

# NOVA REPÚBLICA, NOVAS PRÁTICAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE EMPRESARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1990-2010)

Marcio Silva Rodrigues<sup>1</sup>

Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva<sup>2</sup>

## PRÓLOGO

Fruto de um longo processo de transição política (da ditadura à democracia) e econômica (abertura econômica e consolidação de um Estado regulador), no dia 15 de março de 1985, isto é, após aproximadamente 21 anos sob a tutela dos militares, a eleição de um presidente civil marcou a transição do Brasil à chamada Nova República. No entanto, devido a problemas de saúde, Tancredo Neves, o presidente eleito, faleceu antes de tomar posse. Em seu lugar, José Sarney, o Vice-Presidente assumiu o cargo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas. <http://lattes.cnpq.br/3615915503232216>. <https://orcid.org/0000-0002-8810-7077>. [marciosilvarodrigues@gmail.com](mailto:marciosilvarodrigues@gmail.com). Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Administração e Turismo, Departamento de Administração. Rua Gomes Carneiro, 1, Sala 448, Centro, Pelotas, RS, Brasil. CEP: 96010610. Telefone: (+55 53) 39211326.

<sup>2</sup> Doutor em Administração pela Ecole de Hautes Etudes Commerciales (HEC – Paris). Professora Titular Aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://lattes.cnpq.br/8451899278385317>. <https://orcid.org/0000-0002-2035-0070>. [rosimeri.carvalho@ufrgs.br](mailto:rosimeri.carvalho@ufrgs.br).

No ano seguinte à sua posse, afora o estabelecimento do Plano Cruzado como medida paliativa de controle da crise econômica (Hermann, 2005), José Sarney sancionou, através da Lei 7.486, as diretrizes do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PDN-NR). Nesse documento, chama atenção a explícita alteração da visão do governo com relação ao papel do Estado no processo de desenvolvimento<sup>3</sup>. Ao claramente atribuir à iniciativa privada essa responsabilidade, o novo governo estabelece a diferença entre este e os planos anteriores, conforme segue:

O I PND da Nova República difere dos planos anteriores também na concepção de desenvolvimento. Este governo parte da tese de que cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento. O Estado retorna, portanto, às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada (Brasil, 1986, p.1).

Há, portanto, uma mudança de rota. Isso evidencia que, apesar da equipe de governo ser oriunda das bases de sustentação política dos governos militares<sup>4</sup>, ela é portadora de uma visão distinta, mas não contraditória. O Estado, formado a partir do enfrentamento e/ou da combinação entre diferentes grupos, indivíduos e discursos,

---

<sup>3</sup> Amplamente discutido e passível de muitas interpretações, nesse texto, a ideia de desenvolvimento está relacionada à reprodução de um padrão de poder capitalista que transita entre um consistente reducionismo economicista e as reclamações de todas as outras dimensões da existência social (Quijano, 2000). Eurocentrado, embora associado à ideia de modernização, de racionalização e de imparcialidade, esse padrão global de poder não acontece de forma homogênea, ou seja, ele se apresenta de diferentes maneiras, em diferentes contextos. Na América Latina, ele foi marcado pela reprodução de um modo de vida europeu, imposto de forma hierárquica e hierarquizante. Especificamente nas considerações dos governos brasileiros, o desenvolvimento é abordado, sobretudo, como crescimento econômico, ou seja, em coerência com o reducionismo economicista. Já na América Latina, alguns povos têm conseguido superar a condição colonial na qual tal abordagem nos insere e têm desenvolvido novas perspectivas. É o caso, notadamente, da Bolívia e do Equador, com seu Bem Viver.

<sup>4</sup> Sarney, durante o governo anterior, do General Figueiredo, presidiu a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e seu sucessor, o PDS (Partido Democrático Social), ambos partidos da base militar.

manifesta-se através das relações estabelecidas entre eles<sup>5</sup>. Aparentemente, o novo grupo no poder, civil e moderno, em relação aos pesados militares conservadores e tradicionais, reflete, na sentença citada, à adesão a um processo no qual outras importantes instituições também são responsáveis por construir e manter determinada política geral de verdade (Foucault, 2008a). Esse processo insere o Brasil em um movimento no qual já se encontram os países ocidentais, capitaneados pelas políticas neoliberais de Thatcher e Reagan, amplamente testadas no Chile de Pinochet (Dardot & Laval, 2014).

