores condições de vida.

O industrialismo brasileiro impulsionado pelo padrão “desenvolvimentista” criou uma nova dinâmica de vida. O movimento de concentração demográfica nas cidades e a produção de novos códigos vinculados ao trabalho e à cidadania, não só exigiram a elevação do patamar de racionalidade de base técnico-científica por meio da educação escolar, como também demandou uma formação ético-política, formando um novo padrão de sociabilidade. Isto é, a dinâmica social e econômica do modo de vida urbano tornou os conhecimentos de leitura/escrita, do cálculo e novas formas de sentir e agir no mundo como referências indispensáveis.

Além disto, a escolarização da mulher, em princípio excepcional, passou a ser inquestionável, devido à necessidade de não proletarização da classe média. Esta realidade gerou uma demanda por maiores oportunidades de escolarização, desde os níveis básicos de educação até o ensino superior. De acordo com Romanelli (1997, p. 76), a população em idade escolar que em 1940 era de 19.344.174 passou para 23.817.548 em 1950.

Naquela época, o ensino médio se caracterizava pela dualidade de sua estrutura, ou seja, eram oferecidos cursos que permitiam o acesso à educação superior e outros cursos, de cunho profissionalizante, com caráter de terminalidade, o que caracterizava uma barreira para a chegada de um grupo significativo de pessoas ao ensino superior.

Começou-se, então, uma intensa pressão para que a dualidade do ensino médio fosse abolida e, entre 1950 e 1957, foram promulgadas as “leis de

equivalência” (Lei nº. 1.976/1950, Lei nº. 1.821/1953, Lei nº. 3.104/1957) que foram minimizando esta dualidade, mais tarde extinta pelo Parecer nº. 121/1963. Com esta mudança, criou-se potencialmente um maior número de candidatos à entrada na educação superior.

A diminuição das taxas cobradas pelos estabelecimentos oficiais foi outro fator que facilitou o acesso à educação superior, que sempre foi paga pelo estudante e, inicialmente, eram isentas destas taxas apenas as pessoas que comprovassem a insuficiência de recursos. Tais taxas não foram extintas por decreto ou lei governamental: seus valores foram mantidos e foram sendo corroídos pela inflação, ficando tão pequenos que perderam o sentido de serem cobrados.

Desta forma, deu-se uma maior participação do Fundo Público no financiamento da educação superior, que passou a custear e a controlar muitas instituições mantidas pelos governos estaduais e municipais, além de possibilitar a manutenção do ensino em estabelecimentos privados. A incorporação de unidades públicas e privadas à União ficou conhecida como federalização da educação superior.

Ainda neste período (1940-1950), foram criadas as primeiras universidades católicas, por aglutinação de faculdades e escolas isoladas pertencentes ou não à Igreja. Algumas destas universidades receberam posteriormente o título de pontifícia e ficaram conhecidas como PUC's, reconhecidas pela seriedade acadêmica e competência pedagógica sob a chancela da doutrina católica.

A missão destas instituições era formar um significativo grupo de intelectuais – em sua maioria pertencente à camada média da população urbana – homens e mulheres capazes de atuar na organização da cultura brasileira, em diferentes postos, difundindo nos espaços sociais o modo de vida inspirado nos preceitos do cristianismo, particularmente do catolicismo. Valendo-se do significativo apoio estatal, inclusive no que se refere ao financiamento, as PUC's foram autoproclamadas como instituições privadas de interesse público.

Foram criadas sete Pontifícias Universidades Católicas nos anos seguintes ao fim da Segunda Guerra Mundial. São elas: PUC do Rio de Janeiro, criada em 15/01/1946; PUC de São Paulo, criada em 22/08/1946; PUC do Rio Grande do Sul, criada em 09/11/1948, em Porto Alegre.

Nos anos 1950, seguindo o mesmo movimento das precursoras, foram criadas a PUC de Campinas, em 19/12/1955; a PUC de Minas Gerais, em 12/12/1958, em Belo Horizonte; a PUC de Goiás, em 17/10/1959, em Goiânia.

Nos anos 1960, fechando o processo de expansão das Pontifícias, foi criada a PUC do Paraná, em 17/05/1960, sediada em Curitiba. Todas elas são subordinadas às diretrizes do Vaticano.

Vale lembrar que na data de criação das primeiras PUC's finalizava-se a Segunda Guerra Mundial, marcando, portanto, o início da Guerra Fria. Naquele contexto, para a Igreja, a "ameaça comunista" precisava ser combatida pela fé e pela ciência. Isto nos permite inferir que a criação destas instituições tinha interesses internacionais que diziam respeito à reafirmação da sociedade capitalista a partir da formação de novos perfis de homens e mulheres.

Os dados apresentados por Cunha (1983) sobre o segundo período de expansão da educação superior brasileira são significativos. É interessante mostrá-los para termos a dimensão do crescimento ocorrido: o número de estudantes passou de 27.253, em 1945, para 142.386, em 1964. Neste mesmo período, o número de universidades cresceu de 5 para 37 e de estabelecimentos isolados de 293 para 564. Em 1964, as escolas e universidades públicas foram responsáveis por mais de 61% das matrículas.

É necessário ressaltar que este momento de expansão teve como característica peculiar o crescimento maior do setor público e da instituição universitária, ao contrário dos demais períodos expansionistas em que aumentaram os estabelecimentos privados e de caráter isolado.

Mesmo com toda a expansão apresentada pelos números acima, as vagas disponíveis no ensino superior ainda não davam conta da demanda reprimida, representada pelos "excedentes", que eram as pessoas que se classificavam nos exames vestibulares, porém nunca eram convocadas a assumirem uma vaga no ensino superior. Para se comparar, em 1960, havia mais de 27.000 excedentes e em 1969, os excedentes somaram mais de 161.000 (MARTINS, 1989). Estes dados são reflexo do crescimento da economia brasileira, do período do "milagre econômico", que demandava força de trabalho cada vez mais qualificada.

Este cenário nos mostra o quanto o ensino superior brasileiro ainda tinha de demanda para atender e nos permite começar a compreender porque a iniciativa privada percebeu que o ensino superior poderia ser um bom “negócio” já nos anos finais da década de 1960: a pressão dos “excedentes” já havia conseguido vitórias quanto ao crescimento das vagas e das instituições públicas, porém, estas ainda não abarcavam toda a demanda existente. Estas pessoas queriam estudar, pois a educação era (e ainda é) considerada um meio de mobilidade social. Por isto, os “excedentes” que pudessem pagar pelos seus estudos teriam nos estabelecimentos privados de ensino superior esta possibilidade.

É importante destacar que em 1964 ocorreu um golpe de Estado civil-militar que instalou uma ditadura no país por aproximadamente vinte e um anos. Antes deste golpe, já se observava a inspiração nos modelos estadunidenses para o ensino superior brasileiro, porém esta busca de influência não era sistematizada. Exemplo disto foi a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, com estrutura departamental, regime de dedicação exclusiva para os professores, matrícula por disciplina, sistema de créditos e implantação de pós-graduação.

Depois do golpe civil-militar, o Ministério da Educação brasileiro firmou contratos e acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID) para reorganizar a educação superior no país. Em um destes acordos, a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (DES/MEC) encomendou um diagnóstico do ensino superior brasileiro, com o intuito de formular um plano para reestruturá-lo e modernizá-lo.

O diagnóstico foi feito no período de junho a setembro de 1965, por Rudolph Atcon, um dos consultores da USAID. Este consultor chegou ao Brasil antes da década de 1960 e trabalhou como subdiretor do Programa Universitário entre 1953 e 1956. Fávero (1991) afirma que o objetivo de Atcon era implantar a estrutura da administração empresarial nas universidades brasileiras, privilegiando os princípios de rendimento e de eficiência.

No documento emitido, destacam-se os seguintes itens: o ensino superior brasileiro precisava de mais flexibilidade estrutural e de maior diversificação; deveria ampliar vagas para atender às demandas crescentes; precisava de se organizar em departamentos para evitar desperdício de recursos materiais e humanos; deveria se organizar nos moldes das empresas privadas (MARTINS, 1989).

A preocupação do governo ditatorial com o ensino superior era grande devido às pressões das diferentes classes sociais para que este se modernizasse e para que crescesse a ponto de suprir a demanda dos “excedentes”. Além disto, o nacionalismo impulsionou medidas de fortalecimento da produção de ciência e tecnologia através da estruturação da pós-graduação brasileira.

Por isto, além de ter contratado a USAID para formular um plano de reorganização, entre 1965 e 1968, foram nomeadas outras duas comissões encarregadas de encontrar formas para ampliar e reestruturar o ensino superior, todas elas compostas por pessoas de confiança do bloco no poder ou mesmo por representantes diretos deste bloco.

Em 29 de setembro de 1967, pelo Decreto Presidencial nº. 62.024, foi instituída a Comissão Especial para Assuntos Estudantis para avaliar as reivindicações dos estudantes e propor medidas para as instituições brasileiras de educação superior. A comissão se reuniu no período de 11 de janeiro a 8 de abril de 1968 na sede da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, posteriormente transformada em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Compuseram a comissão os seguintes membros: o coronel Carlos de Meira Mattos (presidente da Comissão), Hélio de Souza Gomes (diretor da Faculdade de Direito da UFRJ), Jorge Boaventura de Souza e Silva (diretor geral do Departamento Nacional da Educação), o promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga e o coronel aviador Waldir de Vasconcelos (da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional).

Após 89 dias de trabalho e 33 sessões (duas preparatórias, trinta ordinárias e uma extraordinária), a Comissão entregou ao Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, e ao presidente da República, Artur da Costa e Silva, o relatório de atividades que ficou conhecido por “Relatório Meira Mattos”, contendo o histórico das atividades da Comissão, os pontos críticos do sistema educacional e as conclusões. Vale ressaltar que esta comissão não contou com a participação estudantil, o que é curioso, pois um dos objetivos de sua criação, como já citado, era avaliar as reivindicações dos estudantes, principalmente dos “excedentes”.

Também através de decreto presidencial (nº. 62.937), em 2 de julho de 1968, foi nomeado o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) cujo objetivo era acelerar a reforma da universidade brasileira, conferindo-lhe maior eficiência, modernização e flexibilidade administrativa.

O GTRU teve em sua composição: Tarso Dutra (Ministro da Educação e presidente do Grupo), o economista João Paulo dos Reis Velloso, Valnir Cavalcante Chagas (membro do Conselho Federal de Educação - CFE), Newton Lins Buarque Sucupira (membro do CFE), Fernando Ribeiro do Val (Ministro Interino da Fazenda), o deputado federal João Lira Filho, Antônio Moreira Couceiro (presidente do Conselho Nacional de Pesquisas), Roque Spencer Maciel de Barros (chefe do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP), Padre Fernando de Ávila (PUC-RJ) e o deputado federal Haroldo Leon Peres.

O decreto que criou o GTRU previa onze membros e a participação de estudantes no grupo, porém este foi composto pelos dez membros acima citados e não contou com a presença estudantil. No relatório do GTRU entregue ao Presidente da República, em 16 de agosto de 1968, consta que o Ministro da Educação telegrafou aos presidentes dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) de todas as universidades solicitando uma lista de nomes da qual seriam nomeados dois para comporem o grupo, mas os estudantes não deram retorno ao Ministro.

Da proposta apresentada pelo Grupo, alguns aspectos merecem destaque. O primeiro é que a universidade foi qualificada como a organização padrão para o ensino superior, contrastando com a realidade, em que os estabelecimentos isolados estavam em expansão. Outro item foi a tentativa de conciliar o ensino de massa com o ensino para elite, propondo como alternativa a diversificação deste nível de ensino, que teria desde carreiras curtas de nível superior (técnicos intermediários) até cursos de pós-graduação.

O GTRU teve como missão apresentar uma proposta de reforma universitária em um mês. Com base na proposta deste grupo, foi editado um anteprojeto de lei. Este recebeu algumas alterações do MEC e do CFE, porém sua essência foi mantida. O resultado foi a edição da Lei da Reforma Universitária nº. 5.540/1968.

Apesar da sintonia dos integrantes das Comissões com a perspectiva política majoritária no bloco no poder no período ditatorial, os relatórios emitidos foram

secundarizados em nome da análise proposta pela USAID. Algumas formulações propostas pela Comissão Especial para Assuntos Estudantis foram incluídas no anteprojeto de lei, tais como: a importância do ensino superior, mesmo público, ser pago pelo estudante e a necessidade de se expandir este nível de ensino sem aumentar os gastos públicos com ele.

A partir da Lei da Reforma Universitária nº. 5.540/1968, ocorreu uma grande expansão da educação superior brasileira, com base no aumento acelerado do setor privado, a partir da proliferação de estabelecimentos isolados. Para termos ideia deste crescimento, em 1962, estes estabelecimentos eram responsáveis por 17.815 matrículas. Já em 1973, o número de matrículas aumentou para 368.739 nos estabelecimentos isolados privados (MARTINS, 1988).

Sampaio (2000) caracterizou estes estabelecimentos: eles eram bem diferentes entre si; eram de pequeno porte; ofereciam poucos cursos de graduação; tiveram origem em escolas secundárias; tinham no ensino sua principal atividade.

O crescimento do número de matrículas no ensino superior entre 1968 e 1977 expressou a grande expansão ocorrida depois da Lei da Reforma Universitária. Em 1968, as instituições públicas respondiam por 151.657 matrículas e os estabelecimentos privados respondiam por 126.638 matrículas. Já em 1977, as públicas contaram 403.000 matrículas e os privados eram responsáveis por 714.000 matrículas (MARTINS, 1988).

Observamos que em 1968 havia a predominância das matrículas em instituições públicas, o que se inverteu em 1977. Outro fator que merece destaque é que o número de matrículas cresceu em ambos os setores, porém o crescimento das matrículas nos estabelecimentos privados foi mais expressivo.

Esta expansão marca o processo de formação da burguesia de serviços na educação, dando início à fase embrionária do empresariamento do ensino superior no país, antes mesmo da rede de educação pública ser consolidada.

A partir da segunda metade da década de 1970, para atender a um número maior de “clientes”, os estabelecimentos privados iniciaram um movimento de mudança de formato institucional realizando fusões e incorporações, organizando-se em federações de escolas e em escolas integradas, gerando transformações na configuração do setor (RIBEIRO, 2002).

No início dos anos 1980, o regime ditatorial enfrentou o crescimento das pressões populares pela redemocratização do país. Naquele contexto, o bloco no poder se viu forçado a coordenar a abertura “pelo alto” de forma “lenta, gradual e restrita” como estratégia para impedir mudanças sociais, políticas e econômicas substantivas.

Como expressão desse processo na educação, o bloco no poder encaminhou um projeto de revisão da Reforma Universitária de 1968. Em junho de 1983, o MEC lançou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). A necessidade deste Programa surgiu nas discussões que aconteceram no CFE devido à realização de greves nas universidades federais e às críticas feitas à legislação do ensino superior vigente à época.

O PARU foi coordenado pelo diretor-geral da CAPES, Edson Machado de Souza, que também era membro do CFE; teve na coordenação técnica Sérgio Costa Ribeiro e Isaura Beloni, além de outros cinco técnicos do MEC. A ideia do Programa era realizar um *survey* com instituições que se apresentassem como voluntárias; promover debates nacionais e elaborar documentos que subsidiassem o CFE a alterar a legislação. Um ano depois de instituído, o PARU foi desativado por causa de disputas internas no MEC. Os questionários referentes ao *survey* foram aplicados, porém não foram tabulados, perdendo-se os dados recolhidos.

Após o fim da ditadura civil-militar, o governo José Sarney, atendendo, em parte, às reivindicações e às pressões do movimento docente, iniciou o processo de revisão da Reforma Universitária de 1968 (processo interrompido no governo Figueiredo). Para tanto, constituiu em maio de 1985, a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (CNRES) com o objetivo de formular propostas para a redefinição da universidade brasileira. Esta Comissão produziu um relatório denominado “Uma nova política para a educação superior”, que foi publicado em novembro do mesmo ano e teve como relator Simon Schwartzman, um importante teórico do ensino superior, que atuou em parceria com intelectuais do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES/USP) e que tem significativa produção bibliográfica sobre a atuação da iniciativa privada na educação, principalmente no nível superior.

Além de Schwartzman, a CNRES contou com os seguintes membros: Caio Tácito (professor emérito da Faculdade de Direito da UERJ e presidente da

Comissão); Amílcar Tupiassu (membro do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará); Bolívar Lamounier (sociólogo), Carlos Nelson Coutinho (professor da Escola de Serviço Social da UFRJ); Clementino Fraga Filho (professor emérito da Faculdade de Medicina da UFRJ); Dom Lourenço de Almeida Prado (diretor do Colégio São Bento – Rio de Janeiro); Edmar Lisboa Bacha (economista brasileiro que integrou a comissão que instituiu o Plano Real); Eduardo de Lamônica Freire (professor da Faculdade de Ciências Médicas da UFMT); Fernando Jorge Lessa Sarmiento (professor do Centro de Educação Tecnológica da Bahia); Francisco Javier Alfaya (deputado estadual baiano pelo PC do B); Guiomar Namó de Mello (professora da PUC-SP); Haroldo Tavares (empresário); Jair Pereira dos Santos (empresário); Jorge Gerdau Johanpeter (empresário); José Leite Lopes (presidente da Sociedade Brasileira de Física); José Arthur Giannotti (professor da Faculdade de Filosofia da USP); Luiz Eduardo Wanderley (professor do Departamento de Sociologia da PUC-SP); Marly Moysés Silva Araújo (educadora mineira); Paulo da Silveira Rosas (psicólogo); Roberto Cardoso de Oliveira (professor emérito da UNICAMP); Romeu Ritter dos Reis (Centro Universitário Ritter dos Reis - Uniritter); Ubiratan Borges de Macedo (Universidade Gama Filho); e José Eduardo Faria (membro do Ministério Público e secretário executivo da Comissão).

Esta Comissão contou com a representação de muitos interesses, inclusive os dos empresários do ensino. Os pontos defendidos no Relatório da CNRES mostraram a predominância dos interesses privatistas, entre eles destacamos: a diversificação de estabelecimentos de ensino superior como forma de ampliar o acesso pela diversificação da forma de oferta; indicação de formas alternativas de ensino, como o ensino superior regular noturno, o uso de tecnologias (computadores e televisores), o oferecimento de cursos de reciclagem profissional.

Pouco tempo depois, em fevereiro de 1986, o Ministro da Educação, Marco Maciel – um histórico defensor da livre iniciativa de mercado na educação – criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), nomeando como membros do Grupo: Antônio Octávio Cintra (professor do Departamento de Ciência Política da UFMG); Getúlio Pereira Carvalho (secretário-geral adjunto do MEC); Paulo Elpídio Menezes Neto (ex-reitor da UFG); Edson Machado de Souza (diretor da CAPES) e Sérgio Costa Ribeiro (pesquisador do CNPq). O objetivo era que, com base no Relatório produzido pela CNRES e nas contribuições

encaminhadas por associações e indivíduos ao MEC, o GERES elaborasse um projeto de lei voltado exclusivamente para a reformulação das instituições federais de ensino superior.

Em outubro daquele ano, foram divulgados o relatório e o anteprojeto de lei formulados pelo GERES. O relatório previa: incorporar as autarquias e as fundações em um único ente jurídico, denominado universidade, que passaria a receber as dotações orçamentárias de forma global, ou seja, “sem rígidos controles”; racionalizar o controle governamental sobre as universidades; restringir o acesso dos níveis mais inferiores a cargos de direção. Ou seja, desmontar o sistema de Universidade Pública existente no Brasil, o que certamente favorecia os interesses privatistas no ensino superior.

Os documentos receberam fortes críticas dos movimentos docente, dos técnico-administrativos e dos estudantes das universidades federais. Em função do volume de críticas recebidas e do contexto político da época, o Presidente da República retirou o anteprojeto do Congresso Nacional, mantendo-o como orientação política do seu governo para a educação superior.

No ano seguinte, isto é, em 1987, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, eleita em outubro de 1986, com a tarefa de elaborar a nova Constituição Brasileira. Em outubro de 1988, depois de intensas batalhas travadas concomitantemente na sociedade civil e na sociedade política entre as classes e frações de classes foi promulgada a nova Constituição Federal brasileira.

A atuação dos empresários nesse processo foi significativa na defesa de seus interesses. As frações se organizaram por grupos de interesse (educação, saúde, agricultura etc.), atuando sob a articulação política do chamado “Centrão”. Essa articulação possibilitou o fortalecimento da unidade de classe, gerando formulações importantes para manutenção dos interesses capitalistas no Brasil (LEHER, 2010).

Nesse processo, em que pese a atuação das forças progressistas e de esquerda, os empresários do ensino conseguiram imprimir no capítulo constitucional seu principal interesse: a liberdade para explorar a educação como uma mercadoria. Isso fica evidenciado nos seguintes artigos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:[...] III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e **coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.**

[...]

Art. 209. **O ensino é livre à iniciativa privada**, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

[...]

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, **podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas**, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades; [...] § 2º **As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público** (Brasil, 1988 - grifos nossos).

Deste modo, a partir da Constituição Federal de 1988, a atuação do empresariado do ensino se tornou legal e regulamentada no país, com mínimas exigências a serem cumpridas, com muitas possibilidades de atuação, sendo regulamentado até o repasse de recursos públicos aos estabelecimentos privados. Abriu-se a possibilidade de ampla atuação dos empresários num setor em que anteriormente isto acontecia de forma moderada.

Em que pesem as possíveis conquistas sociais da classe trabalhadora na Constituição e os avanços na organização política de frações da classe, verificamos que, na correlação de forças, os empresários do ensino foram os que mais avançaram nas conquistas.

Neves e Fernandes (2002, p. 35) afirmaram que com a Constituição Federal instituiu-se a legitimidade jurídica da possibilidade de obtenção de lucros com as atividades de ensino. Com isto, também foram legitimadas as empresas de prestação de serviços de ensino, pois a Constituição atendeu a uma demanda real de uma fração da classe burguesa, possibilitando o surgimento da nova burguesia de serviços educacionais.

1.1 – A estruturação político-ideológica da ABMES: sua primeira fase – constituição e implantação

As conquistas dos empresários do ensino superior se devem em parte à atuação da ABMES. Esta Associação foi criada em 1982, em função dos interesses imediatos dos empresários do ensino superior: barrar o Decreto n.º 86.000, de 13 de maio de 1981, que suspendia o recebimento de pedidos de autorização de cursos de graduação e de funcionamento de instituições de ensino superior, pelo Conselho Federal de Educação, até 31 de dezembro de 1982.

Além disto, este Decreto, num contexto de crise econômica, condicionou o recebimento de assistência financeira aos estabelecimentos de ensino superior não federais (não especifica se são de iniciativa privada) à não criação de novos cursos. Este fator expressa que o nível da consciência política coletiva se limitava ao econômico-corporativo⁵.

Desta forma, antecedendo à chamada “Nova República”, um grupo de empresários convocou uma Assembleia Geral para constituição da ABMES, durante o 4º Encontro de Associações de Mantenedoras de Ensino, realizado entre os dias 11 e 14 de maio de 1982. Neste Encontro, foi designada a Comissão Organizadora da ABM⁶, que teve como objetivo preparar o Estatuto da nascente Associação.

A Comissão Organizadora foi composta pelos seguintes mantenedores de estabelecimentos de ensino superior: Candido Mendes de Almeida (Sociedade Brasileira de Instrução - SBI), Electro Bonini (Associação de Ensino de Ribeirão Preto – UNAERP), Vera Gissoni (Universidade Castelo Branco), Célio de Aquino Ferros (União Educacional de Brasília – UNEB), Paulo Newton Paiva Ferreira, (Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira), Clotilde dos Guimarães Maeder (Centro de Estudos de Comércio Exterior), e Gabriel Mário Rodrigues (Instituto Superior de Comunicação Publicitária) (ABM, 1982, p. 2b).

⁵ Para Gramsci (2007), existem três níveis de consciência política coletiva. O primeiro deles, o mais elementar quanto à organização e à formulação, é o econômico-corporativo, que é o nível em que o grupo social se pensa para si e age para atender a interesses imediatos. O segundo nível é o da consciência da solidariedade de interesses, em que as formulações ganham organicidade e o grupo social consegue se pensar para além dele próprio; inicia-se a construção de um projeto societário. O terceiro nível é o ético-político, em que o grupo dirigente consegue dar direção e os grupos subordinados começam a se identificar com o projeto do grupo dirigente.

⁶ Esta Associação inicialmente foi denominada ABM, permanecendo com esta sigla até o ano de 2001, quando foi alterada para ABMES, por meio de Assembleia Geral. Neste texto, mencionaremos sempre ABMES.

Esta Comissão teve o período corrente entre a sua escolha no 4º Encontro de Associações de Mantenedoras de Ensino (maio de 1982) e o evento de criação da ABMES (agosto de 1982) para formular o Estatuto da entidade, enviá-lo aos mantenedores, receber as sugestões de alterações e incorporá-las ou não ao projeto de Estatuto que foi apresentado na Assembleia para implantação da Associação. O objetivo declarado pelo empresariado para criação da entidade era que ela representasse nacionalmente os interesses do setor privado do ensino superior.

O evento para criação da ABMES ocorreu nos dias 30 e 31 de agosto de 1982, no Hotel Nacional, em Brasília, e foi presidido por Electro Bonini e secretariado por Célio de Aquino Ferros. Naquela ocasião, foi votado o primeiro Estatuto da organização, sua primeira Presidência, o Conselho Fiscal e também foi escolhida a Diretoria Executiva (ABM, 1982).

É importante ressaltar que o momento de criação da ABMES foi estratégico, tendo em vista que a “abertura democrática” propiciou a reorganização da sociedade civil. Os empresários do ensino perceberam que a via da associação seria crucial para garantir seus interesses frente ao crescimento da organização popular, do fortalecimento de outros grupos de interesses do próprio empresariado e da crise de legitimidade do bloco no poder na fase final do período ditatorial.