A ênfase na responsabilidade da iniciativa privada pelo desenvolvimento do país nos parece evidenciar a inserção de modo mais consistente naquilo que Solè (2004, 2008) denomina Mundo-Empresa<sup>6</sup>. Tal expressão é utilizada para sublinhar a compreensão de que a empresa é a instituição central das sociedades modernas ocidentais e ocidentalizadas. Uma instituição que, com o auxílio de outras, esforça-se para (re)construir, impor e naturalizar certos comportamentos (hábitos coletivos) (Abraham, 2006). Nesse contexto, tudo aquilo encarado como evidente, como uma ordem eterna e universal das coisas, não passa de um conjunto de maneiras de agir e de pensar consagradas pela tradição e, normalmente, disseminadas pela educação que sustentam e são sustentadas pela empresa, quais sejam: 1) o individualismo e a invenção da realidade econômica; 2) o mito fundador da escassez; 3) a propriedade privada, a

---

<sup>5</sup> Como em Foucault, uma das perspectivas centrais desse trabalho, não há exatamente uma “teoria do Estado”, inspiramo-nos, com o intuito de manter certa coerência, nas abordagens de Emirbayer (1997) e Emirbayer e Mische (1998) para tratar da noção de Estado. Fugindo de uma concepção do Estado como uma essência, um todo homogêneo, um sujeito, conforme Emirbayer (1997), o Estado deve ser entendido a partir de uma perspectiva relacional. Desse modo, o Estado seria constituído por um conjunto de ideias, atores e discursos que se combinam ou se enfrentam com o objetivo de ocupar um lugar de destaque nessa disputa e influenciar a definição da agenda (ou das prioridades). Por se tratar de uma perspectiva que toma o poder como algo difuso, é importante deixar claro que tal definição não recai em uma abordagem pluralista ingênua, segundo a qual todos os grupos, indivíduos e discursos teriam acesso às arenas estatais e disputariam suas preferências como em um “livre mercado”. Longe disso, assentada na noção de agência, tal abordagem reconhece a assimetria do poder e, conseqüentemente, a existência de discursos e grupos com uma possibilidade muito maior que outros de se tornarem dominantes (Emirbayer & Mische, 1998).

<sup>6</sup> Para Solè (2004), essa teoria se opõe à crença, muito forte entre pesquisadores (economistas, sociólogos, historiadores) e dirigentes políticos (de direita e de esquerda), segundo a qual a “sociedade moderna” é fundamentalmente organizada pelo mercado. Fundamentado em Ronald Coase, ele sustenta que empresa e mercado são duas organizações concorrentes, que a empresa, por sua tendência monopolista, elimina a ideia de mercado.

apropriação e a exploração; 4) o racionalismo, a racionalidade e a burocracia; e 5) a inovação, o desenvolvimento e a ideologia do progresso (Abraham, 2006).

Além de atribuir papel de destaque à empresa, o excerto do I PND-NR também aponta que não basta simplesmente ao Estado transferir àquela instituição a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, é preciso mais. É preciso assegurar de forma eficiente e “moderna” as condições econômicas, políticas e culturais para tal fenômeno. Dentre as atividades complementares à iniciativa privada, desenvolvidas pelo Estado, a educação, em especial, a educação superior, adquire um papel crucial, dada sua relação com os processos de valorização do capital e da força de trabalho.

De fato, ainda que considerada como um bem público constitucionalmente garantido (Brasil, 1988, Art. 6º) e um elemento voltado à formação cidadã (para além da profissionalização e da transferência de mais valor ao trabalho), não é novidade, pelo menos no Brasil, tanto a assimetria no acesso aos bens educacionais, os quais, com exceção das áreas tradicionalmente desvalorizadas como as Humanidades, a Pedagogia e as Licenciaturas, sempre esteve a serviço das elites (Teixeira, 1989; Meneghel, 2001); como, e principalmente, a histórica sujeição do ensino superior às demandas econômicas (Cunha, 1989; Sguissardi, 2005; Fávero, 2006). Tal sujeição já estava patente nos convênios entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID), assinados durante a ditadura militar (Braga & Bianchi, 2015). No entanto, como relata Neves (2002), foi justamente após o fim da ditadura que o ensino superior e suas instituições, começaram a sofrer profundas transformações nesse sentido, seguindo, com alguns anos de atraso, a modificação radical dos fundamentos, práticas e valores da universidade realizada pelo capitalismo monopolista na segunda metade do século XX (Leher, 2015).

Refletindo uma manifestação tardia das ideias mundializantes, a partir daquele momento, o Estado passou a orientar-se por uma racionalidade (ideias e práticas), que

consiste em reduzir sua esfera pública, reconstruir sua regulamentação para expandir a esfera privada, sem, contudo, tornar-se uma instituição fraca (Neves, 2002). Esse conjunto de ideias, valores e práticas, os quais Foucault (2008b) chama de neoliberalismo, assenta-se, dentre outros aspectos, em dois elementos centrais: 1) a intensificação da adoção das características da economia de mercado para decifrar, analisar e ordenar fenômenos não propriamente econômicos, como é o caso da educação superior; e 2) a generalização da forma empresa, isto é, a elevação da empresa como modelo social universalmente generalizável (seja como elemento de organização social e/ou como forma organizacional central).