Fundaram a ABMES vinte e seis organizações representantes do empresariado do ensino superior brasileiro (ABM, 1982), relacionadas a seguir:

1. Associação de Ensino de Ribeirão Preto,
2. Associação Educacional do Litoral Santista,
3. Associação Educacional Veiga de Almeida,
4. Associação Goiana de Ensino,
5. Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo,
6. Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura,
7. Associação Sergipana de Administração S/C Ltda.,
8. Centro de Ensino Unificado de Brasília,
9. Centro Educacional de Realengo,
10. Fundação Cultural de Belo Horizonte,
11. Fundação Educacional de Ituiutaba,
12. Fundação Educacional Machado Sobrinho,
13. Fundação Educacional Serra dos Órgãos,

14. Fundação Técnico-Educacional Souza Marques,
15. Instituição Moura Lacerda,
16. Instituto Metodista Bennett,
17. Instituto Superior de Comunicação Publicitária,
18. Instituto Vianna Júnior Ltda.,
19. Sociedade Brasileira de Instrução,
20. Sociedade de Educação Ritter dos Reis,
21. União Brasiliense de Educação e Cultura,
22. União de Educação e Cultura Gildásio Amado,
23. União de Ensino Superior do Pará,
24. União de Negócios e Administração Ltda.,
25. União Educacional de Brasília e
26. União Pioneira de Integração Social.

Pelo primeiro Estatuto, a ABMES teve como estrutura os seguintes órgãos: Assembleia Geral, Presidência, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva. A Assembleia Geral era a instância máxima de decisão; composta pelos associados quites com as contribuições; previa reuniões ordinárias anuais e extraordinárias, quando necessárias, sendo convocadas pelo Presidente ou por um terço dos associados, com trinta dias corridos de antecedência. As funções da Assembleia Geral eram: decidir sobre mudanças estatutárias; aprovar o parecer de prestação de contas da Diretoria Executiva; examinar e decidir, em recurso final, as pendências da Associação; eleger os membros da Presidência e do Conselho Fiscal (ABM, 1982).

A Presidência era uma instância deliberativa e colegiada, composta por onze membros (não podendo ser dois membros da mesma unidade da federação), contando com um Diretor Presidente e dois Diretores Vice-presidentes, para o mandato de três anos, permitida a recondução. A previsão de reuniões era trimestral. Suas funções eram: fazer supervisões permanentes; propor à Assembleia Geral a política para Associação; promover contato com organizações nacionais e internacionais para atender aos interesses do ensino superior; zelar pela observância do Estatuto e demais disposições regimentais; cumprir as deliberações da Assembleia Geral; representar a Associação em juízo e fora dele; convocar Assembleia Geral; apresentar o relatório anual das atividades da Associação; fazer

prestação anual de contas ao Conselho Fiscal; propor o orçamento para o exercício do ano seguinte (ABM, 1982).

Nossa hipótese é de que a ABMES ao criar uma Presidência⁷ colegiada almejava legitimar a entidade entre os pares, os empresários do ensino superior, a partir de relações horizontais, em meio ao processo de redemocratização do país e das relações sociais estabelecidas.

Foram eleitos como membros da primeira Presidência da ABMES os seguintes mantenedores: para o cargo de Diretor Presidente, Candido Mendes de Almeida (Sociedade Brasileira de Instrução - SBI); para o cargo de primeiro Diretor Vice-Presidente, Electro Bonini (Associação de Ensino de Ribeirão Preto – UNAERP); como segundo Diretor Vice-Presidente, Édson Franco (Associação Paraense de Ensino e Cultura). Os demais membros da Presidência eram: Célio de Aquino Ferros (União Educacional de Brasília – UNEB), Clotilde Guimarães Maeder (Centro de Estudos de Comércio Exterior), Gabriel Mário Rodrigues (Instituto Superior de Comunicação Publicitária), João Carlos Schmitz (Federação de Estabelecimento Superior de Novo Hamburgo), Manoel Agostinho (Fundação Educacional de Ituiutaba), Paulo Newton Paiva Ferreira (Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira), Sérgio Magalhães (Associação Goiana de Ensino) e Severino Sombra (Fundação Educacional Severino Sombra) (ABM, 1982).

Merece destaque o currículo do primeiro Presidente da ABMES, Candido Mendes de Almeida: bacharel em Direito e Filosofia; doutor em Direito; professor universitário; presidente da Sociedade Brasileira de Instrução (SBI); reitor da Universidade Candido Mendes; membro da Academia Brasileira de Letras (Cadeira 35) e da Academia Brasileira de Economia; autor de inúmeras obras, muitas delas traduzidas para o inglês, francês e espanhol (ABMES, 2007).

Acreditamos que grande parte das conquistas da ABMES, nesta fase de estruturação e implantação, se deveu ao prestígio político pessoal de seu Presidente, que, por ser um intelectual reconhecido, conseguiu ser um grande articulador dos interesses dos empresários do ensino superior. Ele se manteve na

⁷ Em 2001, através do novo Estatuto, a Presidência passou a ser um órgão executivo, formado por um presidente e três vice-presidentes. Além disto, foi criado o Conselho da Presidência, composto por onze membros, com a função de assessoramento da Presidência. Estas alterações mostram a intencionalidade em manter a democratização das relações internas da ABMES para fortalecimento da entidade, trazendo maior operacionalidade à nova divisão do trabalho interno.

Presidência pelo período de 1982 a 1992, sendo substituído por Édson Franco no último semestre do seu mandato por ter sido acometido por uma doença e tendo precisado se afastar do cargo.

Outro órgão da estrutura organizacional da ABMES era o Conselho Fiscal. Composto por cinco membros titulares e dois suplentes, tinha como funções: emitir pareceres sobre o relatório anual de atividades da Associação e sobre a prestação de contas. O Estatuto previa que esta instância deveria ter à disposição um profissional formado em Ciências Contábeis (ABM, 1982).

Para este órgão, foram eleitos como titulares: Hélio Leal (Fundação Gildásio Amado), Janir de Carvalho (Sociedade Educacional Prof. Nuno Lisboa), Joaquim Henrique Vianna Júnior (Instituto Vianna Júnior), José Simões (Associação Universitária e Cultural da Bahia) e Vitório Lanza Filho (Associação Educacional do Litoral Santista). Como membros suplentes, foram eleitos Jouberto Uchoa de Mendonça (Associação Sergipana de Estudos) e Irmã Querubina Silva (Faculdades Integradas Católica de Brasília) (ABM, 1982).

E, por último, outro órgão da ABMES era a Diretoria Executiva, cuja função era obedecer às determinações da Assembleia Geral e da Presidência, no sentido organizativo, como: fazer atas, manter as contas em dia, organizar as correspondências. Não era eleita, mas designada pela Presidência para o mandato de um ano, permitida a recondução. Sua composição foi prevista para os cargos de Diretor Geral, Vice-Diretor Geral, Diretor Administrativo e Diretor Técnico, contando ainda com dois suplentes. O Estatuto previa reuniões mensais para esta instância, de preferência no mesmo período da reunião do CFE. O Diretor Administrativo deveria ter domicílio em Brasília (ABM, 1982). Cabia ao Diretor Geral dirigir esforços para a abertura de seções estaduais, o que não se concretizou.

Foram indicados para assumir os cargos da Diretoria Executiva da ABMES, os seguintes empresários do ensino superior: Antônio Amaral Rosa (Diretor Geral); Paulo de Lima (Vice-Diretor); Egas Moniz Nunes (Diretor Administrativo); Marlene Salgado (Diretora Técnica). No documento consultado (Ata da Assembleia Geral para a criação da ABM), não foi mencionado a que instituições os Diretores designados pertenciam (ABM, 1982).

Na ocasião de criação da ABMES, ainda foram formadas as seguintes Comissões: para tratar do problema da universidade (João Carlos Schmitz e Paula Paiva); para tratar do Decreto n.º 8.600 (Gabriel Rodrigues, Célio Ferros, Clotilde Maeder e Rafael Borelli); para tratar da sede da Associação (Célio Ferros, Sérgio Magalhães e Electro Bonini); e a Comissão de Opinião Pública (Candido Mendes, Paulo Paiva e Gabriel Rodrigues).

Durante a Assembleia Geral, de acordo com a ata, aconteceram alguns fatos que merecem destaque. O Presidente da Associação, Candido Mendes, comunicou que a UNESCO havia feito a doação de um milhão de cruzeiros para estudos de implantação da ABMES. Este fato corrobora nossa hipótese de grandes ganhos para a Associação através do prestígio político de seu Presidente.

Além disto, o mais importante é destacar que este fato comprova o movimento histórico de interferência de um organismo internacional na construção de entidades da sociedade civil brasileira identificadas com o projeto societário dominante no mundo, lembrando que vivíamos o contexto histórico da Guerra Fria. Isto significa que a ABMES foi reconhecida como difusora de uma concepção de educação alicerçada em parâmetros internacionais e referenciados nas ideias dominantes⁸.

Também foi encaminhado um ofício em que os fundadores da ABMES apresentavam a entidade à então Ministra da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, e pediam a ela que, vencido o prazo do Decreto n.º 8.600, em 31 de dezembro de 1982, fosse permitida a volta da expansão e do desenvolvimento do ensino superior, no atendimento à ação “disciplinadora e fiscal do Estado” (ABM, 1982, p. 13). Isto nos mostra o entendimento que a Associação tinha do papel do Estado, como “esfera” reguladora, como um árbitro que tem a função de definir as regras e fazer com que elas sejam cumpridas. O ofício foi entregue à Ministra e contou como um primeiro ato público da Associação.

Um dos sócios fundadores da ABMES, Sérgio Magalhães, ao final da Assembleia, comunicou aos presentes que havia começado gestão junto a um órgão da

⁸ Cumpre destacar que a atuação de organismos estrangeiros na criação de entidades na sociedade civil brasileira não é um fato novo. A criação do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o apoio financeiro às entidades identificadas com o projeto societário capitalista no período anterior ao golpe de 1964 comprovam a dimensão histórica desse movimento. Sobre o assunto, ver: Dreiffus (1981).

aparelhagem estatal responsável pela administração das terras públicas do Distrito Federal (DF). Ele informou que no Plano Diretor do DF existiam áreas destinadas à doação ou à aquisição por preço simbólico para Conselhos de Classe, o que favoreceria a aquisição de um local em Brasília para a sede da Associação (ABM, 1982). Este fato nos mostra a articulação dos empresários do ensino superior e sua capilaridade em instâncias da aparelhagem estatal.

Ainda em 1982, a ABMES deu provas de sua capacidade organizativa e de difusão de ideias. Lançou a “Revista Estudos”, de conteúdo temático, cujo objetivo era reunir trabalhos sobre grandes temas educacionais, elaborados por profissionais reconhecidos nacionalmente, para servir de subsídio ao aprofundamento de debates e de reflexões dos integrantes da entidade. Inicialmente, a Revista Estudos não tinha periodicidade regular, pois sua produção se dava a partir de demandas constituídas.

Nesta primeira fase, foram editados onze números da Revista, sem data de publicação e com os seguintes títulos: “O ensino superior particular”, (Rev. Estudos n.º 1); “O ensino privado e o poder público”, (Rev. Estudos n.º 2); “Subsídios à Comissão Nacional de Reformulação de Educação Superior – Exposição do Professor Candido Mendes”, (Rev. Estudos n.º 3); “O clandestino direito de educar”, (Rev. Estudos n.º 4); “O que faz a escola particular para além do ensino”, (Rev. Estudos n.º 5); “Avaliação da qualidade do ensino na escola superior particular”, (Rev. Estudos n.º 6); “Rumos emergentes da educação superior”, (Rev. Estudos n.º 7); “Instituto Brasileiro de Qualificação do Ensino Superior – projeto de criação”, (Rev. Estudos n.º 8); “Por uma educação desmistificada e livre”, (Rev. Estudos n.º 9); “A nova Carta Magna e o direito de educar da iniciativa privada”, (Rev. Estudos n.º 10); “Perfil do aluno e do profissional no ensino superior particular”, (Rev. Estudos n.º 11).

Os temas e as matérias da publicação no período que vai de 1982 a 1992 são reveladores. Julgamos que eles expressam em conjunto dois aspectos centrais: o processo de construção da nova identidade da burguesia de serviços do ensino superior privado no país; a tentativa de demarcação de espaços na conjuntura nacional, tanto na venda da educação-mercadoria⁹ quanto no posicionamento político-estratégico. Assim sendo, a Revista Estudos, ao mesmo tempo, expressou o movimento de organização da

⁹ Entendemos a educação-mercadoria nos termos propostos por Rodrigues (2007). Segundo o autor, a educação assume a forma de mercadoria quando se realiza como meio de valorização do capital comercial, isto é, como geradora de lucro através da venda de serviços educacionais em estabelecimentos de ensino, sobretudo os de cunho privado.

nova vontade político-coletiva dos empresários do setor e as potencialidades econômicas e políticas desta fração de classe emergente.

Um fato que merece ser destacado (e que também merece mais estudo) é a participação da entidade no processo de elaboração da Constituição Federal. No memorial comemorativo dos 25 anos da ABMES (ABMES, 2007), Candido Mendes mencionou que o maior esforço da Associação, nos seus primeiros anos de existência, foi para criar um estatuto da iniciativa privada, que resultasse no delineamento da educação como um “serviço a ser prestado”, ou seja, a transformação da educação em uma mercadoria, já na Carta Magna.

Antecedendo à instalação da Assembleia Nacional Constituinte, o bloco no poder do governo José Sarney, constituiu uma comissão de notáveis para elaborar um projeto de Constituição que servisse de base para os trabalhos dos parlamentares que seriam eleitos para Assembleia Nacional Constituinte¹⁰. Para assegurar os interesses privados, o presidente da ABMES daquela época, Candido Mendes¹¹, conseguiu não só integrar a comissão de notáveis como também assumir a relatoria do tema educação.

Acreditamos que esta comissão foi montada pelo bloco no poder para manter a histórica fórmula de solução dos problemas do país (saídas “pelo alto”), tendo em vista o contexto de crise de hegemonia no Brasil no período em questão (BIANCHI, 2001). Contudo, diante da resistência no âmbito do Legislativo e das organizações progressistas e de esquerda, o Executivo não encaminhou o projeto da comissão à Assembleia Nacional Constituinte. Isso não impediu que a ABMES se aliasse a outros grupos privatistas (a Igreja Católica, por exemplo) na Assembleia Nacional Constituinte para assegurar a defesa da educação-mercadoria.

Ao final dos anos de 1980, a ABMES estava organizada e com objetivos alcançados na Constituição Federal. Isto permitiu que nos anos de 1990 (período em que o neoliberalismo passou a orientar as ações do bloco social conservador), a burguesia de serviços do ensino superior presente na ABMES ganhasse identidade, legitimidade e força política, fortalecendo-se na defesa dos interesses capitalistas, sobretudo daqueles que envolvem o papel do Estado na educação e a perspectiva de formação humana.

¹⁰ Esta comissão recebeu a denominação de Comissão Afonso Arinos.

¹¹ Temos como hipótese que, com esta ação, a ABMES estivesse tentando transcender do nível de consciência política coletiva econômico-corporativo para o nível da solidariedade de interesses.

Capítulo 2: A ABMES e a configuração da educação superior brasileira nos anos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 a 1999-2002)

Para a classe empresarial, os anos 1990 foram iniciados com um grande desafio: estabelecer um novo ritmo de crescimento econômico e de desenvolvimento social, reafirmando as relações sociais capitalistas como fundamento desse processo. O objetivo era consolidar a superação da crise de hegemonia¹² do final dos anos de 1980, processo que abalou a coesão social e a definição de um projeto de desenvolvimento para o país diante da crise do padrão desenvolvimentista.

Os resultados das eleições de 1989 para a Presidência da República e para o Legislativo Federal, que viabilizaram a vitória da candidatura Collor de Mello e a formação de uma ampla base parlamentar conservadora possibilitou o fortalecimento da classe empresarial e de suas teses no contexto brasileiro no início dos anos de 1990. Acompanhando a reorganização do bloco social conservador, setores da classe trabalhadora também se mobilizaram para fortalecer as teses neoliberais no país. Esse foi o caso da Força Sindical, uma central sindical de trabalhadores criada em 1991 para atuar na defesa do projeto societário capitalista.

Nesse início de década, o bloco no poder encaminhou uma série de políticas que possibilitaram a abertura comercial e financeira, algo que impactou fortemente no número de postos de trabalho; a privatização de empresas estatais; a redução dos gastos sociais, o que comprometeu a garantia dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988.

A política econômica e a política social do período expressaram em grande medida os interesses da classe burguesa, numa correlação de forças visivelmente desfavoráveis às lutas anticapitalistas ou mesmo as de cunho progressista. Nesse contexto, a defesa do Estado mínimo e a implementação de iniciativas para uma nova regulamentação, iniciada para fortalecer as “leis de mercado”, repercutiram na composição de forças políticas no país.

¹² O conceito de hegemonia está embasado em Gramsci (2007) e por este conceito entendemos que a dominação de uma classe ou de uma fração de classe é alcançada por meio do convencimento e do consenso, e, não, pelo uso da força. Quando mencionamos crise de hegemonia queremos dizer que, em determinado período histórico ocorria uma disputa de classes ou de frações de classes para que alguma delas conseguisse se estabelecer como dominante ou dirigente.

Com o crescimento do desemprego e com a projeção governamental de que os trabalhadores do setor público seriam privilegiados frente aos demais da mesma classe, a política do bloco no poder, reforçada pelos aparelhos privados de hegemonia, sobretudo os meios de comunicação, possibilitou a fragmentação e o isolamento das frações da classe trabalhadora, num caminho inverso das experiências dos anos de 1980.

Frente à diversificação de novas possibilidades de atuação no mercado e considerando a dinâmica internacional, a classe burguesa no Brasil também passou por processos específicos de reconfiguração e de fortalecimento. Segundo Boito Júnior (1999), a reorganização da classe burguesa e o posicionamento de cada fração no bloco no poder levou em conta a capacidade política de intervenção nas relações de hegemonia.

Neste processo, parte da burguesia nacional, associou-se diretamente à burguesia internacional, por meio de fusões de empreendimentos empresariais, atuando no setor financeiro para manter o lucro e o status. Esse grupo assumiu a condição de fração hegemônica no bloco no poder, obtendo grandes vantagens a partir da definição das políticas públicas.

Outra parte da burguesia teve que renovar seus negócios frente à concorrência das frações industriais estrangeiras, num ambiente de alta competitividade. Essa fração, a burguesia industrial, ocupou um lugar secundário, frente à anterior, na definição das políticas econômicas. Disputando posições ou reafirmando decisões da fração hegemônica, essa fração procurou se adaptar à nova dinâmica adotada no país, instruída pela política neoliberal.

Com menos vantagens comparativas frente às anteriores, uma terceira fração burguesa ganhou espaço político e econômico. Reconhecendo as novas possibilidades de geração de lucro, em função da tendência de redução dos gastos públicos nas áreas sociais, essa fração, a burguesia de serviços, passou a investir no fortalecimento e na ampliação do mercado de ensino, saúde, previdência, constituindo um grande mercado de serviços sociais. Em conjunto, a classe burguesa se fortaleceu nos anos de 1990.

Com esta estratégia, a burguesia conseguiu superar a crise de hegemonia e precisava, então, viabilizar a construção de seu projeto de sociedade. É importante

ressaltar que o período compreendido entre os anos de 1990 a 1992 pode ser caracterizado ainda como um período de ajustes pós-crise de hegemonia.

No plano político, a composição do bloco no poder no período de governo Collor de Melo refletiu certas fragilidades no que se referia à ocupação de espaços e cargos políticos, em função das lutas internas entre as frações burguesas e os grupos sociais subalternos.

Ainda que tal situação tenha favorecido ao *impeachment* do Presidente, os dados de realidade comprovam que a crise se apresentou como uma tensão na “pequena política” (GRAMSCI, 2007), sem qualquer comprometimento do projeto neoliberal no país. Após o *impeachment*, as forças políticas se mantiveram organizadas no bloco de poder para dar sustentação ao governo Itamar Franco, responsável pelo Executivo até as eleições de 1994.

Ao longo desse período, os empresários do ensino superior, procurando valorizar a educação-mercadoria, no lastro da Constituição Federal, ampliaram suas práticas apoiando as medidas de privatização do ensino superior por meio de reformas constitucionais conhecidas como Emendões (NEVES, 1997, p. 77).

Consolidado o bloco social neoliberalizante, a eleição de 1994 confirmou a retomada da hegemonia burguesa no país. O resultado eleitoral positivo a este bloco foi confirmado tanto na vitória da candidatura Fernando Henrique Cardoso para a presidência quanto na composição do Legislativo federal. No lastro das experiências e realizações de combate à inflação, por meio do Plano Real, e do discurso de modernização da aparelhagem estatal e da economia brasileira, a classe burguesa se confirmou como classe dirigente no país, com amplo apoio popular.

Se nas eleições de 1989 as forças políticas reunidas no projeto democrático-popular de massas conseguiram demarcar o campo de oposição na disputa de projetos de sociedade, aglutinando uma parcela significativa da sociedade, já nas eleições de 1994 essa capacidade não se manteve.

Parte dos trabalhadores já havia sido assimilada pelo ideário neoliberalizante e seu discurso modernizador; outra parte havia perdido a capacidade de mobilização e resistência; outra parcela, com medo dos efeitos nefastos da inflação, assumiu a posição de apoio à candidatura que representava, no plano imediato, o controle da economia e a retomada do “progresso”.

A partir de 1995, o bloco social de oposição se restringiu a partidos políticos e entidades sindicais, sobretudo as do setor público, sem grandes repercussões junto às demais organizações da sociedade civil de cunho popular e integrantes da classe trabalhadora que não viveram a experiência organizativa classista.

A busca por manter o país alinhado à nova divisão internacional do trabalho e às orientações internacionais de reforma do capitalismo e de suas instituições, sob forte apoio político nas instâncias da aparelhagem estatal e na sociedade civil, definiu, ainda que com algumas tensões, a adesão do país ao neoliberalismo da Terceira Via.

O neoliberalismo da Terceira Via, traduzido num projeto que postula o fortalecimento do “mercado com justiça social”, ainda que ambíguo, passou a ser o guia da reforma da aparelhagem estatal, da nova relação entre Estado e sociedade civil e dos novos papéis sociais desempenhados pelas organizações de representação de interesses (MARTINS, 2009).

Os postulados políticos do neoliberalismo da Terceira Via, dentre eles, o modelo tripartite de organização da sociedade (Estado (1º setor), mercado (2º setor) e o terceiro setor) e a defesa da existência do “fim da sociedade de classes” para a entrada na “sociedade do conhecimento”, cujo motor é a “economia do conhecimento”, foram rapidamente absorvidos pelas frações burguesas e difundidas por diferentes mecanismos para toda a sociedade.

Estas formulações não só mantiveram intocados os interesses burgueses, principalmente os da fração de serviços de ensino, como serviram para alavancar, sobre novas bases, o aprofundamento da mercantilização dos bens sociais e da ausência de proteção social por parte das políticas públicas das formas de exploração do capital sobre o trabalho. Tudo isso aconteceu num processo de reconstrução do padrão de sociabilidade, por meio de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005; MARTINS, 2009).

O governo Fernando Henrique Cardoso teve como característica o hiperpresidencialismo, que apresenta um Poder Executivo forte e o Poder Legislativo a ele subordinado. Isto pode ser notado na quantidade de medidas provisórias que foram editadas durante este governo (SILVA JÚNIOR e SGUISSARD, 1999).

Outras realizações do governo Fernando Henrique Cardoso: foram as privatizações de importantes empresas estatais, como a Vale do Rio Doce e todo o setor de telecomunicações; a obediência às determinações dos organismos internacionais; a submissão direta ao controle do Fundo Monetário Internacional (FMI); o aprofundamento da dívida externa total do país, dentre outras ações. O cenário político, econômico e social foi denominado por Lesbaupin (1999) de “desmonte da nação”.

Outra importante iniciativa do bloco no poder foi a reforma da aparelhagem estatal. No primeiro ano de governo, o Executivo criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) para elaborar a concepção e a forma de operacionalização das diretrizes da reforma.

A justificativa apresentada para o projeto de reforma baseou-se na compreensão de que o modelo de Estado que havia permitido no passado um ciclo e crescimento econômico no país estava esgotado e que o contexto de crise era um reflexo direto vinculado à incapacidade do Estado brasileiro de ser o agente do desenvolvimento do país como no passado. Segundo o intelectual orgânico responsável por sistematizar e executar o projeto de reforma:

A crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais (PEREIRA, 1997, p.12).

A reforma, portanto, seria um imperativo da nova ordem econômica nacional e internacional. Nesse entendimento, o padrão empresarial deveria se constituir como referência para o setor público. O modelo de “Estado gerencial” era um modelo estatal – nem grande, como desejava a socialdemocracia clássica, nem pequeno, como defendiam os neoliberais – referenciado nos conceitos de eficiência, flexibilização, controle de resultados, qualidade, produtividade e descentralização de poder (PEREIRA, 1997).

O projeto de configuração do modelo de Estado gerencial delimitou quatro áreas de atividades relacionadas ao setor público na interface com o setor privado. A primeira área, denominada de “**núcleo estratégico**”, reuniria as instâncias de Estado e de governo responsáveis pelo planejamento estratégico e de deliberações. Esse setor, pela sua natureza, deveria ser mantido na estrutura do Estado gerencial.

O segundo setor, “**atividades exclusivas**”, seria composto pelas ações de regulamentação, fiscalização, fomento, segurança e seguridade social básica, ordenadas na forma gerencial. Trata-se de um setor em que a iniciativa privada não pode ter controle.

A terceira área envolveria os “**serviços não-exclusivos**” do Estado, pois sua vitalidade dependeria da participação do setor privado. Comporiam esse setor: universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus. Essas agências públicas deveriam ser transformadas em “organizações sociais”, saindo da administração pública para o setor denominado de “público não-estatal”. Isto é, um setor controlado pela iniciativa privada por meio de contratos de gestão com o setor público, envolvendo ainda a possibilidade de recebimento de recursos públicos para viabilizar as organizações.

A quarta área, denominada de “**produção de bens e serviços para o mercado**”, seria composta pelas empresas que sairiam da administração pública e iriam para a iniciativa privada, envolvendo o processo de privatização.

O modelo brasileiro de Estado gerencial viabilizaria, na concepção de seus formuladores, uma maior eficiência da máquina pública, um estreitamento positivo da relação público-privado e o fortalecimento do mercado de serviços e mercadorias, ampliando as possibilidades de emprego e consumo, com economia de dinheiro público.

A tônica desta ação do Plano Diretor estava de acordo com a “economia de mercado com justiça social”, isto é, a “nova economia mista” ou “economia do conhecimento”, de acordo com as orientações do Banco Mundial (1997, p. 42), como se pode confirmar:

os Estados, seja qual for sua capacidade institucional, devem respeitar, incentivar e aproveitar a iniciativa privada e voluntária e os mercados competitivos; concentrar-se na pura prestação de bens e serviços públicos que os mercados não podem oferecer.

Observa-se que a eficiência estatal resultaria na seguinte fórmula: realizar mais com menos recursos, liberando o Fundo Público para financiar o capital no processo de sua reprodução ampliada.

Especificamente sobre o campo educacional, qualificado como integrante do “setor de serviços não-exclusivos”, iniciou-se uma operação de deslocamento

político-conceitual: de direito social para um serviço social, ampliando o caráter da mercantilização da formação humana. Na concepção do bloco no poder, a educação-mercadoria deveria ser expandida ao máximo com a proliferação dos estabelecimentos privados e com a criação de novos cursos na perspectiva de valorização do capital.

A regulação desses cursos, na visão do Ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza (2005), dar-se-ia pela seletividade do mercado consumidor de ensino, a partir do critério “custo-benefício” e, de modo complementar, pelo mecanismo de avaliação dos estudantes do ensino superior, através do chamado Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão¹³. Em nosso entendimento, a formulação ministerial representou, na verdade, uma justificativa formal ao processo ampliado de surgimento de novos estabelecimentos de ensino superior privado frente aos questionamentos sobre o processo desenfreado de expansão do ensino superior privado.

No que diz respeito à educação superior pública, o projeto de reforma da aparelhagem estatal, além de projetar a transformação das universidades públicas em organizações sociais, impôs às instituições um cenário de arrocho financeiro com duras restrições orçamentárias e aos trabalhadores (professores e técnico-administrativos) a intensificação do trabalho com impedimento das correções salariais (NEVES e FERNANDES, 2002).

Dos projetos dirigidos às Universidades públicas, pode-se afirmar que parte deles não foi viabilizada em função das resistências políticas coordenadas pelas entidades sindicais dos trabalhadores em educação e pelo movimento estudantil, no âmbito da sociedade civil e da aparelhagem estatal, especificamente no Congresso Nacional¹⁴.

Consideramos que as mobilizações realizadas pelo Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), pela Federação das Associações dos Servidores das Universidades Federais (FASUBRA) e pela União Nacional dos Estudantes (UNE) foram de grande importância para criar obstáculos à

¹³ O Provão foi aplicado também aos alunos das instituições públicas. Cabe ainda destacar que tal mecanismo enfrentou muitas resistências por parte do movimento estudantil.

¹⁴ O ANDES-SN e a FASUBRA foram capazes de pressionar os parlamentares progressistas e os de esquerda para a formação da Frente Parlamentar em Defesa da Universidade Pública, no contexto dos dois períodos de governo Fernando Henrique Cardoso.

implementação do projeto de Educação Superior do bloco no poder. Registramos também que as entidades citadas foram importantes para implementar as ações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública ao lado de outras entidades do setor da educação¹⁵.

Entretanto, se é verdade que as resistências foram obstáculos políticos que impediram o remodelamento das Universidades públicas federais como organizações sociais, tal como proposto no projeto do bloco no poder, é verdade também que esta resistência não foi suficiente para impedir a expansão do ensino superior privado no país, o que fortaleceu o mercado do ensino.

Em relação ao setor privado, registramos as medidas de concessão de crédito educativo aos interessados em frequentar um curso superior privado (DAVIES, 2004) e o incentivo à expansão de estabelecimentos privados por meio da facilitação de credenciamento de estabelecimentos de ensino superior (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001).

Neste processo, a nova burguesia de serviços educacionais ganhou um peso jamais registrado na história do país, aproveitando-se de um conjunto de medidas relacionadas à reforma da aparelhagem estatal. O bloco no poder, por meio do modelo de “Estado gerencial”, criou mecanismos de fortalecimento do ensino superior privado, constituindo um mercado educacional extremamente robusto e dinâmico.

Isto foi possível porque o bloco no poder conseguiu garantir novos mecanismos de financiamento e um novo marco legal para a educação. Sobre o primeiro aspecto, temos como exemplo o “Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior”, também chamado de “Primeiro Programa IES”. Sobre a segunda garantia, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996).

¹⁵ O Fórum em Defesa da Escola Pública, articulado em grande medida pelo ANDES-SN e pela FASUBRA, foi responsável pela organização de três edições do Congresso Nacional de Educação (CONED's), espaço político em que se construiu (e atualizou) o projeto de Plano Nacional de Educação intitulado “Proposta da Sociedade Brasileira”. A proposta do Fórum enfrentou o projeto do bloco no poder no âmbito do Congresso Nacional. Embora o projeto tenha sido derrotado, a formulação do Fórum expressou o cenário de disputas em torno da concepção de educação para o país durante o período de governo Fernando Henrique Cardoso. Para saber mais, ver Valente e Romano (2002).

- Sobre o “Primeiro Programa IES”

O “Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior”, também chamado de “Primeiro Programa IES” foi criado em março de 1997, através do Protocolo de Atuação Conjunta 01/1997, assinado entre o MEC e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

O Programa tinha como objetivos específicos contribuir para a consolidação do ensino superior no país e contribuir para a melhoria da qualidade da infraestrutura das instituições e dos estabelecimentos. Inicialmente, o Programa foi previsto para sessenta meses e dispunha de R\$ 500 milhões, que seriam divididos igualmente entre instituições públicas e estabelecimentos privados.

A operacionalização do Programa previa que a instituição interessada deveria apresentar à Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC o Projeto Institucional e o Projeto de Investimento. No primeiro, seriam explicitados os investimentos em infraestrutura pretendidos e o impacto esperado. No segundo, a instituição se responsabilizaria pela realização dos investimentos e pelos encargos financeiros.

Depois disto, os Projetos seriam encaminhados para um agente financeiro credenciado ao BNDES para análise e aprovação da solicitação de financiamento. Se o projeto fosse aprovado, o agente financeiro se tornaria o responsável pela fiscalização técnica e financeira.

No terceiro passo, caberia ao BNDES analisar e homologar as operações aprovadas pelo agente financeiro credenciado. O quarto passo caberia ao MEC, que era estabelecer as prioridades e o enquadramento do projeto, além de realizar seu acompanhamento técnico e financeiro.

Em 22/02/2000, o Programa foi prorrogado por mais sessenta meses, se estendendo até fevereiro de 2005, e o valor dos recursos passou para R\$ 750 milhões, sendo R\$ 500 milhões para os estabelecimentos privados e os mesmos R\$ 250 milhões para as instituições públicas.

Ao longo dos dez anos de vigência do Programa, este foi sofrendo alterações. Em dezembro de 2002, foram incluídas condições diferenciadas para as micros,

pequenas e médias empresas de educação. Posteriormente, em julho de 2004, as condições do Programa foram novamente alteradas para permitir um novo tipo de financiamento aos estabelecimentos privados de ensino superior, na modalidade de operação indireta automática, no valor de até R\$ 10 milhões. Em outubro de 2005, o limite do financiamento foi novamente elevado, passando para R\$ 900 milhões, sendo R\$ 650 milhões para os estabelecimentos privados e os mesmos R\$ 250 milhões para as instituições públicas.

O detalhamento deste Programa pôde ser ampliado com o apoio de três publicações de técnicos do BNDES sobre o tema. Na primeira publicação, Sécca e Leal (2009) analisaram o conjunto dos estabelecimentos privados de ensino superior como um setor para investimentos. Estes autores mostraram que o “mercado” de ensino superior privado é pulverizado, pois as quinze maiores empresas respondem por apenas 21% das matrículas e que 50% dos estabelecimentos têm até 499 alunos.

Sécca e Leal (2009) caracterizaram os estabelecimentos de ensino superior por valor da mensalidade e por quantidade de alunos, fazendo uma divisão em quatro quadrantes, a saber: quadrante do pesadelo, quadrante dos estabelecimentos de massa, quadrante dos estabelecimentos de elite e quadrante dos sonhos. A seguir, apresentamos, de acordo com os autores, as características destes quadrantes.

O **quadrante do pesadelo** foi composto pelos estabelecimentos cujos valores das mensalidades são baixos e que possuem poucos alunos. Por isto, eles não conseguem escala para otimizar seus custos e aumentar os valores recebidos, que são considerados muito baixos. Os exemplos deste quadrante são pequenas faculdades espalhadas pelo país, como a Faculdade Atlântico e a Faculdade Orígenes Lessa.

O **quadrante dos estabelecimentos de massa** é caracterizado por ter um número muito grande de alunos e o baixo valor das mensalidades. Estas empresas oferecem muitos cursos populares, têm instalação *multicampi*, têm ganhado escala e formam grandes redes de ensino. A principal preocupação delas é em capacitar para o mercado de trabalho, sendo as primeiras a apostarem nas graduações tecnológicas. Seus alunos são jovens que trabalham durante o dia e estudam no

período noturno. São citadas como exemplos a Estácio Universidade, Universidade Paulista e a Universidade Salgado Oliveira.

O outro quadrante é o dos estabelecimentos de elite, composto por empresas que têm o número de alunos relativamente baixo e cujas mensalidades são elevadas. Estas oferecem poucos cursos de graduação, geralmente concentrados numa área de conhecimento. Além disto, buscam excelência no ensino, têm boa avaliação pelo MEC e desfrutam de prestígio e boa reputação. Seus alunos são jovens das classes A e B, recém saídos do ensino médio, geralmente cursado em escolas particulares e podem se dedicar integralmente ao curso. São exemplos deste quadrante: o Grupo Educacional IBMEC, Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

O último é o quadrante dos sonhos composto por estabelecimentos que têm grande número de alunos e valores altos de mensalidades. Estes também têm grande tradição, não sofrem concorrência acirrada, têm sua qualidade reconhecida pela sociedade, são bem avaliados pelo MEC e oferecem cursos de graduação nas mais diversas áreas. O perfil dos seus alunos é semelhante ao dos estabelecimentos de elite. Fazem parte deste quadrante as Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo, do Rio de Janeiro, Campinas, Minas Gerais, do Paraná, Goiânia e do Rio Grande do Sul.

As conclusões dos autores foram que o ensino superior privado, como setor comercial, apresenta uma atratividade média para investimentos, sendo que os estabelecimentos bem localizados em grandes centros e bem administrados se configuram como boas oportunidades de “negócio”.

Os autores também mostraram que os estabelecimentos de massa são os mais competitivos e têm o maior poder de atrair investimentos, pois estes conseguem adequar seu “portfólio” de forma mais rápida à demanda. Ressaltamos que alguns destes estabelecimentos de massa entraram para o mercado de capitais a partir da segunda metade dos anos 2000.

Na segunda publicação dos técnicos do BNDES, Sécca, Leal e Menezes (2010) apresentaram os detalhes do Programa quanto às instituições e aos estabelecimentos que adquiriram empréstimo, sua região, seu porte e sua dependência administrativa. Foram financiados 61 projetos, sendo 36 para

organizações de grande porte localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Do total de projetos, 57 se destinaram a estabelecimentos privados, que responderam por 88% do valor contratado.

É importante ressaltar que os contratos foram feitos através do Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ). Isto significa que um mesmo número de CNPJ pode corresponder a mais de um estabelecimento registrado no MEC.

Ao longo dos dez anos do Programa, foram financiadas 48 pessoas jurídicas num universo de 900 instituições/estabelecimentos de ensino superior existentes em 1997. Os autores afirmaram que, embora pareça pouco, tem-se um número representativo em termo de matrículas, pois a maioria das instituições e dos estabelecimentos financiados é de grande porte, evidenciando o momento de consolidação do setor por meio de fusões e aquisições. No mesmo período, o número de instituições/estabelecimentos de ensino superior cresceu 153% e o número de matrícula cresceu 151%, de modo geral.

Por fim, a terceira publicação, que é de Guimarães, Leal, Lima, Sécca e Menezes (2010), fez uma avaliação do impacto do Primeiro Programa IES, estabelecendo uma comparação entre as instituições/estabelecimentos que receberam financiamento e os que não receberam. O estudo concluiu que o crescimento das instituições e dos estabelecimentos que em 1997 tinham mais de 13.800 matrículas e que receberam o financiamento do Programa não superou o desempenho dos estabelecimentos privados que não receberam investimento.

Isto significa dizer que o impacto do Programa nos estabelecimentos privados de grande porte não se mostrou tão relevante, pois o crescimento do número de estabelecimentos e o crescimento do número de matrículas nas organizações não beneficiadas superaram o crescimento das matrículas nas que aderiram ao Programa.

Esta conclusão permitiu que o BNDES abrisse outras duas linhas de crédito para os estabelecimentos privados: o BNDES Automático e o BNDES Finem. Estes novos “produtos” do BNDES se caracterizam por terem um trâmite mais simplificado. Além disto, a “parceria” do BNDES e do MEC foi renovada através do “Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior”, com vigência prevista para 2009 a 2013, com orçamento de R\$ 1 bilhão. Estes “produtos” do BNDES

serão detalhados no terceiro capítulo desta pesquisa, porém foram citados neste capítulo para mostrarem como a burguesia de serviços educacionais conseguiu garantir que seus interesses fossem atendidos através do financiamento público.

A análise das publicações do BNDES nos permitiu chegar a algumas conclusões. O Primeiro Programa IES favoreceu as grandes empresas do ensino superior, conhecidos como “grandes tubarões do ensino”, que são grandes redes empresariais, que compram pequenos estabelecimentos de ensino superior com o objetivo de realizar fusões e oligopólios para “abocanhar” grandes números de alunos e, com isto, aumentar seus faturamentos. Podemos citar quatro exemplos de “tubarões do ensino superior”: a rede Anhanguera Educacional, as Universidades Estácio de Sá, Kroton Educacional e o Sistema Educacional de Ensino, antiga rede COC.

Não existem dados levantados sobre a origem destas empresas, o que merece uma investigação. O que sabemos é que muitas delas tiveram origem em estabelecimentos que inicialmente ofereciam educação básica e cursos pré-vestibulares e perceberam que ampliar a atuação para o ensino superior renderia bons lucros.

Ao contarmos os empréstimos realizados por pessoa jurídica, observamos nos documentos do BNDES que apenas 3 dos 48 financiamentos realizados pelo Programa se destinaram a instituições públicas, sendo 2 destes para UFMG (um pela Fundação de Desenvolvimento para a Pesquisa e o outro pela WRV Empreendimentos e Participações Ltda.). O outro empréstimo foi para a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Isto nos permite dizer que o financiamento para as instituições públicas não se concretizou e que o Programa foi um excelente negócio para os empresários do ensino superior.

Vale ressaltar que as instituições públicas, para pagarem o empréstimo obtido, precisariam recorrer a formas de captação de recursos através de suas Fundações ou a esquemas de “operações complexas e triangulares” (PROCHNIK; PAGY e CASTELLO BRANCO, 2002, p. 83), pois não haveria forma destas instituições pagarem os empréstimos com recurso público, tendo em vista que estes são alocados através de rubricas e a lei de Responsabilidade Fiscal impõe barreiras a estes empréstimos.

Estas “operações complexas e triangulares” aconteceriam da seguinte forma: as instituições públicas que possuíssem patrimônio imobiliário não-operacional poderiam colocar à venda parte deste imóvel e o seu comprador obteria junto ao BNDES o empréstimo, superando a dificuldade da compra à vista. Em contrapartida,

o recurso recebido pela instituição deveria ser utilizado em construções ou melhorias no *campus*, tendo em vista os critérios do Programa.

Deste modo, ocorreriam dois pleitos: o projeto de investimento da instituição pública de ensino superior e o projeto de financiamento para a aquisição do imóvel. Ou seja, a instituição encaminharia um projeto de investimento para aprovação no MEC, que, se aprovado, seria encaminhado ao BNDES, seguindo os trâmites mencionados anteriormente. Concomitante a este procedimento, a instituição licitaria a venda do seu imóvel, mencionando no edital a possibilidade de financiamento pelo BNDES. O vencedor da licitação solicitaria ao BNDES, através de agente financeiro, o financiamento da compra. Ambos os projetos precisam da aprovação da Diretoria do BNDES. Após a aprovação, os recursos seriam liberados para a instituição pública de ensino superior e a dívida seria assumida pelo comprador do imóvel.

Esta foi a alternativa utilizada pela UFMG para a construção dos prédios das Faculdades de Farmácia, Engenharia, Ciências Econômicas e para a ampliação dos prédios das Faculdades de Educação, Química, Educação Física e Geociências. Para isto, a UFMG licitou lotes situados no centro de Belo Horizonte, sendo o licitante vencedor uma empresa construtora e locadora de imóveis (PROCHNIK; PAGY e CASTELLO BRANCO, 2002, p. 86).

Vale mencionar que mesmo através do financiamento público sendo destinado para instituições públicas, a burguesia consegue uma maneira para obter ganhos. Neste caso, a construtora e locadora de imóveis conseguiu adquirir lotes no centro de Belo Horizonte que lhe renderiam bons lucros ao serem alugados, enquanto o empréstimo via BNDES seria pago a longo prazo e com juros suaves!

O então presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, criticou a concessão de empréstimo de recurso público às instituições privadas. O Primeiro Programa IES do BNDES, que foi criado em 1997, não havia concedido empréstimo a nenhuma instituição pública, até março de 2000.

Nas palavras de Rodolfo da Luz (2000), este fato mostrava como a linha de crédito do BNDES não se ajustava às necessidades das instituições públicas. O posicionamento da ANDIFES foi a de cobrar do MEC a criação de mecanismos para as instituições públicas poderem contrair empréstimos e poder pagar por eles, sem

ser necessário para isto recorrer a artifícios. A ideia não foi bem aceita pelo, na época Ministério da Educação. A saída encontrada foi a de criar um programa, através do BNDES, em que as instituições públicas pudessem comprar equipamentos, seguindo a lógica de mercado.

Essa iniciativa do bloco no poder resultou em uma grande contribuição para a expansão do setor privado, revelando as bases da política pública para a educação superior no país, atendendo plenamente os interesses e as reivindicações dos empresários do ensino superior através da ABMES.

- Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996)

Concomitante às conquistas dos programas de financiamento aos estabelecimentos privados, a burguesia de serviços educacionais também conseguiu obter êxito na garantia de um novo marco legal para educação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/1996. Destacamos alguns artigos e incisos dessa legislação que regulamentam a atuação da iniciativa privada na educação.

O artigo 7º reforça as condições que devem ser atendidas para que o ensino seja livre à iniciativa privada: o cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino (inciso I); autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público (inciso II); capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição (inciso III).

Os dois primeiros incisos foram mantidos conforme o artigo n.º 209 da Constituição Federal. O terceiro inciso do art. 7º da LDB é uma novidade e traz uma ressalva, que é do artigo n.º 213 da Constituição: este define que os estabelecimentos comunitários, confessionais e filantrópicos podem receber recursos públicos. Desta forma, parece-nos que apenas os estabelecimentos com fins lucrativos devem comprovar sua capacidade de autofinanciamento.

O artigo n.º 19 da LDB classifica as categorias administrativas das instituições de ensino em públicas (criadas, incorporadas e mantidas pelo Poder Público) e

privadas (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado).

O artigo n.º 20 destinado a qualificar as de caráter privado está definido nos seguintes termos:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Observa-se que a classificação estabelecida no presente dispositivo foi elaborada por eliminação e não pela constituição real dos estabelecimentos. A definição de “particulares em sentido estrito” é extremamente precária, uma vez que não explicita pelo menos uma de suas características fundamentais: a obtenção de lucro. É possível que esta elaboração apresentasse uma certa reserva em explicitar abertamente a educação como um mercadoria, naquele momento histórico, mesmo que na prática social concreta isto já estivesse consolidado.

A precariedade da formulação da LDB só foi eliminada posteriormente por meio do decreto presidencial n.º 2.207, de abril de 1997, que regulamentou as disposições para o sistema federal de educação superior, como veremos mais adiante.

Ainda sobre a LDB, concluímos que esta consagrou a diversificação dos tipos de estabelecimentos de ensino superior ao definir as quatro modalidades e condições diferentes para cada uma delas, apresentando uma vitória da burguesia de serviços educacionais na legislação.

Especificamente para a educação superior, é destinado o Capítulo IV, que engloba os artigos entre o n.º 43 e o n.º 57. Este capítulo, como toda a LDB, é minimalista e genérico. Podemos citar como exemplo a não definição dos tipos de organização acadêmica (universidades, faculdades isoladas, faculdades integradas etc.). A definição se limitou ao seguinte: “Art. 45 - A educação superior será

ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. A maioria do capítulo é destinada à regulamentação da Universidade, principalmente a pública.

As vitórias do empresariado do ensino se devem, em parte, ao longo período em que a LDB ficou tramitando na Câmara dos Deputados Federais e no Senado Federal (de 1988 a 1996), tendo sofrido emendas e tentativas de golpe. Aliado a isto, tivemos ao final da tramitação, uma Lei genérica, que abriu a possibilidade para a regulamentação da educação por fora dela¹⁶.

Por isto, tanto durante a tramitação e após a publicação da LDB, houve a necessidade da edição de dispositivos legais, o que pode nos levar a crer que não houvesse uma política global para a educação. Porém, acreditamos que esta legislação em “doses homeopáticas” (SAVIANI, 1997, p. 200) foi uma estratégia para quebrar resistências e evitar pressões.

Deste modo, estes dispositivos legais mudaram a configuração do sistema brasileiro de educação superior nos anos 1990, passando a ser composto por uma variedade de estabelecimentos de tamanhos e formas organizacionais diversificados, o que complexificou sua dinâmica. Isto pode ser verificado nos dados da expansão do sistema apresentados nas tabelas a seguir. Apresentamos os dados referentes à expansão dos estabelecimentos e das matrículas.

¹⁶ Para uma compreensão crítica sobre a tramitação da LDB, ver Saviani (1997).

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil 1990-2002

Ano	Total Geral de IES			Universidades			Fac. Integradas e C. Universitários			Estabelecimentos Isolados		
	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %
1990	918	24	76	95	58	42	74	0	100	749	22	78
1991	893	25	75	99	60	40	85	4	96	709	23	77
1992	893	25	75	106	57	43	84	4	96	703	23	77
1993	873	25	75	114	54	46	88	3	97	671	23	77
1994	851	26	74	127	54	46	87	3	97	637	23	77
1995	894	23	77	135	53	47	111	9	91	648	20	80
1996	922	23	77	136	53	47	143	8	92	643	20	80
1997	900	23	77	150	51	49	91	1	99	659	20	80
1998	973	21	79	153	50	50	93	0	100	727	18	82
1999	1.097	18	82	155	46	54	129	14	86	813	13	87
2000	1.180	15	85	156	46	54	159	14	86	865	10	90
2001	1.391	13	87	156	46	54	199	15	85	1.036	8	92
2002	1.637	12	88	162	48	52	235	16	84	1.240	6	94

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP.

Tabela 2 – Evolução da Matrícula por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil 1990-2002

Ano	Total Geral de IES			Universidades			Fac. Integradas e C. Universitários			Estabelecimentos Isolados		
	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %
1990	1.540.080	38	62	824.627	55	45	202.079	0	100	513.374	24	76
1991	1.565.056	39	61	855.258	57	43	225.700	4	96	484.098	23	77
1992	1.535.788	41	59	871.729	57	43	205.465	5	95	458.594	26	74
1993	1.594.668	41	59	940.921	56	44	210.117	5	95	443.630	27	73
1994	1.661.034	42	58	1.034.726	55	45	203.471	5	95	422.837	26	74
1995	1.759.703	40	60	1.127.932	53	47	193.814	3	97	437.957	22	78
1996	1.868.529	39	61	1.209.400	52	48	245.029	4	96	414.100	24	76
1997	1.945.615	39	61	1.326.459	50	50	192.667	1	99	426.489	21	79
1998	2.125.958	38	62	1.467.888	48	52	216.137	0	100	441.933	24	76
1999	2.369.945	35	65	1.619.734	45	55	297.072	8	92	453.139	18	82
2000	2.694.245	33	67	1.806.989	43	57	412.442	8	92	474.814	16	84
2001	3.030.754	31	69	1.956.542	42	58	535.907	8	92	538.305	15	85
2002	3.479.913	30	70	2.150.659	43	57	653.201	9	91	676.053	11	89

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP.

Ao analisar as tabelas, notamos que o crescimento do número de instituições se deu nas públicas e nas privadas, porém o crescimento dos estabelecimentos privados foi mais acelerado. Merece destaque o fato de a iniciativa privada ter conseguido aumentar o número de universidades, ao longo do período apresentado, detendo o maior número de estabelecimentos em todos os tipos de instituições.

Houve aumento no número total de instituições de todos os tipos. A exceção foi dos estabelecimentos isolados públicos que se reduziram a menos da metade. Isto pode ter ocorrido devido a uma possível transformação destas instituições em universidades, centros universitários ou faculdades integradas.

O número total de matrículas cresceu mais do que 100% no período apresentado. Assim como o número de estabelecimentos, o número de matrículas nos estabelecimentos isolados públicos também foi o único que sofreu decréscimo.

Em 1990, somadas as matrículas em todos os tipos de estabelecimentos privados, estes respondiam por 62%, enquanto às instituições públicas cabiam 38% das matrículas. Já em 2002, a iniciativa privada eleva sua capacidade para 70% das matrículas, enquanto as instituições públicas contam 30% das matrículas do sistema.

Estes elementos juntados aos anteriormente apresentados elucidam o sentido da afirmação de Édson Franco (2007), presidente da ABMES, ao declarar que a LDB de 1996 foi uma vitória do ensino superior particular, confirmando a conquista obtida na Constituição Federal de 1988.