Sendo assim, considerando as peculiaridades contextuais, é possível supor que a reorientação evidenciada no I PND-NR vai além de um maior estreitamento da relação entre o ensino superior e a esfera econômica. Amplamente disseminado para o interior dos mais variados fenômenos ou espaços sociais, os elementos mencionados por Foucault (2008b) podem acarretar na intensificação daquilo que chamamos de processo de empresarização do ensino superior.

Um acontecimento único na história da humanidade, o processo de empresarização diz respeito à crescente centralidade da empresa como modelo de referência para todas as organizações e relações de nosso mundo (Solé, 2008). Olhando para o passado, não é raro encontrar instituições que organizaram todo o comportamento social de uma época, incluindo as atividades econômicas, políticas, culturais, estéticas e morais, como demonstram alguns autores (Weber, 2004a, 2004b; Tragtenberg, 1974). A Igreja e o Estado constituem exemplos de instituições que dominaram territórios no ocidente durante um determinado período de tempo e que impactaram as diversas esferas da vida humana. Porém, somente com a emergência da sociedade moderna e, por consequência, com o predomínio do ideário capitalista, a empresa toma este lugar e o processo de empresarização adquire uma expansão expressiva, acompanhando a

ampliação do modo de produção capitalista e influenciando, cada vez mais, a forma de nossa existência<sup>7</sup>.

Essa centralidade, que parece implicar uma nova configuração social, é alcançada porque os elementos, os princípios e as visões de mundo que erigiram e caracterizam a sociedade moderna capitalista, são encontrados e materializados na empresa. Desse modo, ao encontrar na modernidade as condições para sua emergência, a empresa, uma organização relativamente insignificante e até mesmo estranha em outros tempos e espaços, ganhou força e passou, pouco a pouco, a exercer uma forte influência sobre a sociedade, de modo que, a partir do século XX, intensificou-se um processo que a transformou em referência para todo o sistema social com uma intensidade e amplitude impensável por instituições que já detiveram o mesmo título (Solé, 2008).

O processo de empresarização não abarca apenas o empreendedorismo, o gerencialismo, a privatização ou a mercadorização, quatro de seus reflexos mais evidentes. Ele se manifesta a partir de um determinado regime de discurso, contribuindo para definir as identidades e as posições dos sujeitos, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Nesse regime, a empresa e as maneiras de agir e de pensar que a mantêm são tomadas como referentes e concorrem para circunscrever e naturalizar em cada indivíduo a maneira como as coisas devem ser percebidas, descritas, enunciadas, isto é, o modo como nós pensamos, agimos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. Assentado, dentre outros aspectos, no pressuposto de que ser moderno, desenvolvido e eficaz significa ser sempre mais

---

<sup>7</sup> Isto pode ser evidenciado em algumas de nossas práticas cotidianas que se tornam óbvias e invisíveis. Por exemplo, grande parte dos elementos que satisfazem as necessidades dos indivíduos modernos como comida, bebida, roupas, transporte, habitação, lazer (diversão), são produzidos pela empresa. Afora esses elementos, os sonhos, ou aquilo com que se sonha, são, muitas vezes, mercadorias produzidas e disseminadas por empresas de comunicação como a TV, o cinema e as revistas (Lipovetsky, 1989). Do mesmo modo, os medos também são fabricados por estas organizações. Diferentemente da era medieval, na qual o medo fazia referência ao plano espiritual, ao inferno, especificamente; nos dias de hoje, um dos maiores medos é bastante mundano: o desemprego ou, como diz Sennett (2004), a deriva. Consequentemente, ao satisfazer as necessidades, delimitar os sonhos e estabelecer os medos, a empresa parece construir uma nova concepção de felicidade individualista, egoísta (Solé, 2008), diretamente relacionada à possibilidade de consumir determinados produtos e serviços (Baudrillard, 1995).

empresarial (Solé, 2008; Laval & Dardot, 2016), uma das principais consequências<sup>8</sup> desse processo reside na incorporação da linguagem, das técnicas, dos métodos, das ferramentas, da visão de mundo, das maneiras de agir e de pensar, enfim, das práticas empresariais por organizações e instituições que anteriormente não possuíam essas características ou que pelo menos não as tratavam como centrais, como é o caso das organizações culturais e das instituições de ensino superior<sup>9</sup>.