Deste modo, com o novo marco legal e com incentivo financeiro permitindo a expansão dos estabelecimentos privados de ensino superior, a ABMES se fortaleceu e continuou atuando de maneira exemplar na definição da política de educação no país, defendendo os interesses do empresariado na educação. Isto significa que os anos de governo Fernando Henrique Cardoso foram altamente favoráveis aos interesses da Associação.

2.1 – A estruturação político-ideológica da ABMES: sua segunda fase – ampliação e desenvolvimento

É neste contexto de crescimento e fortalecimento do mercado do ensino superior que a ABMES entrou na segunda fase: **ampliação e desenvolvimento**. Em 1992, a Presidência da Associação foi assumida por Édson Franco, que permaneceu no cargo até 2004, exercendo quatro mandatos consecutivos. É importante lembrar que Franco assumiu interinamente a Presidência da ABMES no segundo semestre de 1992, quando Candido Mendes de Almeida precisou se afastar para tratamento de saúde. Além deste fato, Édson Franco foi membro da Primeira Presidência da Associação, no cargo de Segundo Vice-Presidente.

Esses dados demonstram que, desde a sua fundação, a ABMES vem sendo dirigida pelo mesmo grupo político. Certamente esse fato potencializou a fase de ampliação e desenvolvimento a partir da unidade dentro da Associação. Vale destacar que na documentação analisada não identificamos tensões, fissuras ou processos de disputas no interior da ABMES. Em que pese a heterogeneidade de entidades filiadas (grandes, médias e pequenas; com fins lucrativos e “sem fins lucrativos”, diferenças na obtenção das taxas de lucro) e a concorrência estabelecida entre elas no mercado de serviços educacionais, predomina entre os associados uma homogeneidade político-ideológica.

Nesta fase, a Associação alterou o seu Estatuto, o que aconteceu em junho de 2001, através de Assembleia Geral. Foram feitas três alterações muito significativas no Estatuto. A Presidência adquiriu o caráter de órgão executivo, perdendo o caráter de colegiado, e passou a ser composta por quatro membros, ao invés de onze. Houve uma maior divisão das tarefas internas nesta instância, sendo integrada da seguinte forma: um Presidente; um primeiro Vice-Presidente, responsável pelos assuntos alusivos às universidades; um segundo Vice-Presidente, incumbido dos assuntos atinentes aos centros universitários; e, um terceiro Vice-Presidente, responsável pelos assuntos referentes às faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores, escolas superiores e centros de educação tecnológica.

Foi criado também o Conselho da Presidência, órgão de assessoramento da Presidência, incumbido de analisar os orçamentos, a política e as diretrizes da ABMES. Este órgão seria composto por onze membros titulares e cinco suplentes, que se

reuniriam bimestralmente e seriam eleitos juntamente com os demais cargos da estrutura organizacional da Associação. Os ex-presidentes integram este Conselho¹⁷.

No primeiro Estatuto, já havia sido mencionada a criação de um código de ética a ser seguido pela ABMES e pelas entidades associadas. Porém, de acordo com os documentos a que tivemos acesso, o Código de Ética parece ter sido criado na mesma Assembleia Geral que alterou o Estatuto, em 2001. A adoção deste Código era obrigatória a todas as mantenedoras e mantidas associadas à ABMES. Acreditamos que a criação do Código de Ética expresse a tentativa de constituir uma identidade política, evitando que a concorrência desleal entre as associadas levasse à autofagia da fração burguesa de serviços educacionais.

Ao longo da segunda fase, a ABMES desenvolveu suas ações em dois planos estratégicos para consolidar sua posição na defesa da educação-mercadoria. No âmbito da própria fração, buscou ampliar o quadro de associados para fortalecer a fração da classe. No âmbito mais amplo, a ABMES passou a desenvolver ações destinadas a fortalecer o papel político e a importância social dos empresários de ensino superior no cenário nacional, no conjunto da própria classe e nas instâncias consideradas estratégicas da aparelhagem estatal.

No primeiro plano, a ABMES ampliou sua base: de 30 para 334 associadas. Ou seja, no período de 1994 a 2002, o quadro de associados cresceu 1.113%. No segundo plano, no que diz respeito à aproximação de instâncias da aparelhagem estatal, identificamos a presença de alguns membros do CNE nos seminários e fóruns realizados pela Associação, além de publicações de seus posicionamentos nos dois principais veículos de comunicação da entidade. Estes membros são: Eunice Ribeiro Durham, Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur Roquete de Macedo, Jacques Schwartzman, Édson de Oliveira Nunes e Aldo Vannucchi.

Também no segundo plano, foram desenvolvidas inúmeras ações destinadas a projetar o compromisso político dos empresários do ensino com a expansão do sistema nacional de ensino superior no país. Sobre este plano, analisaremos as principais iniciativas da ABMES.

¹⁷ O Estatuto não menciona se esta integração é “cativa”, mas é o que parece ser, pois não menciona eleições.

- AÇÃO I: Legitimação dos estabelecimentos privados na sociedade

Em dezembro de 1992, foi criado o Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério, cujo objetivo era premiar propostas consideradas “inovadoras” de instituições públicas e estabelecimentos privados destinados à melhoria do ensino e com repercussões sobre setores da sociedade. A partir de 1999, a premiação começou a contar com uma bonificação em dinheiro para o projeto vencedor e com “menções honrosas” aos demais participantes destacados. Além disto, os projetos premiados passaram a ser divulgados em uma edição especial do periódico ABMES Cadernos.

Para concorrer ao Prêmio, as instituições e os estabelecimentos de ensino superior encaminhavam à ABMES projetos desenvolvidos por eles que demonstrassem a preocupação com as questões sociais e com a melhoria da qualidade do ensino. Embora o Prêmio fosse destinado às públicas e às privadas, observamos que todos os projetos vencedores eram de estabelecimentos ligados à ABMES. Para ilustrar o significado político desta iniciativa, listamos na tabela 3 os projetos premiados em primeiro lugar.

Tabela 3 – Projetos vencedores do Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério no período de 1993 a 2002

ANO/PROJETO/ESTABELECIMENTO	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO PROJETO
1993: “Programa de integração universidade-escola secundária”, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	Dados indisponíveis.
1994: “Programa de alfabetização de adultos”, Universidade Católica de Brasília.	Dados indisponíveis.
1995: “Projeto Expressão”, da Universidade Mogi das Cruzes.	Dados indisponíveis.
1996: “Projeto do curso de Educação Artística”, da Faculdade Anhembí Morumbi.	Dados indisponíveis.
1997: “Alternativas para um programa de alfabetização de adultos”, da Universidade de Cuiabá.	Dados indisponíveis.

<p>1998: “Descentralização da gestão financeira: crédito diferenciado”, da Universidade de Santa Cruz do Sul.</p>	<p>A necessidade de obter recursos visando à qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão, levou a Universidade de Santa Cruz do Sul a criar, em 1988, uma estratégia de "crédito diferenciado" para cada curso de graduação. Esta opção tem gerado recursos para atender aos investimentos específicos de cada curso.</p>
<p>1999: “Projeto pedagógico do curso de Medicina”, da Universidade São Francisco.</p>	<p>A alteração curricular do "Projeto pedagógico do curso de Medicina" teve como meta criar oportunidades para mudanças na formação nesta área. Para isto, o curso passou a adotar a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), derivada da teoria de que a aprendizagem é um processo em que o aprendiz constrói, ativamente, o seu conhecimento.</p>
<p>2000: “Implantação da cultura de pesquisa na Universidade Mogi das Cruzes”, da Universidade Mogi das Cruzes.</p>	<p>Com esta iniciativa, a UMC estabeleceu as metas de um plano ambicioso de conquista da excelência acadêmica, privilegiando a implantação da pesquisa e da pós-graduação, de forma integrada às atividades de ensino e extensão.</p>
<p>2001: “A universidade por um trânsito mais humano”, do Centro Universitário Newton Paiva.</p>	<p>Com o intuito de reduzir a violência no trânsito, foi criado o Núcleo de Humanização do Trânsito, espaço multidisciplinar que contempla os saberes dos diferentes cursos. Suas ações se concentram em conscientizar crianças, jovens e adultos, transformando-os em instrumentos de propagação de um trânsito mais humano e ordenado, gerando hábitos saudáveis e atitudes construtivas para o bem-estar da comunidade.</p>
<p>2002: “Espaço interdisciplinar de criação: o Centro de Design e Moda Anhembi Morumbi como gerador do fortalecimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão” da Universidade Anhembi Morumbi.</p>	<p>O “Centro de Design e Moda Anhembi Morumbi” foi criado com o objetivo de encontrar soluções interdisciplinares que fomentassem atividades, discussões, reflexões e pesquisas, envolvendo o universo do Design e da Moda, a comunidade acadêmica, o meio profissional e a sociedade.</p>

Fonte: sítio eletrônico da ABMES.

Acreditamos que o Prêmio, em suas diferentes versões, se configurou em uma tática que demonstraria a “capacidade criativa”, o “espírito público” e a inserção social das empresas de ensino na realidade brasileira.

É importante considerar que no início dos anos de 1990, com exceção das PUC's, pairava sobre os estabelecimentos de ensino superior no Brasil um clima de pouco prestígio acadêmico e muita desconfiança social sobre a qualidade da formação oferecida. Considerando que o projeto neoliberal em curso no país desde o início daquela década já sinalizava para o fortalecimento dos bens sociais no âmbito do mercado, com essa iniciativa a ABMES procurou chamar a atenção dos empresários do setor para a necessidade de novas práticas que possibilitassem o reposicionamento do ensino privado na sociedade.

Com efeito, o Prêmio pode ser interpretado como uma medida de demonstração para a sociedade de que mesmo sendo uma organização, os estabelecimentos estão abertos à busca de soluções para os problemas sociais, informando, de maneira indireta, que a formação humana oferecida no mercado de ensino não se restringe a critérios exclusivamente mercadológicos.

Em síntese, esta medida procurava seduzir novos “clientes” e, ao mesmo tempo, demonstrar ao setor hegemônico do bloco no poder nos anos iniciais da década de 1990 que o setor privado estava preparado para assumir a ampliação de vagas no ensino superior no país. Não temos registros sobre o impacto efetivo do Prêmio, o que, a nosso ver, não diminui a importância da iniciativa, se considerarmos a relevância do seu conteúdo político-ideológico.

- AÇÃO II: Política de comunicação da ABMES com seus associados

Nesta fase, a ABMES aumentou seus canais de comunicação com suas associadas e com outros estabelecimentos privados de ensino superior. Criou a ABMES Editora e pode ampliar os seus veículos de comunicação. A Revista Estudos, sua publicação mais antiga, continuou sendo publicada e passou a conter os artigos completos das apresentações feitas nos seminários da Associação.

Foram publicados dezenove números da Revista Estudos cujos títulos foram os seguintes: “O destino da universidade”, (Rev. Estudos n.º 12, ago/1991); “Projeto pedagógico como referência à avaliação do ensino”, (Rev. Estudos n.º 13, jun/1992); “O papel das instituições de ensino superior: pluralismo”, (Rev. Estudos n.º 14, dez/1994); “A questão da expansão no ensino superior brasileiro”, (Rev. Estudos n.º 15, jul/1996); “Autonomia universitária”, (Rev. Estudos n.º 16, nov/1996); “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, (Rev. Estudos n.º 17, dez/1996); “Contribuições à definição de uma nova política de ensino superior”, (Rev. Estudos n.º 18, fev/1997); “O Decreto n.º 2.207/97 e a LDB: avanço ou recuo?”, (Rev. Estudos n.º 19, jun/1997); “A construção do projeto de centros universitários: orientações do MEC e realidade das escolas”, (Rev. Estudos n.º 20, ago/1997); “Por uma educação de qualidade para todos”, (Rev. Estudos n.º 21, out/1997); “Diretrizes curriculares para os cursos de graduação”, (Rev. Estudos n.º 22, abr/1998); “O recredenciamento e a situação atual das IES: capacitação docente, pesquisa e avaliação”, (Rev. Estudos n.º 23, nov/1998); “Desafios e caminhos para a construção do projeto institucional das IES em tempos de avaliação de qualidade”, (Rev. Estudos n.º 24, jun/1999); “Diretrizes curriculares: possibilidades de flexibilização e mudanças”, (Rev. Estudos n.º 25, ago/1999); “Educação a distância: formas tradicionais e novas tecnologias”, (Rev. Estudos n.º 26, nov/1999); “Financiamento do ensino superior particular”, (Rev. Estudos n.º 27, mai/2000); “Reflexões sobre docência, gestão e avaliação do ensino superior”, (Rev. Estudos n.º 28, dez/2000); “Organização do ensino superior e qualidade de cursos e instituições”, (Rev. Estudos n.º 29, jul/2001); “Cursos superiores de formação específica: uma experiência que promete”, (Rev. Estudos n.º 30, mai/2002).

Verificamos que as edições problematizam temas importantes para os associados da ABMES em função da agenda política educacional brasileira. Observamos que a revista é composta por artigos que expressam posição de especialistas identificados com a visão de mundo e de educação predominante no meio empresarial e registros de palestras promovidas pela entidade cujas temáticas se articulavam aos interesses conjunturais dessa fração de classes.

Em 1991, foi criado o “Jornal ABMES Notícias”, com tiragem de dois mil exemplares e edições trimestrais. Em 1994, iniciou-se a publicação bianual do Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à ABMES, contendo

os dados cadastrais das mantenedoras e informações sobre os cursos oferecidos pelas mantidas.

A partir de 1995, a ABMES abriu a possibilidade de serem editadas algumas Publicações Especiais, entendidas como edições de livros de seus diretores e compilações de trabalhos sobre temas condizentes ao ensino superior privado. Foram lançadas as seguintes obras: “Desafios da educação no século XXI: integração regional, ciência e tecnologia”, coletânea dos trabalhos apresentados em seminário homônimo (1995); “Utopia e realidade: a construção do projeto institucional no ensino superior”, Édson Franco (1998); “O ensino superior público e particular e o território brasileiro”, Milton Santos e Maria Laura Silveira (2000); “Políticas públicas de educação superior: desafios e proposições”, compilação de dois seminários realizados pela ABMES (2002); “Políticas públicas de educação superior: desafios e proposições – Propostas dos Presidenciáveis”, compilação dos debates feitos na ABMES com os candidatos à Presidência da República (2002).

Acreditamos que essa iniciativa se configura como uma tática de afirmação de posições já debatidas e consensuadas no interior da ABMES que, naquele contexto, precisariam, na visão da entidade, de serem publicizadas para fortalecer a importância dos estabelecimentos privados no desenvolvimento da educação brasileira. A publicação de “livros” projeta, certamente, um status diferenciado para a divulgação de ideias corporativas, valendo-se de um recurso típico que sustenta o argumento de autoridade.

Em 1998, foi criado o ABMES Cadernos, para a publicação de relatórios e artigos com temáticas diversas, além de ter uma edição anual dedicada à publicação de artigos ou de relatos de experiência dos coordenadores dos projetos vencedores do Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério. Foram publicados nove números do ABMES Cadernos. As temáticas podem ser assim ordenadas: **grupo 1** - quatro edições destinadas à divulgação dos resultados do Prêmio Top Educacional; **grupo 2** - cinco edições voltadas à publicação de artigos de temas diversos referenciados em questões de funcionamento dos cursos de ensino superior privado. Trata-se de uma publicação que se destina a veicular as experiências e as ideias que têm a possibilidade de fortalecer a identidade política da ABMES junto à sua base.

Cumpramos destacar que não identificamos definições claras e precisas sobre as diferenças entre as linhas editoriais dos veículos “Revistas Estudos” e a “ABMES Cadernos”, principalmente no que diz respeito ao conteúdo das edições do grupo 2 do ABMES Cadernos, que se confunde com o conteúdo das Revistas.

Também em 1998, foi criada a edição anual da “Legislação do Ensino Superior”, uma coletânea de todas as leis relacionadas ao ensino. Acreditamos que o objetivo dessa publicação seja facilitar o trabalho dos departamentos jurídicos das associadas a ABMES.

Com base nos dados do Censo da Educação Superior publicado pelo INEP, a ABMES passou a publicar o livro “Números do Ensino Superior Privado no Brasil”, dando ênfase em análises sobre a atuação da iniciativa privada. Seu primeiro número foi lançado em 2000, com dados referentes ao ano de 1999. A periodicidade desta publicação é anual e são feitas mil e quinhentas cópias. Como se trata de uma publicação de compilação de dados do INEP, provavelmente o objetivo seja o de demonstrar para a própria fração de classe o seu crescimento e a importância política do ensino superior privado no país, fortalecendo a unidade da fração de classe e o espírito cooperativo na entidade.

- AÇÃO III: Outras iniciativas de mobilização e articulação política da ABMES

Além das publicações, a ABMES, na fase de ampliação e desenvolvimento, começou a realizar seminários, fóruns e debates, na sua sede em Brasília, com a participação de pesquisadores da área educacional e, em alguns eventos, com membros da aparelhagem estatal. A periodicidade destes encontros, a princípio, irregular, chegou ao fim desta fase a ser mensal.

Notamos que nos seminários da ABMES, as mesas eram (e continuam sendo) organizadas de modo que sempre haja a fala de um representante da aparelhagem estatal e de intelectuais defensores do ensino privado, podendo ser estudiosos do assunto e/ou dirigente de alguma instituição associada.

Em 1997, ocorreram quatro seminários cujas temáticas foram: a construção de uma nova política de ensino superior brasileiro (janeiro); a proposta de alteração do Decreto n.º 2.207/1997 (maio); a construção do projeto de centros universitários (agosto); debate sobre a proposta de Plano Nacional de Educação (outubro).

Entre os conferencistas, registramos a participação de vários professores de universidades públicas, muitos deles com experiência na administração universitária. Nesse grupo, constam ainda aqueles que assumiram publicamente posição favorável ao privatismo: João Batista Araújo e Oliveira (Consultor e Presidente da JM Associados); Maria Amélia Sabbag Zainko (ex-Vice-Reitora da Universidade Federal do Paraná); Roberto Leal Lobo e Silva Filho (Ex-Reitor da Universidade de São Paulo); Elizabeth Balbachevsky (Professora da USP e integrante do NUPES/USP); Maria Augusta Martins Davidovich (Vice-Decana da PUC-Rio); Eurides Brito da Silva (Consultora educacional e professora da Faculdade de Educação da UnB); José Loureiro Lopes (Professor da UFPB); Cosme Massi (Professor da UNESP Marília); José Eustáquio Romão (Professor aposentado da UFJF); Nina Beatriz Ranieri (Assessora Jurídica da USP) (ABMES, 1997a; ABMES, 1997b; ABMES, 1997c; ABMES, 1997d).

Também figuram na lista de conferencistas pessoas que ocupavam cargos públicos no período de governo Fernando Henrique Cardoso. Dentre eles, podemos citar: Raulino Tramontin (Técnico da Diretoria de Política Social do IPEA); Eunice Ribeiro Durham (Secretária de Política Educacional do MEC); Antônio Carlos Xavier (Diretor da Coordenação de Qualidade e Produtividade do IPEA); Maria Helena de Magalhães Castro (Assessora da Presidência do IBGE) (ABMES, 1997a; ABMES, 1997b; ABMES, 1997c; ABMES, 1997d).

Registramos também outras participações que merecem destaque: Jacques Schwartzman (Diretor do Instituto de Pesquisa Econômica e Administrativa de Minas Gerais) e Maria José Vieira Féres (ex-Presidente do ANDES-SN, professora aposentada da UFJF, ex-Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação do Distrito Federal no governo Cristovam Buarque (PT), ex-Diretora de Departamento de Política do Ensino Superior da SESu/MEC no período de governo Itamar Franco) (ABMES, 1997a; ABMES, 1997b).

Acreditamos que os seminários desempenharam um papel importante na elaboração política da ABMES a partir da colaboração de intelectuais com trajetórias

e experiências distintas. Essa conclusão se baseia nos dados obtidos sobre o funcionamento dos Seminários. Após as exposições, aconteciam os debates e as opiniões podiam ser testadas, reformuladas, contestadas. Uma equipe de redação procedia à transcrição das falas e posicionamentos, sistematizando um rico material para ser debatido nas instâncias deliberativas da ABMES sobre a melhor forma de encaminhar os pleitos dos empresários do ensino superior.

Além de qualificar a intervenção política da ABMES, os Seminários permitiram certamente o fortalecimento da identidade política e de formas conjuntas de ação na defesa dos interesses privatistas no ensino superior. Isto revela a importância da ABMES na construção do nível de consciência política coletiva da burguesia de serviços de ensino superior.

Apesar de todo este esforço, não identificamos iniciativas que viessem legitimar a ABMES para o conjunto da sociedade, o que pode ser confirmado pelo pouco conhecimento da Associação, inclusive no meio acadêmico de um modo geral. Sua atuação se dá, de modo mais específico, junto às entidades mantenedoras, não precisando, para se legitimar, tornar-se conhecida na sociedade como um todo. Nossa hipótese é de que a ABMES nunca objetivou, no contexto de 1994-2002, alcançar uma ampla visibilidade social, optando por atuar de forma discreta na sociedade civil e, de modo direto, na aparelhagem estatal.

Apoiados em Gramsci (2007, p. 41), podemos considerar que nesta fase a ABMES fez uma nova tentativa de elevação do nível de consciência política coletiva da fração de classe, tentando ascender do nível econômico-corporativo para o nível da consciência de solidariedade de interesses.

- AÇÃO IV: Intervenção na definição de legislação do ensino superior

Nesta ação, a principal atuação da ABMES envolveu o conteúdo do Decreto n.º 2.207/1997 que estabelecia bases legais para o ensino superior público e privado e seu substitutivo, o Decreto n.º 2306/1997.

O Decreto n.º 2.207, editado em 15 de abril de 1997, teve como objetivo regulamentar as disposições para o sistema federal de educação superior, um desdobramento jurídico da LDB. O Decreto delimitou a diversificação de possibilidades de organização acadêmica do ensino superior, definiu critério para criação de novas universidades e também delimitou as diferenças entre estabelecimentos declaradamente com fins lucrativos e as que geram lucro, mas se apresentam como sem fins lucrativos¹⁸.

Embora o Decreto fosse favorável aos interesses privados no ensino, setores da ABMES apresentaram insatisfações. O que se sentiu mais prejudicado foi o que se denominava como “sem fins lucrativos”. Com o objetivo de manter a unidade da fração de classe organizada na Associação, a Presidência organizou um seminário intitulado: “O Decreto n.º 2.207/97 e a LDB: avanço ou recuo?”, em 07 de maio de 1997, menos de um mês após a edição do dispositivo (ABMES, 1997c). Sob o ponto de vista mais geral, a realização do evento demonstra a agilidade do empresariado do ensino superior em se mobilizar.

As palestras proferidas neste Seminário foram publicadas na Revista Estudos n.º 19, de junho de 1997. Entre os palestrantes, destacamos a participação de Eunice Durham (Assessora do MEC no governo Fernando Henrique Cardoso) (ABMES, 1997c). Além das palestras, no evento, foram divulgados pareceres, sobre o Decreto, escritos por intelectuais convidados pela ABMES e duas propostas de substitutivo ao Decreto n.º 2.207/97, o primeiro deles apresentado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo (SEMESP) e o segundo pela direção da ABMES (ABMES, 1997c). Observamos que as diferenças entre os projetos de substitutivos não eram significativas, diferindo em aspectos pontuais (ABMES, 1997c).

Três meses após o Seminário, o Decreto foi revogado e em seu lugar o Executivo baixou o Decreto n.º 2.306/1997, reproduzindo todas as demandas contidas nas formulações da ABMES. Este fato é uma demonstração clara da capacidade da Associação em assegurar que seu projeto se converta em referência de ação política do bloco no poder.

¹⁸ Para compreender o significado da distinção entre as declaradas com finalidades lucrativas e as que geram lucro, mas se autodenominam como sem fins lucrativos, ver Davies (2002).

Portanto, o novo decreto findou uma tensão no interior da ABMES entre as entidades com fins lucrativos não declarados (as filantrópicas, confessionais e comunitárias) e as declaradamente com fins lucrativos, recompondo a unidade política da fração de classe.

Cabe destacar que para os estabelecimentos com finalidade lucrativa declarada, as duas versões do Decreto estabeleceram as normas aplicadas às sociedades mercantis, especialmente no que diz respeito aos encargos fiscais e trabalhistas. Nota-se que com isso que a produção da educação-mercadoria passou a ser regulada também no plano legal por normas gerais da produção de mercadorias, ampliando, provavelmente, as implicações para a formação humana mediante o aprofundamento da racionalidade produtivista.

O único ponto que a ABMES não logrou êxito foi no dispositivo referente ao critério de formação de novas universidades. As versões do decreto estabeleceram que as novas universidades privadas deveriam ser criadas obrigatoriamente a partir da ampliação de faculdades já existentes. A ABMES defendia que esse dispositivo feria o preceito constitucional da livre iniciativa privada no ensino¹⁹. No entanto, a ABMES optou por não polemizar o tema, buscando uma saída na própria lei, especificamente no que se refere às possibilidades organizativas²⁰ do ensino superior (ABMES, 1997a).

Sobre o tema diversificação das possibilidades organizativas do ensino superior, cabe destacar que o Decreto possibilitou a coexistência de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Na realidade, o Decreto oficializou a diversificação das formas de oferecimento do ensino superior no Brasil já existente, atendendo à orientação do Banco Mundial (1995), bem como os interesses da burguesia de serviços de ensino.

A principal figura delimitada diz respeito ao “centro universitário”. Esse tipo de estabelecimento assumiria as prerrogativas de universidade sem as obrigações exigidas a uma universidade. Em primeiro lugar, os “centros universitários” ganhariam autonomia para criar e extinguir cursos, conforme a dinâmica do

¹⁹ Vale destacar que a Constituição de 1988 prevê o seguinte: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1989).

²⁰ A evidência dessa mudança de estratégia pode ser verificada na realização do Seminário “A construção do projeto dos centros universitários: orientações do MEC e realidade das escolas”, em 13 de agosto daquele ano, com o objetivo de construir um quadro de referência para as suas associadas.

consumo da educação-mercadoria em cada conjuntura. Em segundo, os centros foram desobrigados a realizar ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável, tal com previsto na Constituição Federal de 1988, devendo se especializar na realização do chamado “ensino de excelência”. Em linhas gerais, essa denominação contida no texto legal (art. 6º) procurou apresentar uma justificativa para autorizar que os centros universitários, mesmo possuindo prerrogativas de universidade, poderiam realizar exclusivamente o ensino.

Sabemos que o grande foco dos estabelecimentos privados é no ensino, sendo ínfimo o número destes estabelecimentos que desenvolvem pesquisa e extensão. Por isto, o centro universitário foi uma boa opção para os empresários do ensino superior, pois teriam autonomia e não precisariam cumprir o princípio constitucional da indissociabilidade. Trata-se de uma vantagem estratégica para a inserção dos estabelecimentos no mercado, pois a abertura e o fechamento de cursos são facilitados pela prerrogativa legal, dando mais agilidade à adequação a demandas de consumo da educação-mercadoria.

Diante destes fatos, podemos perceber que a formação humana conferida pelos centros universitários privados é de caráter restrito, limitando-se ao atendimento das demandas do mercado de trabalho em nome da empregabilidade. Isto é, os centros universitários potencializaram em termos quantitativos e qualitativos a mercantilização da força de trabalho por meio da educação²¹.

Em relação aos aspectos quantitativos, registra-se que, já em 1998, foram criados 18 centros universitários e que, em 1999, este número subiu para 50, conforme dados do INEP (2003, p. 142). Sob o ponto de vista qualitativo, a formação oferecida nos centros universitários não valoriza os clássicos das áreas de conhecimento nem a universalidade dos saberes, na medida em que a formação se restringe a parâmetros imediatistas e produtivistas inspirados na racionalidade mercadológica. Ainda sobre o aspecto qualitativo, a preocupação dos empresários do ensino superior nesse período era criar um modelo pedagógico “eficiente” e “moderno”, em outras palavras, “operacional”.

Isto fica evidenciado na formulação restritiva e operacional de um dos intelectuais a serviço da ABMES sobre o tema pesquisa:

²¹ Esse processo é definido por Rodrigues (2007) como mercadoria-educação.

“Propugnamos que não é possível um ensino de excelência sem uma atividade de pesquisa para fomentá-lo e renová-lo. Essa atividade se daria em duas vertentes: no âmbito de cada disciplina, oportunidade em que o professor se empenharia não apenas em repetir o saber adquirido, mas procuraria gerar, permanentemente, um saber novo, assegurando assim atualização e renovação, além de enriquecer a interdisciplinaridade; e no âmbito da articulação com as novas necessidades e demandas da sociedade, considerados os avanços da ciência e da técnica e seus desafios lançados ao todo social, e a cada indivíduo em particular. Dessa forma, a pesquisa estaria contribuindo tanto pra a melhoria qualitativa do ensino de graduação, quanto para a realização do compromisso social da Universidade (sic!)²². Uma cisão pura e simples do ensino e da pesquisa poderia provocar, por que não, um progressivo e condenável desmonte do atual sistema de pesquisa universitária e a conseqüente desvalorização do que aí é produzido. Para que isso não ocorra, faz-se necessário que a pesquisa, ao invés de representar apenas despesa para as instituições, passe a representar também fontes de receita” (LOPES, 1997, p. 21).

A visão empobrecida e distorcida de pesquisa fica evidente nessa formulação. A verdadeira pesquisa, no entendimento da ABMES, deve se constituir em tarefa das universidades públicas, não podendo ser exigida dos estabelecimentos privados a produção de conhecimento científico-tecnológico.

Em síntese, as considerações da ABMES, e de seus intelectuais, sobre formação humana em nível superior devem ser deixadas aos critérios da “mão invisível”, cabendo ao Estado regulações mínimas que favoreçam à livre e legítima organização da iniciativa privada e a dinâmica do mercado de ensino.

- AÇÃO V: As disputas em torno do Plano Nacional de Educação (PNE)

Em 14 de outubro de 1997, a ABMES realizou o seminário intitulado “Por uma educação de qualidade para todos” com o objetivo de consolidar sua proposta para o Plano Nacional de Educação (ABMES, 1997d). Essa ação ocorreu quatorze meses após a realização do I Congresso Nacional de Educação promovido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, evento de caráter democrático-popular, que teve como objetivo iniciar a construção de um PNE de iniciativa autônoma dos trabalhadores para um período de dez anos.

²² Na verdade, o intelectual cita universidade enquanto deveria registrar centro universitário. Talvez esse ato falho possa ser justificado pelo fato de se tratar de um professor de Universidade Pública.

A iniciativa das entidades constitutivas do Fórum foi uma posição política no contexto de acirramento de embates em torno de projetos de sociedade em curso na conjuntura de 1995-1998. A construção de um PNE na perspectiva da classe trabalhadora representava especificamente uma alternativa às posições do bloco no poder no governo Fernando Henrique Cardoso sobre o tema educação, especialmente aos aspectos restritivos impostos pela LDB nº 9.394/1996, sancionada em dezembro de 1996, após manobras regimentais orquestradas no Congresso Nacional (LEHER, 2010).

Atenta à mobilização democrático-popular, a ABMES realizou ações para elaborar a sua versão de Plano Nacional. No seminário acima indicado a ABMES aprovou a sua proposta. A posição central da entidade foi enfatizar a importância do setor privado como colaborador do processo de desenvolvimento do país (ABMES, 1997d). A análise crítica da formulação da ABMES nos permite apresentar suas propostas nos seguintes eixos temáticos:

a) expansão de matrículas no ensino superior: o oferecimento de vagas no ensino superior deveria considerar o equilíbrio entre o público e o privado, devendo-se manter a proporção da época de 40% das vagas em instituições públicas; diversificar os tipos de instituições públicas para baixar o custo *per capita* dos alunos, priorizando estabelecimentos não universitários; incentivar e expandir os cursos de curta duração, no estilo pós-médio; estabelecer um amplo sistema de educação superior à distância; ampliar a oferta de “cursos noturnos inovadores” nas instituições públicas e privadas;

b) financiamento: o crédito educativo ampliado para atender a 10% dos alunos dos estabelecimentos privados;

c) regulação pública: diminuir os controles burocráticos sobre os estabelecimentos para que o ensino superior brasileiro possa se adequar às transformações necessárias à adaptação à vida contemporânea; ser extinta a autorização de cursos, restringindo-se à autorização das instituições; a criação de indicadores e critérios diversificados para avaliar instituições heterogêneas; estender a autonomia a estabelecimentos não universitários com boa avaliação;

d) dinâmica de elaboração de políticas: assegurar a participação efetiva dos empresários do ensino nos processos de definição de políticas para o ensino

superior; criar a Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior Particular para desenvolver programas de capacitação, aperfeiçoamento e titulação dos docentes; flexibilização dos currículos mínimos para assegurar maior diversidade na formação humana e autonomia dos estabelecimentos na definição de seus projetos formativos (ABMES, 1997d).

Entre os aspectos acima indicados cabe destacar três proposições. Uma delas se refere à diversificação e à flexibilização dos cursos e dos estabelecimentos responsáveis pelo ensino superior no país. A quebra da suposta rigidez do ensino superior no Brasil foi argumentada como um modo de ampliar, acelerar e fortalecer a formação técnica para o trabalho complexo em meio às mudanças na economia.

Nota-se que a vinculação do setor privado ao projeto de desenvolvimento do país se relaciona à manutenção do Brasil a uma condição de país subordinado na divisão internacional do trabalho. Acreditamos que a proposta da ABMES aponta no sentido da simplificação da formação humana e deriva da compreensão de que o Brasil deveria se manter como aplicador de tecnologias e, no máximo, inovador de produtos científico-tecnológicos, assegurando o caráter restritivo da educação.

A segunda se refere à compreensão de que, sendo um bem social, a educação não poderia depender de concessão do Estado, defendendo ser livre à iniciativa privada. Trata-se de uma interpretação da ABMES do preceito constitucional (art. 209), cuja fundamentação inspirada nos preceitos neoliberais se convertia, no contexto da época, em uma iniciativa estratégica para impor limites à regulação do Estado sobre o mercado de ensino.

A terceira se vincula à prerrogativa da rede privada em formar os seus próprios docentes. Isso significa que a ABMES identificava um descompasso entre a formação realizada pelas Universidades Públicas, sobretudo pelos Programas de Pós-Graduação, e a necessidade restritiva de formação demandada para a empregabilidade. Assumir a formação de seus docentes possibilitaria, na avaliação da ABMES, reproduzir a força de trabalho de que ela precisava - um perfil de trabalhador mais adequado à valorização da mercadoria-educação, isto é, mais comprometido ideologicamente com a educação-mercadoria e com o aumento da sua produtividade.

A comparação entre as propostas da ABMES e a Lei n.º 10.172/2001, que instituiu o PNE, nos permitiu fazer um balanço das vitórias do empresariado do ensino superior no que diz respeito a este Plano. A ABMES conseguiu ser vitoriosa nas propostas condizentes à diversificação dos modelos de cursos (diagnóstico da educação superior do PNE) e dos tipos de estabelecimentos de ensino superior (diretrizes para a educação superior); na reformulação do sistema de controles burocráticos (diretrizes para a educação superior); na criação de um sistema diversificado de avaliação (meta n.º 6); na extensão da autonomia a estabelecimentos não universitários bem avaliados (meta n.º 8) e na flexibilização dos currículos mínimos (meta n.º 11).

Porém, a Associação não conseguiu concretizar no PNE suas propostas de manutenção da proporção de, no máximo, 40% das vagas no ensino superior em instituições públicas; na ampliação do crédito educativo para 10% dos alunos dos estabelecimentos privados; na restrição da autorização ser apenas para os estabelecimentos, dispensando a autorização para os cursos.

Podemos perceber que a ABMES teve mais vitórias do que derrotas na lei do PNE. Além disto, os pontos em que a burguesia de serviços do ensino superior saiu vitoriosa são mais significativos para o oferecimento da educação-mercadoria do que os pontos em que foi derrotada, confirmando a política do governo Fernando Henrique Cardoso de redução de gastos sociais e de transferência de obrigações do Estado para o mercado. Formulações como estas levaram Valente e Romano (2002) a afirmarem que o PNE não se concretizou como um verdadeiro plano, mas como uma carta de intenções.

- AÇÃO VI: Posicionamento sobre a Avaliação do Ensino Superior

Em 1995, o Executivo federal instituiu o Exame Nacional de Cursos, por meio de Medida Provisória, posteriormente regulamentado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Vale destacar que essa legislação tratou de três temas diversos em um único instrumento jurídico: a extinção do CFE; a criação do CNE e a instituição do Exame Nacional de Cursos.

Em linhas gerais, este Exame, que ficou amplamente conhecido como Provão, teve como justificativa criar uma avaliação objetiva das condições de oferecimento dos cursos de graduação no país. Era composto pela realização de uma prova pelos alunos do último ano dos cursos de graduação, que seria requisito para obtenção do diploma. O desempenho dos alunos levaria os cursos a receberem conceitos de A a E. Os cursos que tivessem uma avaliação ruim (conceitos D ou E) teriam um prazo para se adequarem às exigências do MEC. Se estas não fossem cumpridas, o curso seria fechado.

A iniciativa encontrou muitas resistências. A UNE coordenou ações de enfrentamento direto por meio da orientação de boicotes, algo que predominou entre os estudantes das Universidades Públicas. O ANDES-SN, por sua vez, com o apoio da entidade estudantil, encaminhou ações no Legislativo para tentar barrar a formulação encaminhada pelo Executivo. A ANPEd se manifestou publicamente contra o Exame, mesmo que de forma menos incisiva na crítica ao Exame. O argumento central que instruiu as ações da UNE e do ANDES-SN foi a defesa da autonomia universitária nos termos estabelecidos no art. 207 da Constituição.

Concomitante à resistência da UNE, ANDES-SN e ANPEd, a ABMES também atuou sobre o tema da avaliação. Enquanto as entidades acima citadas se posicionaram contra o Exame em função do princípio político da autonomia universitária, a ABMES definiu seu posicionamento a partir de outro princípio: a liberdade do mercado sobre o tema educação.

Assim, a ABMES lutou para extinguir o Exame e para acabar com a vinculação da autorização de funcionamento e reconhecimento dos cursos pelo MEC a partir deste instrumento, pressionando para que somente o estabelecimento fosse credenciado (ABMES, 1999).

Mais uma vez, a ABMES procurou estabelecer limites bem definidos para a atuação da aparelhagem estatal sobre a educação superior privada (ABMES, 1999). Em nome da liberdade de mercado, o Estado deve assumir uma posição secundária à dinâmica do próprio mercado. A tese defendida pela ABMES é de que quanto menor a interferência estatal nos assuntos de mercado, maior a eficiência desse mesmo mercado.

- Financiamento

Ainda envolvendo a problemática do Estado, outra preocupação da ABMES neste período foi quanto ao financiamento do ensino superior (ABMES, 2000). Depois de terem conseguido ampliar seus estabelecimentos com recursos do Fundo Público, a atuação da Associação se deu na necessidade de reformular o antigo Crédito Educativo (CREDUC), que foi transformado no Fundo de Financiamento ao Aluno do Ensino Superior (FIES).

O CREDUC foi criado em 1975 e tinha como justificativa possibilitar a entrada da população carente no ensino superior. Os recursos deste fundo vinham do Banco do Brasil, da Caixa Econômica Federal, de bancos comerciais, do Ministério da Educação e de outras fontes. O empréstimo deveria ser restituído a partir do primeiro ano depois da conclusão do curso e ser amortizado durante o mesmo período do curso. O CREDUC foi suspenso em 1997, extinto e substituído pelo FIES em 1999.

O que importa dizer é que o financiamento direto ao aluno beneficiou os empresários do ensino superior por conseguirem manter nos estabelecimentos de ensino parte de uma clientela que, sem este empréstimo, evadiria e ficaria inadimplente.

Além disto, da forma como foram concebidos o CREDUC e o FIES, os empresários do ensino superior têm a mínima responsabilidade com os encargos e contrapartidas do Fundo, e não sofrem qualquer consequência se os empréstimos não forem pagos. É interessante observar que ao mesmo tempo em que a ABMES defende uma maior liberdade para se organizar, defende também financiamento público para se manter.

Diante dos aspectos apresentados, é possível afirmar que o bloco no poder no período de governo Fernando Henrique Cardoso criou as condições favoráveis à expansão da educação-mercadoria, com a expansão de estabelecimentos e matrículas, fortalecendo o processo de organização política do empresariado do setor por meio de sua entidade. A ABMES saiu fortalecida, tendo não só ampliado sua base, mas também sua capacidade de formulação política, confirmando a força dos preceitos privatistas sobre a educação.

Capítulo 3: A ABMES e o projeto de educação superior brasileira nos anos de governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010)

A vitória eleitoral da candidatura Lula da Silva na eleição presidencial de 2002, embora identificada no imaginário popular e nas práticas discursivas com uma candidatura de esquerda e com as lutas sociais das diferentes frações da classe trabalhadora, criou condições importantes para afirmação dos interesses da classe burguesa nos primeiros anos do século XXI.

O bloco social²³ de sustentação à candidatura Lula da Silva quando se afirmou como bloco no poder manteve praticamente inalterados os fundamentos políticos e econômicos traçados no período de governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar da existência de programas sociais de renda mínima e da elevação do poder de compra do salário mínimo, algo que possibilitou a diminuição da miséria e o aumento do poder de consumo de setores da classe trabalhadora, a concentração da riqueza continuou como uma marca importante ao longo do novo período de governo, aprofundando o processo de intensificação e exploração do trabalho. Basicamente, os interesses da classe empresarial foram mantidos, possibilitando, em certa medida, até mesmo o fortalecimento de algumas frações dessa classe (BOITO JÚNIOR, 2005).

A base de composição do bloco social vinculado à candidatura em questão indicava os limites e as possibilidades do novo governo. Além de reunir partidos conservadores e/ou de fraca identidade ideológica, a chapa liderada por Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), ex-metalúrgico e líder sindical, foi integrada por José de Alencar, do Partido Liberal (PL), grande empresário do setor têxtil.

Diferente dos outros processos eleitorais, em que para a candidatura Lula da Silva foram feitas alianças com partidos de centro-esquerda e de face socialdemocrata, o arco de alianças para a eleição de 2002 foi completamente redefinido. Contou-se com a inclusão de setores do grande capital internacional, setores da burguesia nacional, dos setores financeiro, industrial, do *agrobusiness* e

²³ Estamos nos valendo de uma categoria de Gramsci (2007) que serve para designar a unidade política entre diferentes frações das classes sociais fundamentais em um único projeto de sociedade. O conceito de bloco social, portanto, ainda que mantenha uma certa correspondência com o conceito de bloco no poder de Nicos Poulantzas (1985), não pode com este ser confundido. Cabe ressaltar que um bloco social organizado no âmbito da sociedade civil pode se afirmar como um bloco no poder. Este bloco social é estratégico inclusive para sustentar no âmbito da sociedade civil o bloco no poder.

das comunicações. Isto teve reflexo na divisão dos ministérios e na agenda do governo (LEHER, 2003, p. 82), isto é, na composição do bloco no poder.

Além disto, a construção do programa de governo e as estratégias de campanha da candidatura Lula da Silva/José de Alencar não foi feita nas instâncias partidárias do PT nem pelo coletivo da base aliada. A campanha foi construída pelos intelectuais reunidos em uma organização da sociedade civil denominada de “Instituto da Cidadania²⁴”. Os sindicatos, as organizações populares e os militantes tiveram apenas uma pequena abertura na discussão do programa de governo, restrita a consultas sobre determinados assuntos, retirando-lhes o protagonismo (LEHER, 2003, p. 85).

O programa de governo da candidatura Lula da Silva/José Alencar e as formas de articulação política para a disputa eleitoral revelou que o Partido dos Trabalhadores e alguns setores progressistas reconheciam a impossibilidade de alternativas ao projeto neoliberal da Terceira Via. O ponto central desse processo foi a mobilização para o estabelecimento de um pacto entre trabalho e o capital produtivo, para manter o cumprimento dos contratos e as obrigações do país com seus credores, tudo em nome da governabilidade (MARTINS, 2009, p. 224).

A sustentação de um discurso da “mudança”, tal como demandada pela maioria da população, não tinha capacidade de sustentação no bloco social formado em torno da candidatura Lula da Silva/José de Alencar. A candidatura da situação formada por José Serra/Rita Camata, embora se referindo à expressão “mudança” como mote eleitoral também não tinha sustentabilidade política (ALMEIDA, 2003).

O projeto do bloco no poder manteve-se vinculado aos fundamentos do neoliberalismo reformado, dando continuidade ao projeto executado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, ainda que com inflexões. O governo Lula da Silva manteve o plano neoliberalizante do governo anterior, principalmente no que diz

²⁴ O Instituto da Cidadania foi criado em 1990 por Lula da Silva em conjunto com acadêmicos, sindicalistas e participantes de movimentos sociais para atuar na elaboração de projetos e políticas públicas para o fortalecimento do Brasil. Segundo dados disponíveis em sua página eletrônica, seu objetivo seria buscar soluções para os problemas estruturais da realidade social brasileira, com foco na elaboração de propostas consistentes de políticas públicas para superar a dívida social do país. No momento, o Instituto da Cidadania está em processo de transição para se tornar o Instituto Lula. Vale destacar ainda que este Instituto está habilitado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), ou seja, pode acessar recursos públicos para executar projetos sociais. Maiores informações, ver: <http://www.icidadania.org/>. Acesso em maio de 2012.

respeito à política econômica: manutenção do superávit primário, na perpetuação das taxas de juros elevadíssimas e na flutuação do câmbio (SICSÚ, s/d, p. 4).

Ao longo do período de governo, observa-se que o bloco no poder aprofundou as políticas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente no que diz respeito à abertura comercial, ao pagamento da dívida, à desregulamentação do mercado de trabalho e à redução dos direitos sociais (BOITO JÚNIOR, 2003). Estes acontecimentos foram possíveis porque a classe burguesa se encontrava mais organizada e mais coesa para defender os seus interesses, estando presente na composição do bloco no poder.

Segundo Behring (2003), as proposições e a realização do governo Lula da Silva se caracterizam como um processo de contrarreforma do Estado brasileiro, pois desestabilizou alguns direitos sociais adquiridos pelos trabalhadores ao longo do século XX ao flexibilizar as relações trabalhistas; manteve a subserviência internacional, ao cumprir todas as exigências dos organismos internacionais; reforçou o modelo de Estado gerencial, ao manter os interesses privados na condução da agenda pública de desenvolvimento.

O diferencial do governo Lula da Silva foi a abordagem de questões sociais. Isso significou retirar da linha de miséria, através de programas sociais, como o “Fome Zero” e o “Bolsa Família”, um importante contingente populacional das frações mais exploradas da classe trabalhadora. Deste modo, o “presidente carismático” aumentou seu prestígio junto à fração da classe trabalhadora que sofre de forma mais intensa os efeitos da exploração capitalista (MARQUES e MENDES, 2006).

No que diz respeito à educação superior, a primeira ação do governo Lula da Silva foi nomear um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de fazer um levantamento da situação desse nível de ensino e traçar um plano de ação. O relatório feito pelo GTI apresentou como catastrófica a situação das instituições federais e evidenciou aspectos preocupantes quanto à iniciativa privada, que passava por um momento de generalizada inadimplência, devido à gigantesca expansão ocorrida no governo anterior e ao processo de empobrecimento dos potenciais “clientes” das empresas de ensino.

A educação à distância foi citada neste relatório como uma saída extremamente viável para a “crise” que a educação superior brasileira enfrentava,

pois representava o potencial aumento das vagas no ensino superior sem precisar aumentar o gasto com infraestrutura.

Para as instituições públicas, as saídas apresentadas foram: a cobrança de taxa aos estudantes, a captação de recursos junto à iniciativa privada, principalmente através da regularização das Fundações vinculadas às instituições federais e da firmação das parcerias público-privadas. Outra possibilidade foi a flexibilização das relações trabalhistas para a contratação de professores, visando diminuir os gastos com a folha de pagamento.

Este discurso que procurou nortear a política da educação superior no país e as propostas de reforma universitária estava em consonância com as orientações dos organismos internacionais, com uma forte tentativa de desqualificação da universidade crítica e de pesquisa que, para desenvolver suas funções, necessita de tempo, estrutura, conhecimentos, financiamento e normas de funcionamento próprios, que não se encontram adequados aos interesses da iniciativa privada (SIQUEIRA, 2009). A configuração da universidade operacional, característica do período de governo Fernando Henrique Cardoso, se manteve no período de governo Lula da Silva.

O ANDES-SN fez uma análise da proposta de reforma da educação superior e apontou que os reais objetivos, embora tivessem a aparência de revitalizar as universidades públicas, regulamentar o setor privado e democratizar o acesso ao ensino superior, na verdade, eram: privatizar o sistema federal de ensino superior através de novos mecanismos; restringir a autonomia das universidades públicas, liberando-as para captar recursos financeiros; garantir mais autonomia aos estabelecimentos privados; condicionar o repasse dos recursos ao desempenho nas avaliações deste nível de ensino; cortar recursos, transferir aposentados e pensionistas da folha de pagamento das universidades para o Tesouro Nacional e captar recursos na iniciativa privada por meio das Fundações; abrir o ensino para o capital internacional (TRÓPIA, 2009).

Esta reforma encontrou resistência. Os professores das universidades federais, aliados aos servidores técnico-administrativos, fizeram uma greve em 2005 mostrando a insatisfação. Esta greve contou com o apoio de segmentos do movimento estudantil que mantiveram uma postura crítica e autônoma frente ao governo.

Tendo encontrado obstáculo, a reforma da educação superior brasileira foi sendo realizada aos poucos, sendo que Siqueira e Neves (2006) a denominaram de reforma em processo, pois esta estratégia quebrava resistências de forma paulatina. Vale mencionar que as autoras também chamam a atenção para o fato de esta reforma não ter começado no governo Lula da Silva, embora tenha sido este governo o seu maior articulador e difusor.

Quanto ao ensino superior privado, havia a necessidade de a burguesia de serviços se restabelecer economicamente e se organizar para fazer frente ao processo de internacionalização do ensino superior em curso no mundo.

3.1 – A Atuação da ABMES no período de governo Lula da Silva

De forma a garantir o atendimento dos interesses do empresariado do ensino superior na aparelhagem estatal na conjuntura de dificuldades para o setor, duas lutas foram encampadas pela ABMES na segunda metade dos anos 2000. Uma foi a constituição do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação. A outra foi a construção da Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior.

O Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação foi criado no contexto da tentativa de reforma da educação superior, de 2004. De fato, o que motivou a criação do Fórum foi a necessidade de reação do empresariado do ensino superior à instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni). O Fórum congregava, em 2005, vinte e cinco entidades representativas desta fração de classe (RODRIGUES, 2007).

Posteriormente, este Fórum passou a denominar-se Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Não conseguimos encontrar os dados referentes a esta mudança na denominação do Fórum. O que percebemos é que o endereço e o telefone do Fórum são exatamente os mesmos da ABMES. Além disto, o atual Presidente da ABMES (Gabriel Mario Rodrigues) é o secretário executivo do Fórum. Estes dados nos permitem inferir o quanto a ABMES esteve à frente do Fórum nessa conjuntura.

Em dezembro de 2007, foi instalada a Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior, sob a coordenação do deputado federal João Matos (PMDB-SC) e sob a liderança da ABMES e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP).

A Frente reunia deputados e senadores de vários partidos e seu objetivo era propor medidas que contribuíssem para o desenvolvimento do ensino superior privado no país, difundir junto ao Poder Executivo e Legislativo informações sobre este segmento, acompanhar a legislação vigente, propor melhorias na política de educação superior, encaminhar propostas relacionadas à legislação do ensino superior.

A Frente Parlamentar foi instalada com trinta e quatro parlamentares, assim composta na fase inicial: Álvaro Dias (PSDB-PR), Ângela Amin (PP-SC), Antonio Carlos Biffi (PT-MS), Ariosto Holanda (PSB-CE), Átila Lira (PSB-PI), Bonifácio de Andrada (PSDB-MG), Cristovam Buarque (PDT-DF), Delcídio Amaral (PT-MS), Elcione Barbalho (PMDB-PA), Fernando Coruja (PPS-SC), Frank Aguiar (PTB-SP), Gastão Vieira (PMDB-MA), Gustavo Fruet (PSD-PR), João Matos (PMDB-SC), Jorginho Maluly (DEM-SP), José Carlos Aleluia (DEM-BA), Kátia Abreu (DEM-TO), Lobbe Neto (PSDB-SP), Márcio França (PSB-SP), Marisa Serrano (PSDB-MS), Mauricio Rands (PT-PE), Mendes Ribeiro (PMDB-RS), Onixy Lorenzoni (DEM-RS), Osmar Serraglio (PMDB-PR), Paulo Renato Sousa (PSDB-SP), Prof. Sétimo (PMDB-MA), Renato Casagrande (PSB-ES), Sérgio Zambiasi (PTB-RS), Severiano Alves (PDT-BA), Solange Amaral (DEM-RJ), Valdir Maranhão (PP-MA), Valter Pereira (PMDB-MS), Vanderlei Macris (PSDB-SP) e Wellington Salgado (PMDB-MG).

Vale destacar que se alinharam na mesma frente política deputados do PT com deputados do PSDB e DEM, entre eles, o ex-ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, o deputado Paulo Renato de Souza. Isso revela que as divergências entre PT e PSDB/DEM não eram tão significativas quando o assunto era a defesa dos interesses privados na educação.

O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular e a Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior foram criados num momento em que as organizações da classe trabalhadora se dividiam em relação ao campo de lutas políticas. Parte das organizações da classe trabalhadora se alinhou ao governo federal e seu projeto de poder, enquanto uma parcela minoritária de entidades se

manteve no campo da disputa de projeto de sociedade, mantendo a crítica e a independência ideológica.

No campo da educação, os efeitos dessa divisão repercutiram na desarticulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Isto fez com que cada vez mais a burguesia de serviços educacionais ganhasse espaço e tornasse hegemônico o seu projeto de sociedade.

Nesta batalha, o ANDES-SN se transformou numa trincheira de luta pela “Universidade Pública, gratuita e de qualidade”, no intuito de não deixá-la ser sucateada ou ser transformada em organização social, como queriam os empresários do ensino superior. Mas a base do ANDES-SN sofreu uma divisão com a criação de uma nova entidade sindical, em outubro de 2004, denominada Fórum dos Professores de Instituições Federais do Ensino Superior (PROIFES). Liderada por um grupo derrotado na eleição do ANDES-SN, também em 2004, esta entidade foi criada com o apoio da Direção da Central Única de Trabalhadores (CUT), do governo federal e de setores do PT.

No período de 2003 a 2010, o empresariado do ensino superior também contou com o financiamento público, via BNDES, como no governo anterior. Neste período, aconteceu a terceira fase de expansão do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior (Primeiro Programa IES do BNDES), abrangendo o período de 2003 a 2007, e foi criado o Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior (Segundo Programa IES BNDES), para o período de 2009 a 2014.

A terceira fase de expansão do Primeiro Programa IES se deu com dois processos. Em julho de 2004, algumas condições do Programa foram alteradas para que os estabelecimentos privados conseguissem outros financiamentos na modalidade indireta automática, no valor de até dez milhões de reais, na Área de Operações Indiretas do BNDES. Em outubro de 2005, foi editado outro Termo Aditivo, o de número 3, elevando mais uma vez o limite de financiamento do Programa, indo para R\$ 900 milhões, sendo R\$ 650 milhões para os estabelecimentos privados e os mesmos R\$ 250 milhões para as instituições públicas.

Devido ao sucesso do Primeiro Programa IES, foi criado o Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior (Segundo Programa IES BNDES) estabelecendo nova “parceria” entre o MEC e o BNDES, com vigência para o período de 2009 a 2014. Enquanto o objetivo do Primeiro Programa era a melhoria de infraestrutura, o objetivo do Segundo Programa era a melhoria da qualidade do ensino nas instituições contratantes, tendo como meta o monitoramento do desempenho das instituições e como pré-requisito para o financiamento, o desempenho mínimo nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Observa-se que a mobilização da burguesia de serviços, que vivia uma crise financeira no início do governo Lula da Silva, resultou na primeira medida salvacionista das empresas de ensino.

Um dos critérios a serem observados para concessão de empréstimos referiu-se aos indicadores criados pelo INEP referentes aos cursos e às instituições/estabelecimentos. O conceito do curso deveria ser igual ou superior a três para no mínimo 70% dos cursos de graduação. O conceito institucional, medidor da qualidade do estabelecimento de ensino como um todo, também deveria ser igual ou maior do que três. Para as instituições que não o tinham, seria considerado o Índice Geral de Cursos (IGC). Além disto, pelo menos 60% dos cursos oferecidos deveriam ter o reconhecimento do MEC ou dos órgãos estaduais cabíveis. Para os estabelecimentos privados, além dos critérios acima indicados era exigida a adesão ao FIES e ao ProUni.

Dentre os itens que podiam ser financiados, estavam: obras de melhoria de infraestrutura; máquinas e equipamentos de fabricação nacional credenciados pelo BNDES; livros, nacionais e importados, para constituição do acervo das bibliotecas; softwares didáticos nacionais, dedicados à melhoria da gestão administrativo-financeira, e importação de equipamentos que não apresentassem similar na indústria nacional.

As instituições também poderiam recorrer ao financiamento com a apresentação de projetos de reestruturação financeira e para investimentos de qualificação e modernização dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. O prazo máximo do financiamento foi estabelecido em 72 meses para projetos de reestruturação financeira e de 120 meses para os demais itens.

Este Programa também recebeu críticas. As críticas de setores do movimento estudantil foram no sentido de exigir que as verbas públicas fossem aplicadas em instituições públicas de ensino superior. Além disso, esses setores conclamaram as entidades nacionais de representação estudantil (UNE e UBES) para retomarem à luta em defesa do financiamento público das federais (RAMIREZ, 2009).

No entanto, o posicionamento da UNE e da UBES sobre o tema demonstraram uma posição adesista ao projeto de ensino superior privado. Certamente esse posicionamento abriu um canal de diálogo da UNE com os empresários do ensino superior. A comprovação desse dado está no fato de que a UNE se dirigiu à ABMES para firmar uma parceria, envolvendo o apoio para realização de seu Congresso Nacional em 2011.

Uma entidade que historicamente procurou organizar uma vontade coletiva em torno de uma posição crítica ao projeto dominante de educação e de sociedade, no contexto do governo Lula, rompeu com sua história, chegando até mesmo a se tornar “parceira” de uma organização empresarial.

Outra crítica que o Segundo Programa IES recebeu foi da Hoper Educacional, grande conglomerado empresarial da educação, por meio de seu presidente – Ryon Braga.²⁵ Esta agência fez críticas aos pré-requisitos exigidos pelo MEC aos estabelecimentos de ensino superior, pois o “socorro” deveria ser para as empresas que estavam sofrendo com a crise econômica e com as desvantagens da forte concorrência do setor. No entanto, o Programa atendia somente aquelas que já possuíam vantagens no mercado de ensino.

Outro ponto que a Hoper Educacional apresentou como “questionável” foi a adoção de critérios qualitativos para a concessão dos empréstimos, julgando que tais critérios seriam “contestáveis” sob o ponto de vista mercadológico (BRAGA, 2009).

A ABMES assumiu também uma postura de crítica ao Programa por reconhecer que o mesmo traria poucos benefícios ao setor. Suas observações foram apresentadas no processo de formulação do Programa. Apesar de não obter sucesso naquele momento, o Programa foi ajustado, atendendo aos interesses da burguesia de serviços de ensino superior.

²⁵ Cabe destacar que a Hoper Educacional tem fortes ligações com a ABMES.

Para termos a ideia do crescimento que o sistema de educação superior brasileiro teve durante os dois períodos de governo Lula da Silva, apresentamos abaixo duas tabelas, com os dados da expansão do número das instituições/estabelecimentos e do número de matrículas.

Tabela 4 – Evolução do Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa - Brasil 2002-2010

Ano	Total Geral de IES			Universidades			Fac. Integradas e C. Universitários			Estabelecimentos Isolados		
	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %
2002	1.637	12	88	162	48	52	235	16	84	1.240	6	94
2003	1.859	11	89	163	48	52	293	16	84	1.403	6	94
2004	2.013	11	89	169	49	51	370	15	85	1.474	6	94
2005	2.165	11	89	176	51	49	415	14	86	1.574	5	95
2006	2.270	11	89	178	52	48	443	17	83	1.649	5	95
2007	2.281	11	89	183	52	48	450	16	84	1.648	5	95
2008	2.252	10	90	183	53	47	158	25	75	1.911	5	95
2009	2.314	11	89	186	54	46	162	26	74	1.966	5	95
2010	2.378	12	88	190	53	47	163	27	73	2.025	7	93

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP.

Podemos observar que o número total de instituições/estabelecimentos cresceu 45% no período, sendo que o número de estabelecimentos isolados foi o que mais expandiu (63%, contra 17% das universidades) e que o número de faculdades integradas e centros universitários decresceu.

Ainda quanto ao número total, percebemos que houve uma manutenção da proporção 12%-88% entre públicas e privadas no período. Se compararmos com a Tabela 1, veremos que a iniciativa privada respondia por uma porcentagem menor ao longo dos anos 1990 e que ela chega aos 88% no início dos anos 200 e mantém esta porcentagem até o final da década.

O que chama a atenção é o fato de a instituição universitária voltar a ter sua maior concentração no setor público, ao contrário do que aconteceu no período representado no segundo capítulo, em que a maioria das universidades era privada.

**Tabela 5 – Evolução da Matrícula por Natureza e Dependência
Administrativa - Brasil 2002-2010**

Ano	Total Geral de IES			Universidades			Fac. Integradas e C. Universitários			Estabelecimentos Isolados		
	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %	Total	Púb. %	Priv. %
2002	3.479.913	30	70	2.150.659	43	57	653.201	9	91	676.053	11	89
2003	3.887.022	29	71	2.276.281	43	57	769.711	9	91	841.030	10	90
2004	4.163.733	28	72	2.369.717	43	57	892.040	8	92	901.976	9	91
2005	4.453.156	27	73	2.469.778	42	58	966.044	7	93	1.017.334	8	92
2006	4.676.646	26	74	2.510.396	42	58	1.033.945	7	93	1.132.305	7	93
2007	4.880.381	25	75	2.644.187	41	59	1.022.223	8	92	1.213.971	6	94
2008	5.080.056	25	75	2.685.628	41	59	761.540	8	92	1.632.888	6	94
2009	5.115.896	26	74	2.715.720	44	56	766.061	9	91	1.634.115	6	94
2010	5.449.120	27	73	2.809.974	45	55	810.203	10	90	1.828.943	6	94

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP.

Sobre os dados apresentados na tabela 4, destacamos que no número geral de matrículas, podemos perceber que, ao contrário do que aconteceu com o número de instituições/estabelecimentos, a proporção público/privado não atingiu uma constância e que a iniciativa privada foi respondendo cada vez mais por um maior número de matrículas.

Embora o número de universidades públicas tenha crescido no período, chegando a ser maior do que o número de privadas, a maioria das matrículas neste tipo institucional ainda está na universidade privada.

O número de faculdades integradas e centros universitários caiu, porém o número de matrículas nestes tipos de estabelecimentos cresceram ao longo do período. Isto provavelmente tenha acontecido por causa da prerrogativa adquirida pelos centros universitários de poderem abrir cursos autonomamente.

De modo a compreendermos a importância da ABMES na conjuntura do governo Lula da Silva, faremos uma análise de suas principais ações, formulações e articulações, procurando, na medida do possível, apresentar os processos de tensão na execução de seu projeto.

3.2 – A estruturação político-ideológica da ABMES: sua terceira fase – consolidação

Na terceira fase, a Presidência da ABMES foi assumida por Gabriel Mário Rodrigues, que se manteve no cargo de 2004 a 2010, ou seja, por dois mandatos consecutivos. Ele também fez parte da Primeira Presidência da Associação, mostrando que nunca houve disputa política no interior da ABMES. Durante a sua gestão, a ABMES passou pelo período de consolidação, aumentando o número de mantenedoras de 334 para 387 e chegando a 587 instituições mantidas.

Nesta fase, a Associação fez a terceira alteração no seu Estatuto, em Assembleia Geral realizada em janeiro de 2006 (ABMES, 2006b). As alterações feitas foram pertinentes à criação do Código de Autorregulamentação das Instituições Particulares de Ensino Superior (CARES), que passou a figurar como órgão constitutivo da ABMES, e ao seu Comitê de Ética, composto por cinco membros eleitos em Assembleia Geral, com mandato de três anos, permitida uma recondução.

O objetivo do CARES era criar uma filosofia para pautar todas as ações dos estabelecimentos de ensino superior privado que a ele aderissem, podendo ser mantenedoras ou mantidas. Em contrapartida, estes estabelecimentos seriam reconhecidos como agentes contribuidores do crescimento econômico sustentado (ABMES, 2006a, p. 27).

As finalidades do CARES eram naquela conjuntura: orientar a conduta dos estabelecimentos de ensino superior; tornar públicas as regras éticas dos estabelecimentos para que a sociedade reconhecesse a integridade e a lisura das atividades por eles ministradas; preservar a reputação dos estabelecimentos certificados; garantir o respeito à livre iniciativa e à autonomia universitária; e, difundir e consolidar a cultura da defesa da livre iniciativa privada na educação (ABMES, 2006a, p. 29).

Os princípios fundamentais preconizados para os estabelecimentos certificados eram reconhecer e defender: o “Estado democrático”; a equidade; a coexistência de instituições públicas e estabelecimentos privados, sendo respeitado o princípio da isonomia pelo Poder Público; o direito de participação na elaboração das políticas para a educação; a prevenção e a repressão às infrações contra a

liberdade de iniciativa na educação, a livre concorrência e o abuso do poder econômico (ABMES, 2006a, p. 31).

Esse posicionamento estratégico envolve questões conceituais importantes. Contudo, considerando que a posição da ABMES sempre foi pautada no pragmatismo, compreendemos que essas formulações tinham como finalidade a demarcação de uma postura política pautada na abertura ao diálogo e na construção coletiva da educação superior no Brasil, articulada ao projeto de desenvolvimento em curso no país. Interpretamos que tal posicionamento se remete à noção cara ao neoliberalismo da Terceira Via, qual seja: a concertação social.

O credenciamento ao CARES deveria ser feito pelo estabelecimento de ensino superior, não podendo ser feito por curso ou por projeto, e o processo ocorreria em duas categorias: o compromisso ético (para os estabelecimentos que aderissem ao Código) e o certificado de conduta ética (para os estabelecimentos avaliados que obtivessem parecer favorável do Comitê de Ética) (ABMES, 2006c).

Era vedado ao estabelecimento credenciado aproveitar da sua condição econômica em nível nacional ou regional para prejudicar a concorrência, praticar preço predatório ou inibir o funcionamento do mercado educacional (ABMES, 2006a). Trata-se de uma medida que procura introduzir na concorrência intercapitalista preceitos éticos, tal como preconizado pela ideologia da responsabilidade social. Isto significa que a busca pelo lucro não pode representar uma ameaça ao concorrente por meio de mecanismos desleais.

Outro aspecto importante contido nas definições do CARES se refere à concepção de Estado. Nessa construção, tal como defendido historicamente pela ABMES, o Estado deve assegurar a proteção dos direitos, criar condições para o bom funcionamento do mercado e estabelecer regulações mínimas para o sistema educacional brasileiro (ABMES, 2006a). Trata-se, portanto, da noção de Estado enquanto árbitro da história, apartado das relações sociais.

A análise do documento que instituiu o CARES nos permite afirmar que o objetivo real da ABMES ao criar tal Código era o de construir uma identidade política da fração representada por meio da mobilização dos estabelecimentos associados, evitando a concorrência destrutiva entre os estabelecimentos privados, o que, em última instância, poderia culminar no fracasso do empresariado do ensino superior

em seu conjunto. Além disto, ao construir esta identidade, seu poder para pressionar pela livre iniciativa aumentaria de modo significativo.

Estes fatos mostram que a ABMES, nesta nova fase, tentou novamente ascender de nível de consciência política coletiva, almejando alcançar o nível ético-político, visando, provavelmente, tornar-se mais próxima da fração hegemônica da classe burguesa.

Ação I – Legitimação dos estabelecimentos privados na sociedade

Nesta fase, o Prêmio Top Educacional Mário Palmério foi mantido e contou com oito edições. Apresentamos os projetos vencedores em primeiro lugar e sua descrição na tabela 6.

Tabela 6 – Projetos vencedores do Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério no período de 2003 a 2010

ANO/PROJETO/ESTABELECIMENTO	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO PROJETO
2003: “A contribuição do uso do computador na aquisição da linguagem escrita por jovens e adultos em processo de alfabetização”, da Universidade Anhembi Morumbi.	A Anhembi Morumbi participa do Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI) destinado a jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade regular. Este programa usa o letramento digital como recurso pedagógico.
2004: “Enfermagem em ação: de mãos dadas com a comunidade”, do Centro Universitário de Brasília.	O projeto relata uma das alternativas encontradas pelo UniCEUB para diminuir o índice de evasão discente do curso de Enfermagem. O projeto desenvolve o espírito cidadão, a responsabilidade social e promove ações de inclusão das comunidades atendidas.
2005: “Programa Gota D’Água” do Centro Universitário São Camilo.	O programa visa promover o uso racional da água em atividades além do âmbito da Instituição. As ações são realizadas junto à ONG Água e

	Cidade e buscam sensibilizar a comunidade camiliana, os familiares e as comunidades locais sobre a importância da conservação da água.
2006: “Promovendo a cidadania e o desenvolvimento das competências profissionais valorizadas pelo mundo do trabalho”, das Faculdades de Tecnologia Senai.	As Faculdades de Tecnologia do Senai têm sua proposta pedagógica pautada no “Programa Educação por Competências”, que visa desenvolver nos alunos a flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização, desenvolvimento de capacidades, “aprender a aprender”, aprendizagem significativa, integração teoria e prática, avaliação e afetividade.
2007: “Impactos faunísticos causados pelo desenvolvimento socioeconômico do Noroeste Paulista”, do Centro Universitário de Rio Preto.	O Hospital Veterinário “Dr. Halim Atique” do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário de Rio Preto instituiu em 2003 o Setor de Atendimento Clínico e Cirúrgico de Animais Selvagens (Saccas), que realiza trabalhos de clínica médica, clínica cirúrgica, reabilitação e pesquisa de animais selvagens vindos de vida livre.
2008: “De Bem com a Vida”, do Centro Universitário Central Paulista.	Os problemas enfrentados por mulheres idosas no período pós-menopáusicas chamou a atenção dos pesquisadores do Centro Universitário Central Paulista. Com o objetivo de prevenir doenças como osteoporose e osteoartrite, foi criado o projeto: “De Bem com a Vida”.
2009: “Mão de via dupla: os Cursos de Férias da Universidade Guarulhos”, da Universidade Guarulhos.	Ensejou-se a abertura de editais para a realização de projetos de extensão em que os professores desenvolvessem cursos de férias nas instalações da universidade em áreas de conhecimento pré-estabelecidas.
2010: “Rede Produtiva de Design e Artesanato no Aglomerado da Serra”, da Universidade FUMEC de Belo Horizonte/MG.	O projeto abrange um conjunto de vilas e favelas em Belo Horizonte em que se desenvolve a iniciativa extensionista “Artesanato Solidário no Aglomerado da Serra” (Asas). A ideia é efetivar a criação de uma rede produtiva, ampliando o mercado e agregando valor aos produtos criados. O projeto realiza atividades de capacitação e oficinas.

Verificamos que não houve nenhum tipo de mudança no teor político dessa iniciativa. A finalidade continuou a mesma: estimular os estabelecimentos privados a demonstrarem sua inserção social, procurando, com isso, comprovar que as empresas de ensino são socialmente responsáveis na medida em que realizam ações para além da venda da educação-mercadoria.

Considerando que os resultados das premiações não ganham visibilidade, podemos inferir que o Prêmio serve como mecanismo de educação da burguesia de serviços de ensino para a necessidade de aliar os seus negócios com a ideologia da responsabilidade social. Isso representa uma visão estratégica que procura legitimar socialmente a iniciativa privada na formação humana.

Outra iniciativa de destaque da ABMES foi o lançamento do Prêmio Milton Santos de Educação Superior, em dezembro de 2004. A finalidade do prêmio, segundo a entidade, foi o de reconhecer o mérito de personalidades que contribuem para o aprimoramento e engrandecimento da educação superior privada no país. A premiação envolve três categorias: “gestão de estabelecimentos de ensino superior”, “desempenho político” e “gestão empresarial”. As candidaturas deveriam ser lançadas por uma das mantenedoras filiadas à ABMES, a partir dos termos de um edital. A escolha da “personalidade” era feita pelos membros da Diretoria da ABMES para cada categoria. O Prêmio tem edições bianuais e desde a sua criação em 2004 premiou as seguintes “personalidades”:

- em **2004**, em caráter de excepcionalidade, foram premiados presidentes e fundadores da ABMES: Candido Mendes, reitor da Universidade Candido Mendes; Édson Raymundo Pinheiro de Souza Franco, reitor da Universidade da Amazônia; Electro Bonini, chanceler da Universidade de Ribeirão Preto; Gabriel Mario Rodrigues, reitor da Universidade Anhembi Morumbi; Vera Costa Gissoni, chanceler da Universidade Castelo Branco.
- Em **2006**, foram premiados Antonio Carbonari Netto, reitor do Centro Universitário Anhangüera, na categoria “gestão de instituição de ensino superior”; Átila Freitas Lira, deputado federal pelo PSDB do Piauí, na categoria “desempenho político”; José Roberto Marinho, presidente da Fundação Roberto Marinho, na categoria “gestão empresarial”.

- Em **2008**, receberam o Prêmio: Cláudio Haddad, diretor-presidente do Ibmec São Paulo, na categoria “gestão de instituição de educação superior”; Gastão Vieira, deputado federal pelo PMDB do Maranhão, na categoria “desempenho político”; Marcos Antônio Vaz de Magalhães, diretor de produtos e varejo do Unibanco, na categoria “gestão empresarial”.

- Em **2010**, foram premiados: Pe. Décio Batista Teixeira, diretor-presidente da União Brasileira de Educação e Cultura, na categoria “gestão de instituição de educação superior”; a senadora Marisa Serrano, na categoria “desempenho político”; Mozart Neves, conselheiro do movimento Todos Pela Educação e membro do Conselho Nacional de Educação (2007-2010) na categoria “gestão empresarial”.

Com exceção da categoria “gestão de instituição superior”, a ABMES procurou premiar diferentes intelectuais orgânicos da burguesia sem vinculação direta com a entidade. Analisando esta iniciativa no conjunto das relações de poder presentes na sociedade brasileira, acreditamos que esta premiação se configura como um recurso político para assegurar que intelectuais orgânicos importantes estejam atentos às demandas políticas da ABMES e se sintam “parceiros” da entidade.

Deste modo, além de legitimar o ensino superior privado no país no interior da própria classe burguesa, a ABMES se fortalece ao ser reconhecida politicamente pelos intelectuais orgânicos da classe. Por meio do “culto à personalidade”, a ABMES amplia o seu arco de alianças com intelectuais importantes.

Ação II: Política de Comunicação da ABMES com seus associados

Neste período, foram publicados nove números da Revista Estudos, com os seguintes títulos: “O novo código civil e as implicações nas entidades mantenedoras” (Rev. Estudos n.º 31, jul/2003); “Mantenedoras e mantidas: duas entidades e dois esquemas de gestão” (Rev. Estudos n.º 32, out/2003); “Internacionalização da educação superior” (Rev. Estudos n.º 33, abr/2004); “Responsabilidade social das

IES” (Rev. Estudos n.º 34, abr/2005); “Anteprojeto de lei da educação superior” (Rev. Estudos n.º 35, nov/2005); “Responsabilidade social da educação superior: contribuições da rede universitária de ética e desenvolvimento social do BID” (Rev. Estudos n.º 36, jun/2006); “Novas estratégias de atuação do setor privado” (Rev. Estudos n.º 37, ago/2007); “Avaliação do ensino superior brasileiro: modelos, divulgação dos resultados e normas regulamentadoras” (Rev. Estudos n.º 38, dez/2008); “Políticas públicas para o ensino superior particular (Rev. Estudos n.º 39, dez/2010).

Do ABMES Cadernos, foram publicados dez números, sendo que os temas abordados podem ser organizados da seguinte forma: **grupo 1** - seis edições destinadas à divulgação dos resultados do Prêmio Top Educacional Mario Palmério; **grupo 2** - quatro edições voltadas à publicação de artigos de temas diversos referentes ao ensino superior privado.

Nesta fase, a ABMES publicou dois livros sob a série “Grandes Depoimentos”, destinada a divulgar o pensamento de intelectuais reconhecidos nacionalmente. O primeiro volume, publicado em 2002, teve o título “A universidade e o ensino”, foi escrito por Eunice Ribeiro Durham, professora da USP e importante intelectual orgânica da burguesia da área de educação. O segundo volume foi intitulado “A refundação da universidade”, publicado em 2005, de autoria de Cristovam Buarque, ex-filiado ao PT, ex-Ministro da Educação do governo Lula da Silva e Senador da República pelo PDT.

Em 2006, foi criada a Revista Responsabilidade Social cujo objetivo era divulgar os relatórios das atividades desenvolvidas pelos estabelecimentos no “Dia D”, que é o Dia da Responsabilidade Social do Ensino Superior Privado (explicitado abaixo). Foram publicados cinco números desta Revista entre os anos de 2006 a 2010.

Em 2010, foi criada a ABMES TV, no formato *webtv*, para divulgação de palestras proferidas nos seus seminários. O material fica disponível para ser copiado. Em 2011, a Associação começou a transmitir ao vivo seus seminários para os associados através deste canal de comunicação.

Na série “Publicações Especiais”, foram editados dois livros, nesta fase: “Temas atuais para a educação superior: proposições para estimular a investigação e a inovação”, escrito por Cláudio Neiva e Flávio Roberto Collaço, e “Políticas para a

educação superior: propostas do setor privado”, que é o resultado de um seminário realizado pela ABMES. Ambos foram publicados em 2006.

Sobre os demais veículos de comunicação da ABMES, foram publicados: oito números da coletânea de normas que regem o ensino superior; oito volumes da publicação “Números do ensino superior privado no Brasil”; três edições do “Catálogo geral das instituições de ensino superior associadas à ABMES”.

Observamos que a política de comunicação da ABMES foi ampliada significativamente. Suas formulações estão disponíveis a qualquer pessoa que deseja acessá-la. No entanto, concluímos que a política de comunicação, apesar de toda a potencialidade de penetração na sociedade brasileira, tem como objetivo assegurar a identidade e unidade política da fração burguesia de serviços de ensino. Thompson (1987, p.10) já havia observado que:

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra os outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõe) dos seus.

Especificamente no caso da burguesia de serviços de ensino, é a identidade política que pode assegurar que a concorrência no dinâmico mercado de serviços não se configure num processo destrutivo da própria classe. Provavelmente, mais do que disputar com a classe social adversária – a classe trabalhadora ou contra uma de suas frações, os professores dos estabelecimentos privados de ensino – a principal preocupação da ABMES se relaciona ao caráter destrutivo da concorrência entre as empresas de ensino. Talvez, reconhecendo que predomina no pensamento empresarial a máxima de que “os fins justificam os meios”, torna-se fundamental criar a unidade a partir da identidade política, de modo a preservar os “negócios”, tendo como base uma “concorrência justa”.

Ação III: Outras iniciativas de mobilização e articulação política da ABMES

Em 2005, foi criado o “Dia da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular”, o “Dia D”, com o intuito de que os estabelecimentos associados à

ABMES divulgassem amplamente para a sociedade local os projetos que desenvolvem ao longo do ano. O “Dia D” é sempre realizado no último sábado do mês de setembro e, desde a sua criação, a adesão dos associados tem crescido: em 2005, participaram 197 estabelecimentos, com 2.007 atividades cadastradas; em 2010, participaram 664 estabelecimentos, com 5.319 atividades cadastradas (ABMES, site eletrônico).

Depois da realização do “Dia D”, os estabelecimentos associados enviam à ABMES os relatos das atividades e dos projetos e estes são compilados na Revista Responsabilidade Social.

Outra iniciativa criada pela ABMES nesta fase de consolidação das suas ações foi a instituição da Campanha “Trote Responsável”, em que a Associação incentiva a realização de ações solidárias no recebimento dos novos clientes de seus associados. A Associação indica a realização das seguintes atividades: adoção de um estudante da educação básica; arrecadação de alimentos; cadastro de doadores de medula óssea; doação de material escolar; doação de órgãos; doação de sangue; plantio de árvores.

O objetivo da ABMES ao criar o “Dia D” e o “Trote Responsável” é dar visibilidade ao setor privado de ensino superior e mostrar a capacidade de mobilização social que este setor possui.

Além disso, com essas iniciativas, a ABMES consegue se vincular ao movimento mais amplo orquestrado por intelectuais da classe burguesa em torno da ideologia da responsabilidade social. É uma forma de demonstração de que a fração de serviços de ensino superior compartilha do mesmo projeto de sociabilidade das demais frações burguesas.

Portanto, ao incorporar a ideologia da responsabilidade social, a ABMES se apresenta à sociedade como uma entidade atenta ao desenvolvimento social do país e às demais frações da classe burguesa como um sujeito político coletivo organicamente vinculado ao projeto hegemônico de sua classe.

Ação IV: Intervenção na definição da política para o setor privado

A importância da definição de um marco legal específico para o setor privado de ensino foi evidenciada em um ensaio veiculado no ABMES Cadernos n.º10, de 2004, assinado por Claudio de Moura Castro, outro importante intelectual orgânico da burguesia na educação. O presidente da ABMES apresentou o ensaio mencionando que aquele texto era um valioso instrumento de trabalho, certamente por indicar as vantagens de uma regulação própria para o setor.

A tese defendida por Castro reafirma a compreensão da ABMES sobre o Estado. Essa instância de poder é interpretada como uma “esfera” à parte da luta de classes e das relações de poder. A esta “esfera”, caberia definir a legislação de forma a impedir a concorrência desleal entre os estabelecimentos privados e, sobretudo, preservar o setor de interferências políticas de caráter antiprivatista. Ao defender uma regulação específica, algo incorporado pela ABMES, o Estado teria como arbitrar com parcimônia os impasses surgidos, envolvendo a preservação dos interesses do setor.

Nesse mesmo ensaio, outra ideia cara à ABMES se refere à necessidade de diversificação de cursos de ensino superior: uma para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora. Na esteira de Claudio de Moura Castro, a ABMES incorpora a noção de que o critério de qualidade do ensino deve ser orientado para as demandas dos “clientes”, sendo que os da classe burguesa possuiriam demandas e interesses diferentes quando comparados aos “clientes” da classe trabalhadora. Nas palavras de Castro (2004, p. 37), “o bom ensino que faz crescer o aluno altamente peneirado das escolas de elite não é o mesmo que faz crescer o aluno noturno que trabalha em tempo integral e frequenta uma escola modesta”.

Isso significa que a diferença no processo de formação humana estaria justificada pela origem e pela condição social dos “alunos-clientes”, definindo, por consequência direta, a existência de cursos com cargas horárias altas e baixas e percursos formativos distintos. Para a elite, uma formação baseada na qualificação, isto é, uma formação alicerçada nos fundamentos das ciências. Para os trabalhadores, uma formação aligeirada, inspirada no pragmatismo do desenvolvimento de competências para inserção no mercado de trabalho.

Ao referendar a formulação de Claudio de Moura Castro, a ABMES expõe abertamente que, além de vender uma mercadoria, os empresários do ensino superior estão comprometidos também com uma perspectiva de formação humana no país. Embora o lucro seja a razão de ser de um estabelecimento de ensino superior privado, não se pode negar que há, mesmo que de forma subordinada, um compromisso com o delineamento do perfil humano a ser formado no ensino superior brasileiro.

O corte de classes para a delimitação da formação fica evidenciado nessa concepção. Isso significa que a ABMES, na sua especificidade, reproduz com fidelidade a máxima sobre a perspectiva de formação escolar das classes sociais presente no pensamento liberal. No século XVII, Jonh Locke já afirmava que:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação diária (citado por Enguita, 1989 p. 111).

Para além do campo político, essa definição significa para a ABMES a possibilidade de diversificar a oferta da educação-mercadoria, aumentando as possibilidades de obtenção de lucros num contexto em que o diploma de ensino superior passa a ser considerado critério de empregabilidade.

Considerando as relações de poder envolvidas na conjuntura do período de governo Lula da Silva, especificamente aquelas que envolveram a reforma da educação superior, apresentaremos no capítulo seguinte uma análise sobre o posicionamento da ABMES sobre o tema.

Capítulo 4: Posicionamento da ABMES na definição da política de Educação Superior

Em 2003, através do Ministério da Educação, o governo Lula da Silva deu início ao processo de reforma da educação superior no país, apresentando um documento interministerial denominado de anteprojeto de reforma da educação superior. O posicionamento do ANDES-SN, de setores do movimento estudantil e de pesquisadores de política educacional do campo crítico sobre o referido documento criou um campo significativo de tensões políticas. O resultado imediato desse processo criou um clima de tensões internas do governo, envolvendo diretamente o Ministro em exercício, Cristovam Buarque.

Avaliando a situação política, o bloco no poder providenciou a troca de Ministro da Educação, trazendo para o cargo um importante quadro do Partido dos Trabalhadores, com densa formação intelectual, hábil articulador e astuto negociador político, mas sem vínculos diretos e imediatos com a educação superior. Para o cargo foi nomeado Tarso Genro.

Em dezembro de 2004, meses após a reorganização ministerial, os dirigentes do MEC apresentaram o documento intitulado “Versão Preliminar do Anteprojeto da Lei de Educação Superior”. O referido documento foi composto por duas partes. A primeira contendo uma formulação assinada pelo Ministro, informando sobre o teor da proposta. A segunda parte formada por um projeto de lei com a seguinte denominação: “Estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior e dá outras providências”.

Nas palavras do Ministro da Educação:

Este documento é o resultado de um processo de trabalho com o qual contribuíram a comunidade acadêmica, **entidades da sociedade organizada**, lideranças sociais, intelectuais e políticas, técnicos e especialistas do campo da educação. Este documento defende conceitos e estabelece procedimentos para que a Educação Superior cumpra sua missão e exerça as responsabilidades que lhes são atribuídas pela Constituição. Restabelece o papel do Estado como mantenedor das Instituições Federais de Ensino Superior e regulador do Sistema Federal de Educação Superior. (...) Esta proposta traduz a visão política expressa no Programa de Governo Lula, reafirmada no debate público, nas críticas e consensos de que o projeto de nação está intrinsecamente vinculado aos destinos da educação superior (GENRO, 2004, p. 1 - grifo nosso).

Em linhas gerais, as formulações governamentais encaminhadas pela nova composição do Ministério da Educação (Tarso Genro) não significou mudanças

substantivas em relação ao projeto apresentado pelo Ministro anterior (Cristovam Buarque). Julgamos que a principal mudança se deu na forma de encaminhamento e não no conteúdo do projeto, com pequenos ajustes pontuais.

Acompanhando a movimentação do MEC em relação ao tema, em março de 2004, a diretoria da ABMES organizou um Grupo de Trabalho (GT) responsável por formular um documento capaz de instruir as ações da entidade nos processos de disputas e negociações envolvendo a reforma da Educação Superior no país. O GT levou cinco meses para finalizar a proposta.

O documento produzido foi aprovado pela diretoria da entidade em 13 de agosto de 2004 (ABMES, 2004a), isto é, praticamente três meses antes da apresentação do documento oficial do MEC à sociedade. Isso revela que, com a mudança ministerial, a ABMES ganhou um tempo precioso para formular o seu projeto.

Cumprir destacar que, além do GT formado por intelectuais da própria ABMES com a tarefa política acima indicada, a Associação organizou dois números temáticos de seus periódicos (o ABMES Cadernos n.º 15, 2005 e a Revista Estudos n.º 35, Nov/2005), em que reuniu artigos de outros intelectuais orgânicos, especialistas em temas do ensino superior privado e identificados com a entidade.

Na avaliação da ABMES, o documento sistematizado pelo MEC e apresentado em dezembro de 2004 tinha problemas sérios que requeriam mudanças muito além de questões pontuais. Para a Associação, era necessária uma revisão da concepção de educação superior contida no projeto para não comprometer a perspectiva de desenvolvimento traçada pelo governo Lula da Silva.

Não obtendo resultados significativos nesse posicionamento político, a ABMES, fortalecida pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, encaminhou à Casa Civil, em novembro de 2005, um documento contendo a visão dos empresários do ensino superior sobre os aspectos que deveriam ser reconsiderados no anteprojeto formulado pelo MEC (ABMES, 2005b).

Cumprir destacar que a ABMES foi diretamente à Casa Civil, instância de governo diretamente ligada ao gabinete da Presidência da República, ao invés de pressionar as instâncias do MEC, formulador do anteprojeto (ABMES, 2005a). Isso demonstra que o grau de vinculação da burguesia de serviços de ensino no bloco no poder foi tão significativa que autorizou essa fração passar “por cima” do referido Ministério na defesa de seus interesses específicos.

4.1 – O projeto da ABMES para a Reforma da Educação Superior

O projeto da ABMES foi estruturado em 14 itens, envolvendo o delineamento de concepções gerais, os posicionamentos políticos estratégicos e o posicionamento referente ao funcionamento dos estabelecimentos privados de ensino superior. Para efeitos de análise, os aspectos contidos no documento serão analisados a partir das categorias delimitadas na “Introdução” da presente pesquisa. São elas: **“educação e formação humana”**, **“o papel do Estado na educação”** e **“configuração da educação superior”**.

O primeiro aspecto que merece destaque se refere à compreensão da ABMES sobre a formação que o ensino superior deve conferir. Para a entidade, “a educação deve contribuir efetivamente para a formação do aluno com as **habilidades e as competências requeridas pela sociedade do conhecimento, e para sua inserção no mundo do trabalho**” (ABMES, 2004a, p.2 – grifo no original). Defende ainda que “a instituição de ensino superior tem o compromisso de formar não somente bons profissionais em busca de emprego, mas também criadores de empregos em mercados de trabalho mutantes” (ABMES, 2004a, p. 3).

A formulação é suficientemente clara para revelar os limites da concepção de formação humana proposta pela ABMES. Embora o projeto não faça menção às diferenças formativas para as classes sociais, como citado no capítulo 3 do presente trabalho, ficam evidenciados a instrumentalidade da formação, a defesa do empreendedorismo e, também, o reforço à perspectiva da empregabilidade e da polivalência – elementos caros ao pensamento pedagógico burguês contemporâneo. Numa perspectiva crítica, significa a valorização do neoprodutivismo e do neotecnicismo como referências estruturantes do princípio educativo do referido projeto (SAVIANI, 2011).

Ainda que a ABMES esboce elementos presentes no discurso humanista da educação, referindo-se ao papel de inclusão social da educação superior, na verdade, predominam como elementos estruturantes o neoprodutivismo e o neotecnicismo, como evidenciados também em outra passagem:

A qualidade e a relevância da educação superior, na perspectiva de uma política renovadora que a define como fator de inclusão social, devem ter em conta uma nova ordem de consciência sobre a formação que busque articular-se com o mundo do trabalho para compreender as funções

exigidas dos profissionais pelas economias contemporâneas (ABMES, 2004a, p. 3).

Para a ABMES, as instituições públicas e os estabelecimentos privados têm a mesma responsabilidade no oferecimento do ensino superior. Porém, a Associação enfatiza que as instituições públicas são um dever do Estado e o exercício da livre iniciativa é um princípio assegurado pela Constituição Federal, amparado pela ideia da liberdade de mercado. Ou seja, para a ABMES, o papel do Estado é se preocupar com as suas instituições, enquanto os empresários devem se encarregar dos seus estabelecimentos, não cabendo regulações sobre o oferecimento da educação-mercadoria.

A entidade também enfatiza que, com a Constituição Federal (art. 209), o ensino deixou de ser uma concessão ou delegação do Poder Público desde que a iniciativa privada cumpra as normas gerais da educação nacional, as regras de autorização e de avaliação da qualidade. Isto significa que para a ABMES o Estado deveria respeitar as formas de organização dos estabelecimentos, não intervindo sobre temas específicos, como, por exemplo, a composição dos seus conselhos, para o qual o MEC prevê a participação dos corpos docente, discente e de técnico-administrativos.

Legislar sobre estes aspectos seria, para a ABMES, inconstitucionalidade, um cerceamento do Estado sobre a liberdade de mercado. De forma clara, o documento expressa que “leis e decretos devem estar vinculados estritamente ao que estabelece o artigo 209 da Constituição Federal, não podendo extrapolar na regulamentação” (ABMES, 2004a, p. 4).

Ainda sobre o papel do Estado na educação, o documento da ABMES apresenta outra crítica: a exigência da “regularidade fiscal” como critério de autorização de cursos e credenciamento de estabelecimentos de ensino. A chamada regularidade fiscal é um dispositivo da Administração Pública destinada a verificar a condição de funcionamento de uma empresa privada que se habilita aos processos licitatórios promovidos pelas instâncias da aparelhagem estatal. A comprovação envolve, entre outros documentos, o da situação da empresa em relação às possíveis dívidas com a Fazenda Federal, Estadual ou Municipal; o a situação quanto à contribuição patronal para a seguridade social e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS. Para a ABMES:

O MEC tem **extrapolado no seu poder de regulação ao condicionar a avaliação institucional e de cursos à comprovação da regularidade fiscal, restringindo, assim, o princípio da livre iniciativa** e confundindo a entidade mantenedora (associação, fundação e sociedade) e a entidade mantida (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores de Educação e Centros de Educação Tecnológica) (ABMES 2004a, p. 5 - grifo no original).

A entidade acredita que as possíveis irregularidades não podem ser consideradas impeditivas ao funcionamento de um estabelecimento de ensino. Portanto, a ABMES questiona a defesa da educação como uma “concessão pública” e passível de controle por regulações específicas. Para a ABMES, o Estado deve ser “mínimo” e as obrigações previdenciárias e trabalhistas de uma empresa de ensino devem ser projetadas para outra esfera.

A ABMES acredita que as formas de controle público sobre a iniciativa privada no credenciamento de estabelecimentos e autorização de cursos, além de impedir a ação da “mão invisível do mercado” (de Adam Smith) na construção de “relações perfeitas”, também promove uma suposta “insegurança jurídica”. A Associação argumenta que o recredenciamento dos estabelecimentos e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação serem periódicos tira do empresário o controle sobre o futuro do seu negócio. Fica claro que a concepção de Estado defendido pela ABMES é referenciada no pensamento neoliberal, tal como previsto no pensamento de Hayek (1987) e Mises (1987).

Outro aspecto que merece ser problematizado é a configuração da educação superior proposta pela ABMES. A entidade defende a diversificação dos estabelecimentos e dos tipos de cursos oferecidos. Além disto, propõe a quebra do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. O que a ABMES deseja é que os empresários do ensino superior possam organizar seus estabelecimentos de forma a atender melhor a demanda de seus alunos-clientes, com o menor custo e com a maior possibilidade de lucro, ainda que isso descaracterize o princípio da indissociabilidade prevista no artigo 207 da Constituição Federal²⁶. Não é preocupação da ABMES a elevação cultural e

²⁶ É importante destacar que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é princípio institutivo das Universidades. A rigor, a lei isenta os centros universitários e as faculdades da aplicação desse princípio. Apesar do respaldo legal, cabe aqui um questionamento: considerando a dimensão “superior” desse nível de ensino, a pesquisa e a extensão não deveriam ser uma necessidade da vida institucional?

científica dos alunos-clientes matriculados nos estabelecimentos privados. Seu foco é nas possibilidades de elevação dos lucros de suas associadas.

Ainda sobre a configuração da educação superior, duas formulações da ABMES merecem ser problematizadas. Uma delas se refere à proposta de regime de trabalho docente. A ABMES reconhece ser importante a definição de parâmetros sobre o tema, mas propõe referências maleáveis. Isto é, os regimes deveriam ser suficientemente flexíveis com três tipos de contratos: “tempo integral” com 50% em atividades de ensino; “tempo parcial” com 75% concentrado em ensino; “horista” cujo contrato é exclusivo para atividades de ensino (ABMES, 2004a).

A proposta representa a intensificação do trabalho docente e o comprometimento da qualidade desse trabalho, considerando como agravante que é comum às empresas de ensino a organização de turmas com elevado número de alunos. A proposta viabiliza de forma potencial a extração de mais-valia, na medida em que amplia o tempo em sala de aula e rebaixa ou anula o pagamento do tempo de preparação de aulas e de estudo do professor. Certamente, a crítica da ABMES sobre a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão não se baseia em um princípio político-científico, mas somente numa visão mercadológica.

A segunda formulação se refere à reivindicação sobre o controle da validação dos títulos acadêmicos (graduação, mestrado e doutorado) de seus alunos e professores. Para a ABMES, a validação/registro dos títulos de mestre e doutor deveria ser realizada pela “FUNADESP²⁷ ou Agência similar e da comunidade acadêmica, por deliberação do colegiado superior da IES [privada], nos termos da legislação [específica]” (ABMES, 2004a, p. 7).

Na mesma linha, a ABMES propõe que todo e qualquer estabelecimento de ensino superior, e não somente as Universidades públicas e privadas, devem registrar os diplomas de graduação. Isso significaria criar um sistema paralelo, de caráter privado, ao sistema público de registro de diplomas no país. Significaria também criar um novo filão de mercado: o lucrativo negócio de registros acadêmicos. Mais uma vez, evidencia-se que ao pensar o ensino superior, a ABMES

²⁷ A FUNADESP, Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, criada em julho de 1998 por 69 mantenedoras do ensino superior sob a liderança de Edson Franco, é uma instituição não-estatal de direito privado. Tem como finalidades: a capacitação de docentes; o estímulo para a realização de estudos e pesquisas que promovam a participação das IES privadas na geração e na disseminação de conhecimentos científicos, técnicos, culturais e artísticos, em benefício da sociedade. Dados disponíveis em: <http://www.funadesp.org.br/>. Acesso em maio de 2012.

tem como princípio a ampliação do lucro, sem se comprometer com a qualidade da formação, buscando evitar qualquer tipo de controle sobre ela²⁸.

Em síntese, o projeto da ABMES consistiu fundamentalmente na defesa da liberdade de mercado para explorar as potencialidades da educação-mercadoria. A formulação central procurou expressar os limites do que deveria ser a regulação estatal sobre a iniciativa privada na educação, que deveria se resumir a: prestar informações relevantes sobre os cursos para os interessados; definir normas claras para o oferecimento dos cursos; estabelecer condições mínimas para o oferecimento dos cursos; dispor de um bom sistema de avaliação do sistema de ensino superior.

Em outras palavras, ao Estado caberia apenas assegurar referências e indicar condições para uma concorrência “sadia” entre os estabelecimentos de ensino, na busca por seus “consumidores”. O que a ABMES não revela é que

o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, não vem se dando pela “mão invisível” do mercado, ao contrário, é fruto de uma política dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais (RODRIGUES, 2006, p. 3).

4.2 – Posicionamentos estratégicos da ABMES na reforma da Educação Superior: SINAES

Em abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei n.º 10.861, cujo objetivo foi assegurar um processo nacional de avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Previa a análise global e integrada de todas as etapas; o caráter público de todos os dados, procedimentos e resultados do processo; o respeito à identidade e à diversidade das instituições; a participação, por meio de representação, dos corpos discente, docente e de técnico-administrativos, e da sociedade civil.

²⁸ Não cabe nesse trabalho analisar os limites e problemas no regime de registro de diplomas e mecanismos de controle do setor público sobre a educação. Destacamos que os mecanismos e procedimentos hoje existentes, como, por exemplo, o credenciamento e a avaliação de Programas de Pós-Graduação, são questionáveis quanto à finalidade institucional da Universidade. Contudo, isso se configura como um tema que extrapola os limites desse trabalho. No momento, queremos evidenciar que, para a ABMES, não está em questão o conteúdo de controle público e social, mas sim o questionamento sobre a existência de qualquer tipo de controle.

Os resultados deste amplo processo de avaliação constituiriam o referencial básico para a regulação e a supervisão da educação superior brasileira, condicionando o credenciamento das instituições e o reconhecimento dos cursos de graduação, bem como as renovações destas “credenciais”. Os resultados de cada etapa e de cada uma das dimensões avaliadas seriam ordenados em uma escala de cinco níveis e apresentados em forma de conceitos, de 1 a 5, sendo 4 e 5 conceitos indicativos de bom desempenho; o conceito 3 o mínimo aceitável; conceitos 1 e 2 insatisfatórios. As instituições cujos resultados fossem insatisfatórios deveriam celebrar com o MEC um “protocolo de compromisso” com a finalidade de viabilizar o conceito.

Para a realização do SINAES, houve a seguinte divisão de tarefas: o MEC ficaria incumbido da regulamentação do processo avaliativo; ao INEP caberia a realização de todas as etapas do processo; e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instituída pela Lei n.º 10.861, seria responsável por coordenar e supervisionar a realização do SINAES.

O Sistema de Avaliação previa a realização de três etapas avaliativas, como mencionado anteriormente: das instituições ou estabelecimentos; dos cursos de graduação; do desempenho dos estudantes. As instituições seriam avaliadas de forma interna (autoavaliação) e externa (por comissão de especialistas *in loco*). Para a realização da autoavaliação, a instituição ou estabelecimento deveria instituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) no prazo de 60 dias depois da publicação da referida Lei. As comissões de especialistas seriam designadas pela CONAES.

Os cursos de graduação seriam avaliados nos aspectos referentes às condições de ensino oferecidas aos estudantes, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica, sendo obrigatória a visita por comissão de especialistas por área de conhecimento.

A avaliação do desempenho dos estudantes se daria através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado aos alunos ao final do primeiro ano (com carga horária mínima cursada entre 7% e 22%) e do último ano de curso (com, pelo menos, 80% da carga horária mínima cursada), com periodicidade trienal.

É importante mencionar que em julho de 2004, o Ministro da Educação Tarso Genro publicou a Portaria n.º 2.051, cujo objetivo era regulamentar os procedimentos avaliativos do SINAES. Neste documento, as funções das comissões externas de avaliação (das instituições ou estabelecimentos e dos cursos de graduação) e a periodicidade de realização de cada etapa da avaliação foram precisadas, sendo que muitos aspectos teriam sido deixados a cargo de decisão posterior da CONAES.

Em que pese a defesa de que o SINAES teria instituído a quebra dos princípios mercadológicos de caráter neoliberal na avaliação (BARREYRO, 2004) para instituir um verdadeiro sistema nacional de avaliação (RISTOFF e GIOLO, 2006), a produção crítica (DIAS SOBRINHO, 2008) problematiza os limites do SINAES, indicando a predominância do pragmatismo que impera no processo e no tratamento dos resultados finais.

Sobre o SINAES, a ABMES publicou duas edições: o ABMES Cadernos n.º 12, de 2004, e a Revista Estudos n.º 38, de dez/2008. Sua primeira publicação foi um documento de explicitação do sistema de avaliação e de orientação aos associados, envolvendo informações sobre as etapas de avaliação e da importância de sua realização.

Num primeiro momento, a ABMES aprovou o novo sistema de avaliação, pois este contemplava duas antigas “sugestões” da entidade: a de que a avaliação deveria considerar a diversidade dos estabelecimentos ofertantes do ensino superior e a consideração do projeto de constituição de cada universidade/centro/faculdade como balizador da avaliação. Ou seja, na visão da Associação (ABMES, 2004c), o SINAES concretizaria formas diferentes para avaliar modelos diferentes de estabelecimento e estes teriam como ponto de partida para avaliação, pelas comissões externas, o cumprimento (ou não) das suas missões e objetivos apresentados no seu projeto constituidor.

No entanto, no curso do processo da avaliação, a ABMES identificou problemas contidos no SINAES (Revista Estudos n.º 38, dez/2008). Como forma de diminuir as avaliações pelas comissões *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento de cursos, o MEC instituiu, em agosto de 2008, o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Calculado com base nos resultados do ENADE, o CPC atribuiu valores de 1 a 5 aos cursos. Os cursos que obtivessem conceito 5 teriam

seu reconhecimento automaticamente renovado. Os cursos com conceitos 3 e 4 estariam dispensados da avaliação *in loco*. E os cursos com conceitos 1 e 2 receberiam a comissão para avaliação *in loco*.

A crítica dos empresários do ensino superior foi que, com o CPC, o SINAES estava retrocedendo ao Provão, pois voltava a ter como único parâmetro de avaliação o desempenho dos alunos no Exame, ao contrário do que havia sido proposto pelo SINAES, que seria a realização de uma avaliação global e integrada. Além disto, a ABMES alegava que os resultados do ENADE poderiam não representar fielmente a realidade dos cursos, pois os estudantes não são obrigados a responderem o Exame, apenas são obrigados a comparecerem no dia da prova (ABMES, 2008).

Outra crítica que a ABMES fez ao CPC foi o seu não reconhecimento da diversificação do ensino superior brasileiro, pois o índice comparava um mesmo curso oferecido por diferentes tipos de estabelecimentos (ABMES, 2008). O que a ABMES reivindicava era que os cursos fossem comparados por tipo de estabelecimento que os oferecesse.

Na verdade, o empresariado não considerou como positivo o ranqueamento dos cursos e dos estabelecimentos de ensino superior ocasionado por este novo índice. Este procedimento projetou muitos de seus cursos em colocações vexatórias, criando um clima de desconfiança social e desprestígio acadêmico a partir da ampla divulgação que a mídia conferiu a estes resultados.

O outro ponto que desagradou à burguesia de serviços do ensino superior foi a perda de relevância do projeto institucional na avaliação. Para os empresários, a utilização deste critério compensaria as notas baixas em outros indicadores ao mostrar para a sociedade que seus estabelecimentos cumprem suas funções (missões e objetivos apresentados no projeto de criação de curso/estabelecimento).

Como forma de pressionar o MEC a não insistir na existência do CPC, a ABMES compôs um Grupo de Trabalho (GT) para redigir um relatório em que fossem mostradas as “inconsistências” e as “ilegalidades” do índice (ABMES, 2008). No entanto, não localizamos os resultados do trabalho da Comissão e seus desdobramentos políticos dentro do período desta pesquisa. Referente aos anos de 2011 e 2012, encontramos duas publicações da ABMES (ABMES Cadernos n.º 22,

de 2011, e ABMES Cadernos n.º 23, de 2012) e o documento “Posicionamento do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular ao denominado pelo MEC de ‘Conceito Preliminar de Curso – CPC’”.

O SINAES é um tema controverso. Observamos que as críticas da ABMES diferem no conteúdo e na forma das críticas apresentadas pelo ANDES-SN, por exemplo.

A primeira crítica do ANDES-SN diz respeito ao aspecto restritivo que o sistema avaliativo assume ao colocar em lugar proeminente sua realização para credenciar/ recredenciar instituições e a autorizar/ renovar autorização de cursos de graduação. Na Lei n.º 10.861/2004, que cria o SINAES, é mencionado que a finalidade deste é, dentre outras, a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional (ANDES-SN, 2004).

Outra crítica do ANDES-SN se refere ao caráter de punição/ premiação do ENADE, tendo em vista que o exame é um componente curricular obrigatório para os estudantes, sendo registrada no histórico escolar a data de sua realização, e o resultado do desempenho do aluno encaminhado à instituição/estabelecimento. Isto pode gerar benefícios, como por exemplo, na distribuição de bolsas de cursos de pós-graduação *strito sensu*. Além disto, o ENADE aprofunda o caráter ranqueador iniciado pelo Provão (ANDES-SN, 2004).

O ANDES-SN também apresenta críticas à CONAES. Esta comissão se torna responsável por estabelecer os procedimentos e as diretrizes para as etapas de avaliação das instituições e dos cursos de graduação, o que representa uma centralização de poder. Este aspecto se torna ainda mais preocupante quando se analisa a forma como a CONAES é composta: são treze membros, sendo um do INEP, um da CAPES, três do MEC, cinco membros indicados pelo Ministro da Educação, um representante dos docentes, um representante dos técnico-administrativos e um representante dos estudantes. Ou seja, esta comissão é majoritariamente governista (ANDES-SN, 2004).

Na constituição da CPA, a Lei prevê a representação da sociedade civil organizada. Na visão do ANDES-SN, este fato é questionável, pois o movimento docente defende que cabe à comunidade interna da instituição realizar sua

autoavaliação. Cabe ainda destacar que o documento sugere que a “sociedade civil organizada” seria um todo uniforme ou um sujeito político capaz de expressar de forma única a diversidade da sociedade (ANDES-SN, 2004).

Ainda sobre a CPA, não existem indicações na Lei de como esta comissão deve ser composta, quanto aos números e à forma de participação. O ANDES-SN sinaliza sua preocupação quanto à possibilidade dos dirigentes assumirem posturas arbitrárias (ANDES-SN, 2004).

As comissões externas de avaliação das instituições e dos cursos de graduação têm a função importante de sintetizar todos os processos avaliativos destas duas etapas. O ANDES-SN chama a atenção para o fato de que os documentos reguladores não mencionam como estas comissões serão constituídas, ficando a cargo da CONAES decidir (ANDES-SN, 2004).

Apesar da intervenção da ABMES para redefinir os pontos considerados problemáticos para os negócios de ensino no âmbito do SINAES, concluímos que a os esforços não geraram resultados positivos nos períodos de governo Lula da Silva. Certamente porque predomina no bloco no poder a compreensão de que existem muitos efeitos negativos gerados pela expansão desenfreada do mercado de ensino incentivada pelos anos de governo Fernando Henrique Cardoso, o que se converteu num problema para os governos Lula da Silva.

Considerando a validade dessa tese, fica evidente que “avaliar” no âmbito do SINAES se converte em sinônimo de “controlar” – uma forma de respeitar a livre iniciativa na educação a partir de um certo controle do Estado. Sobre esse ponto, a ABMES encerra a conjuntura derrotada²⁹.

Em nossa avaliação, apesar de todos os aspectos que compõe o SINAES, ainda predomina como referências centrais o ranqueamento, em detrimento da avaliação institucional. Além disso, destacamos como ponto crítico a instituição de um sistema nacional de avaliação quando ainda não temos um sistema nacional de educação. No modelo do SINAES, a avaliação caminha para ganhar “vida própria”, assumindo um valor em si, ao invés de ser definida como um dos instrumentos de fortalecimento do Sistema Nacional de Educação.

²⁹ Apesar da derrota, a ABMES não se seu por vencida. No primeiro ano do governo Dilma Rouseff (2011), a entidade retomou os debates e as mobilizações em torno do tema avaliação. Prova disso foi a encomenda de um documento para um de seus intelectuais orgânicos e a realização de um seminário interno para definir suas estratégias a partir das formulações dos associados. Trata-se de um assunto que precisa ser estudado, mas, no momento, foge ao alcance dessa pesquisa.

4.3 – Posicionamentos estratégicos da ABMES na reforma da Educação Superior: ProUni.

Outro tema caro à ABMES foi o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Este Programa foi anunciado pelo governo federal em maio de 2004, quando foi encaminhado o Projeto de Lei n.º 3.582 ao Congresso Nacional. Enquanto este tramitava, o ProUni foi lançado como Medida Provisória (n.º 213) em setembro de 2004. Sua versão definitiva foi publicada em janeiro de 2005, regulamentada pela Lei n.º 11.096/2005.

O ProUni consiste na concessão de bolsas de estudos a egressos do Ensino Médio de baixa renda, sem diploma de nível superior, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores das mensalidades cobradas pelos estabelecimentos privados, com ou sem fins lucrativos, que aderirem ao Programa.

Em contrapartida, os estabelecimentos ficaram isentos dos seguintes impostos e contribuições durante a vigência do termo de adesão: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006, p.128), a política de isenção fiscal é um recurso que vem sendo amplamente usado no Brasil para “apoiar” os empresários do ensino, desde o governo ditatorial de 1960. Os autores afirmam que o crescimento e o fortalecimento da burguesia de serviços educacionais dependeram significativamente desta política. Em 2005, a renúncia fiscal chegou a 92 milhões de reais.

Para ingressar no ProUni, o estabelecimento deve assinar um termo de adesão, que tem vigência de dez anos, e oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados. Já o aluno, deve ser aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ter renda familiar *per capita* de até três salários mínimos; ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou na rede privada com bolsa integral. Portadores de deficiência e professores da rede pública de educação básica em exercício não precisam apresentar os dois últimos critérios.

No período transcorrido entre a primeira versão e a versão definitiva do Programa, a ABMES realizou várias reuniões com membros do Congresso e com

outras entidades representativas do empresariado do ensino superior integrantes do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, a saber: a Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), a Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), a Associação Nacional das Faculdades Isoladas (Anafiso), a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc) e o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (Conic). O intuito destas reuniões era garantir que os interesses da burguesia de serviços fossem atendidos na letra da lei que iria regulamentar o Programa (ABMES, 2004b).

Com isto, os empresários do ensino superior conseguiram obter muitos ganhos. Comparando-se o projeto de lei com a versão definitiva do Programa, observamos as seguintes mudanças:

- a) inclusão de bolsas parciais (de 25% e de 50%) – inicialmente, só eram permitidas bolsas integrais;
- b) ampliação do Programa ao aluno que cursou o ensino médio na rede privada na condição de bolsista integral – primeiramente, era só para alunos egressos da rede pública;
- c) o acesso dos professores da rede pública somente aos cursos de Licenciatura – inicialmente não havia esta restrição;
- d) a possibilidade de transição de regime jurídico de associação beneficente de assistência social para sociedade com finalidade lucrativa, com pagamento gradual da quota patronal em cinco anos;
- e) exclusão do curso do Programa somente após três ciclos de avaliação insuficiente – no início, era apenas um ciclo de avaliação;
- f) emissão do certificado de assistência social aos estabelecimentos que aderirem ao ProUni;
- g) a não penalização da entidade mantenedora que ingressar no Programa e não conseguir número de alunos nas condições estabelecidas.

No discurso do bloco no poder, o ProUNi foi apresentado à sociedade como um mecanismo de “inclusão social”, uma vez que assegurava o acesso ao ensino

superior de pessoas que não chegariam jamais às Universidades Públicas em função da condição socioeconômica. Isso revela que o princípio da “inclusão” é, por si só, excludente, já que destina aos que vivem sobre os efeitos mais dramáticos da exploração capitalista a possibilidade de frequentar empresas de ensino e não instituições de educação superior. Trata-se de um mecanismo que atenua um problema criando outros sérios problemas: a qualificação da formação humana e a legitimação social e política da iniciativa privada na formação.

Acreditamos que a questão da qualidade da formação foi secundarizada pelo MEC em nome da massificação do acesso, ainda que em patamares muito restritos ao se considerar o déficit histórico brasileiro de acesso da juventude ao ensino superior.

Na realidade, à medida em que respondeu às demandas por mais acesso ao nível superior de escolarização, o ProUni se afirmou como uma tentativa de minimizar a crise pela qual o setor privado estava passando. Foi uma tentativa de salvar os empresários do ensino superior, com ampla legitimação social, pois as taxas de evasão eram altas, o que se refletia no número de vagas ociosas, que chegava a 37,5% em 2004. Além disto, o setor também sofria com 40% de taxa de inadimplência (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006).

O ANDES-SN afirma que o ProUni foi um exemplo claro de transferências de recursos públicos para os estabelecimentos privados – uma espécie de “compra” de vagas (ANDES-SN, 2004).

Outra crítica do Sindicato Nacional foi na naturalização que o Programa propiciou ao colocar no mesmo patamar estabelecimentos privados e a Universidade Pública. A tentativa de naturalização começa pelo nome do programa: Universidade para Todos. Sabemos que a maioria dos estabelecimentos privados não é composta por universidades, mas por faculdades isoladas. Ao estabelecer o nome “Universidade para Todos”, cria-se no imaginário popular esta naturalização que o ANDES-SN menciona (ANDES-SN).

Apesar das críticas dirigidas ao ProUni por alguns estudiosos, como Leher (2004); Catani, Hey e Gilioli (2006) e Carvalho (2006), esse programa foi consolidado, atendendo plenamente aos interesses da ABMES. Segundo Catani (2006), o resultado dessa vitória se deve ao fato de o setor privado ter sido eleito o único a participar do debate “democrático” sob o ProUni promovido pelo governo

Lula da Silva. Trata-se de uma importante vitória da entidade na defesa e na preservação dos interesses privados na formação humana; algo que fortaleceu a ABMES para se manter atenta e atuante na definição da política de educação superior no país na conjuntura que se iniciou em 2011 com a instalação do governo Dilma Roussef.

Considerações Finais

Esta pesquisa como teve objetivo analisar as formulações e as proposições da ABMES para a educação superior nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e nos anos de governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). Buscamos compreender as articulações que esta Associação fez para viabilizar o seu projeto e quais foram os impactos da sua intervenção na política nacional para a educação superior.

Os resultados deste trabalho revelam as formas utilizadas pela burguesia de serviços do ensino superior para se tornar mais coesa, ter ações mais consistentes e traçar estratégias mais bem formuladas. Revela também a capacidade de organização e intervenção política desta fração de classe, ao longo das décadas de 1990 e 2000, sobretudo, a sua capacidade de inserção nas instâncias da aparelhagem estatal, com destaque para o MEC, por se constituir enquanto bloco no poder. Isso permitiu que o projeto do empresariado se tornasse vitorioso.

A partir da compreensão dos interesses da ABMES, acreditamos que a ampliação de vagas na educação superior brasileira, através da expansão dos estabelecimentos privados, não é o caminho para democratização da educação no país. Isto porque o projeto da burguesia de serviços do ensino visa conferir à classe trabalhadora uma formação cada vez mais aligeirada e voltada para a instrumentalização para o mercado de trabalho, não possibilitando ampliar perspectivas de formação e atuação na sociedade, pois, para a ABMES, o aluno se reduz a um cliente e o espaço da formação se atém a uma unidade de negócios.

Esta pesquisa não nos permite afirmar que o ensino superior brasileiro está sendo massificado, pois ainda é grande o número de jovens da faixa etária de 18 a 24 anos que está fora deste nível de ensino, além do outro grande número de adultos que também não tiveram acesso a ele. Porém, podemos afirmar que o modelo preconizado pelos empresários do ensino é um modelo massificado, em que a grande preocupação é com o lucro e onde existe o descompromisso com a produção de novos conhecimentos e com a universalização dos conhecimentos já sistematizados.

Acreditamos também que o projeto da ABMES está comprometido com o desmonte do direito social à educação superior e sua transformação em um serviço como outro qualquer, comercializado por critérios mercadológicos, com exigências mínimas de regulamentação pública.

Para conseguir tornar o seu projeto vitorioso, os empresários do ensino, através da ABMES, não se cansaram de difundir, em seus veículos de comunicação, uma análise seletiva da Constituição Federal, alegando sempre atos inconstitucionais do Estado. Para defender a liberdade de ação empresarial na educação, a ABMES sempre menciona que, através do artigo 209, o ensino no país deixou de ser uma concessão do Poder Público à iniciativa privada, transformando a livre iniciativa em um direito constitucional.

Porém, a ABMES não enfatiza o artigo 207 da Constituição, que afirma que a instituição universitária deve desenvolver indissociavelmente ensino-pesquisa-extensão. O que a Associação alega é que o desenvolvimento da pesquisa e da extensão é oneroso, não podendo este custo ser repassado aos seus alunos-clientes que já pagam mensalidades altas demais. Por isto, são tão poucos os estabelecimentos privados que desenvolvem pesquisa e extensão. A ABMES defende que o princípio da indissociabilidade deve ser garantido nas instituições mantidas pelo Estado, ou seja, nas Universidades Públicas.

A análise dos documentos produzidos pela ABMES ao longo de sua existência nos permitiu compreender que o papel do Estado na educação, para a burguesia de serviços do ensino superior, deve ser o de conferir regulações mínimas para a preservação do oferecimento da educação-mercadoria.

Para conseguir atender às demandas do “mercado da educação”, é necessário que os empresários tenham variados tipos de “produtos” para oferecer aos seus clientes. Por isso, o Estado não pode se intrometer nesta relação. Deste modo, a ABMES defende que na configuração da educação superior possam coexistir diversificados tipos de cursos que são oferecidos por múltiplas espécies de estabelecimentos, com preços que agradem a todo tipo de freguês.

O posicionamento da ABMES envolveu também considerações sobre as instituições públicas de ensino superior. A Associação defendeu que as Universidades Públicas deveriam prestar contas dos recursos utilizados a partir da

definição de metas pré-definidas, firmadas em contratos de gestão, como forma de evitar as “ineficiências” do setor público.

Acreditamos que a formulação da ABMES buscou introduzir nas instituições públicas os preceitos mercadológicos do produtivismo, tal como havia sido proposto pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na defesa das “organizações sociais”, no processo da chamada “publicização” contida no programa de reforma da aparelhagem estatal.

Os resultados desta pesquisa nos permitem afirmar que a ofensiva em transformar a educação em mercadoria não foi construída apenas por ações mercadológicas, mas foi resultado de ações dos governos estudados, em que os empresários do ensino superior conseguiram se organizar e garantir o atendimento de grande parte das suas reivindicações, conseguindo dar o tom da política para educação superior brasileira.

Fazendo um balanço entre as derrotas e as vitórias da ABMES nas fases “ampliação e desenvolvimento” (1994-2002) e “consolidação” (2003-2010), concluímos que a entidade mais ganhou do que perdeu. Isto mostra que a classe trabalhadora tem um grande desafio pela frente: o de se rearticular em suas entidades para conseguir construir um projeto de educação superior que atenda aos seus interesses, que volte a defender urgentemente uma educação superior pública, gratuita, laica, de qualidade para todos, que desenvolva ensino-pesquisa-extensão indissociavelmente, que promova uma formação humana que não vise apenas à certificação para o mercado de trabalho, mas que garanta o acesso aos mais altos conhecimentos produzidos pela humanidade e à produção de novos saberes. Isto não pode ser monopólio de uma classe social!

Vale lembrar que toda política é resultado **provisório** das relações de classe e de frações de classe, em um momento histórico numa formação social específica. A burguesia de serviços do ensino superior se articulou e está somando vitórias. Mas isto não significa que vai ser assim para sempre. É possível virar este “jogo”!

Referências Bibliográficas

- ABM. **Ata da Assembleia Geral para a Criação da ABM**. Brasília, 1982.
- ABMES. **ABMES 25 anos**: memorial comemorativo. Brasília: ABMES Editora, 2007.
- ABMES. A construção do projeto dos centros universitários: orientações do MEC e a realidade das escolas. **Revista Estudos**, Brasília, n. 20, ago/1997a.
- ABMES. **A Reforma da Educação Superior**: princípios e diretrizes. Brasília: ABMES, 2004a.
- ABMES. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. **Revista Estudos**, Brasília, n. 35, Nov/2005a.
- ABMES. **Código de Auto-regulamentação das Instituições Particulares de Ensino Superior (CARES)**. Brasília, 2006a.
- ABMES. Considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto da Reforma da Educação Superior. **ABMES Cadernos**, Brasília, ABMES, n. 15, 2005b.
- ABMES. Contribuições à definição de uma nova política de ensino superior. **Revista Estudos**, Brasília, n. 18, fev/1997b.
- ABMES. Desafios e caminhos para a construção do projeto institucional das IES em tempos de avaliação de qualidade. **Revista Estudos**, Brasília, n. 24, jun/1999.
- ABMES. **Estatuto da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, 2006b.
- ABMES. **Estatuto e Código de Ética**. Brasília, 2001.
- ABMES. Financiamento do ensino superior particular. **Revista Estudos**, Brasília, n. 27, mai/2000.
- ABMES. O Decreto n.º 2.207/97 e a LDB: avanço ou recuo? **Revista Estudos**, Brasília, n. 19, jun/1997c.
- ABMES. Por uma educação de qualidade para todos. **Revista Estudos**, Brasília, n. 21, out/1997d.
- ABMES. Programa Universidade para Todos (ProUni). **ABMES Cadernos**, Brasília, ABMES, n. 13, 2004b.
- ABMES. **Regimento do Comitê de Ética do CARES**. Brasília, 2006c.
- ABMES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **ABMES Cadernos**, Brasília, ABMES, n.º 12, 2004c.
- ALMEIDA, Jorge. **Lula, Serra e a disputa pelo discurso da “mudança” em 2002**. Recife: GT de Comunicação e Política do 12º Encontro Anual da Compós, 2003. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fac/comunicacaoepolitica/JorgeAlmeida.pdf>. Acesso em: jan. 2012.
- ANDES-SN. **A contra-reforma da educação superior**: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. Brasília, agosto de 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **O Estado em um mundo em transformação**. Washington, 1997. Disponível em: <<http://157.86.173.10/beb/textocompleto/mfn11116>> Acesso em: mai. 2012.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 9, n. 1, p. 37-49, mar/2004.
- BEHRING, Eliane Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIANCHI, Alvaro. **Hegemonia em construção: a trajetória do Pensamento Nacional das Bases Empresariais**. São Paulo: Xamã, 2001.
- BOITO JÚNIOR, Armando. A burguesia no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 52-77, 2005.
- BOITO JÚNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 10-36, jul/2003.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRAGA, Ryon. **Financiamento do BNDES para o ensino superior**. 2009. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/artigo-hoper.php?id=18>. Acesso em: nov. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Viçosa: UFV, Imprensa Universitária, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Governador Valadares: SINPRO, 1996.
- BRASIL. **Lei 10.172**, Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. INEP. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: INEP/MEC, 2003.
- BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em: out. 2011.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.
- CASTRO, Claudio de Moura. Marco Legal do Ensino Superior Particular. **ABMES Cadernos**, Brasília, ABMES, n.º 10, p. 9-70, 2004.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

- _____. **A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **A Universidade Temporã: da colônia a era de Vargas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- _____. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DAVIES, Nicholas. **Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.
- DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação e seus desafios. **EccoS – Revista Científica Uninove**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-63, jun/2004.
- DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba (SP)*, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.
- DREIFFUS, René. **1964: a conquista do Estado – a ação política, poder e golpe de classe.** Petrópolis: Vozes, 1981.
- DURHAM, Eunice; SAMPAIO, Helena. **O ensino privado no Brasil.** Documento de Trabalho 03/95. São Paulo: NUPES/USP, 1995.
- ENGUIA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação para a “inclusão” e a empregabilidade: promessas que obscurecem a realidade.** Mimeo, 2009.
- GENRO, Tarso. **Apresentação do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior: Versão preliminar.** Brasília, dez/2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARÃES, André Luiz de Souza; LEAL, Rodrigo Mendes; LIMA, Jorge Cláudio Cavalcante de Oliveira; SÉCCA, Rodrigo Xavier; MENEZES, Natália Maria Lopes. **O financiamento do BNDES ao ensino superior: uma avaliação dos impactos do primeiro Programa IES.** *Revista do BNDES*, n. 33. Rio de Janeiro: BNDES, 2010. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/revista/rev3302.pdf. Acesso em: set. 2011.
- HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/ Instituto Liberal, 1987.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- LEHER, Roberto. **25 anos de educação pública**: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (org.). **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- LEHER, Roberto. **O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil**. Observatório Social de América Latina (OSAL), 2003.
- LEHER, Roberto. **ProUni**: como usar os pobres para socorrer o setor educacional empresarial. 2004. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0801.pdf#search=>>>. Acesso em mai. 2012.
- LESBAUPIN, Ivo. **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOPES, José Loureiro. Aspectos administrativos, pedagógicos e legais dos centros universitários: subsídios para reflexão. **Revista Estudos**, Brasília, n. 20, p.19-22, ago/1997.
- LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. **Andifes critica convênio entre MEC e BNDES**. 2000. Disponível em: http://www.dpnet.com.br/anteriores/2000/03/02/brasil6_0.html. Acesso em: nov. 2011.
- MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**, vol. 26, nº 1, p. 58-74 jan-mar/2006.
- MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. **Política neoliberal e educação superior**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- PROCHNIK, Marta; PAGY, Isis Jurema da Silva; CASTELO BRANCO, José Carlos Ribeiro. **Educação**. In: AZEREDO, Beatriz; DUNCAN, Pedro Gomes (orgs.). **A**

- experiência da área de desenvolvimento social no período 1996-2002.** Rio de Janeiro: BNDES, 2002.
- RAMIREZ, Fábio. **BNDES libera R\$ 1 bilhão para socorrer universidades privadas.** Disponível em: <http://marxismo.wordpress.com/2009/10/10/bndes-libera-r-1-bilhao-para-socorrer-universidades-privadas/>. Acesso em: nov. 2011.
- RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.
- RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.
- RODRIGUES, José. **Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva.** IN: Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Caxambu, 2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SÉCCA, Rodrigo Xavier; LEAL, Rodrigo Mendes. **Análise do setor de ensino superior privado no Brasil.** BNDES Setorial, n. 30. Rio de Janeiro: BNDES, setembro de 2009. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf. Acesso em: set. 2011.
- SÉCCA, Rodrigo Xavier; LEAL, Rodrigo Mendes; MENEZES, Natália Maria Lopes. **O apoio do BNDES a instituições de ensino superior (IES): uma análise do primeiro Programa IES (1997-2007).** BNDES Setorial, n. 31. Rio de Janeiro: BNDES, 2010. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3106.pdf. Acesso em: set. 2011.
- SICSÚ, João. **Rumos e definições da política econômica brasileira: do plano A de FHC para o plano A+ de Lula.** Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://www.nesfi.ufsc.br/site2010/uploads/arquivos/1151691471_br_delivery.pdf. Acesso em: nov. 2011.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, p. 33-57, jan-abr/1999.

- SIQUEIRA, Angela Carvalho de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.
- SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- THOMPSON, Eduard Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TRÓPIA, Patrícia Vieira. Apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 43, p. 169-181, 2009.
- VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set/2002.
- VON MISES, Ludwig. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. Rio de Janeiro: José Olympio/ Instituto Liberal, 1987.