Essa forma de compreender a empresa e sua influência em nosso mundo ultrapassa a tradicional dicotomia entre aqueles que detêm o poder e aqueles que sofrem seus efeitos. Por se tratar de uma ordem do discurso, tal como define Michel Foucault, as condições de possibilidade do poder não se encontram em um único ponto, do qual surgem diversas ramificações, pelo contrário, elas existem e acontecem de forma contínua, circular e constante, em todas as relações, uma vez que não existem posições fora desse poder (seja como força geradora ou de oposição) (Foucault, 2008a). Desse modo, o processo de produção e disseminação de um discurso no qual a empresa é tida como a instituição central pode resultar da combinação das mais variadas vozes, dentre elas, a do governo.

Este é o rumo do presente texto. Consideramos que o processo de empresarização, um fenômeno assentado no ideário liberal e intensificado pelo neoliberalismo, não se apresenta como uma alternativa política localizada, mas sim como uma manifestação capitalista global, com ancoragem tanto em governos de direita como de esquerda. Em decorrência disso, nossa hipótese é a de que a centralidade da empresa está

---

<sup>8</sup> Segundo Solé (2008), é possível citar, no mínimo, cinco amplas manifestações do processo de empresarização: a expansão geográfica da empresa, a expansão da empresa a outras esferas, a empresa tomada como modelo de outras organizações e atividades, o aumento do domínio da empresa sobre a vida dos seres humanos dentro das empresas e sobre a vida dos seres humanos fora delas.

<sup>9</sup> Apesar da grande influência da empresa como modelo de organização, não supomos que os outros foram derrotados ou que não existam, supomos apenas que a ideia de empresa no centro de nossa sociedade como modelo para a organização é resultado de uma série de disputas.

incrustada, naturalizada, em todas as orientações político-partidárias que governaram o Estado brasileiro ao longo de 20 anos (1990-2010).

Precisamente, pretendemos discutir como as práticas dos referidos governos contribuíram para intensificar o processo de empresarização do ensino superior brasileiro. A opção por esse recorte assenta-se na percepção de que mesmo sendo possível evidenciar no governo Sarney uma considerável mudança em relação à percepção sobre o papel do Estado no processo de desenvolvimento, tal orientação adquire força e toma forma no início dos anos 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello. Além disso, por uma questão de espaço e por apresentar características muito semelhantes ao seu antecessor, também suprimimos a análise do Governo de Dilma Rousseff. A intenção aqui é demonstrar que, governos com características tão distintas, apresentam certa coesão no que diz respeito às formas de pensar o ensino superior.

Apoiados na noção de discurso como um dos elementos que compõem a prática social (Fairclough, 2001), a narrativa apresentada a seguir centrou-se, inicialmente, na descrição das principais determinações legais para o campo em questão e de como as mesmas contribuíram para consolidar e manter a empresa e cada uma das maneiras de agir e de pensar que a sustentam. No entanto, ainda que os referidos documentos, direta ou indiretamente, afetem todos os estabelecimentos e as instituições de ensino superior do Brasil, logo ficou evidente que tal metodologia era limitada demais. Ela impossibilitava evidenciar o processo, o contexto, o “jogo de forças”, as consequências, enfim, a prática social – dimensão da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001, 2003) enfocada neste trabalho. Assim, paralelo à análise das determinações legais, a reconstituição histórica do campo foi incrementada com a inclusão de alguns aspectos relativos ao contexto econômico e político da época. Afinal, como disseram Van Dijk (2008) e Fairclough (2001), por se tratar de um instrumento de construção e perpetuação de relações assimétricas de poder, em



qualquer evento discursivo, um conjunto de pressupostos, visões de mundo e outras circunstâncias institucionais, políticas, econômicas e culturais, contribuem para delinear o texto de acordo com os interesses dos envolvidos.

Depois desses esclarecimentos e sempre levando em consideração o entrelaçamento entre as determinações legais e o contexto (político, econômico e cultural), a reconstrução do passado apresentada a seguir foi organizada em três períodos: de 1990 a 1994 (Governo Collor/Itamar), de 1995 a 2002 (Governo Fernando Henrique Cardoso) e de 2003 a 2010 (Governo Lula). Encerramos o texto refletindo acerca de como certas práticas contribuíram para intensificar o processo de empresarização do ensino superior e, conseqüentemente, para manter ou fortalecer a noção de empresa como uma instituição absolutamente necessária em nosso mundo. É importante considerar que as políticas para o ensino superior, delineadas ao longo deste período, envolvem diferentes grupos, tanto na sua concepção, quanto na implementação. Elas não se constroem sem disputas, embates, resistências. Essas lutas têm sido objeto de análise de muitos estudiosos brasileiros que as acompanham há muito tempo. Focamos em discursos dos governos sobre ensino superior através das políticas elaboradas no período acima referido. É claro que há muito mais a contar nesta história<sup>10</sup>, pois este processo, como esclarece Burawoy (2015, p. 43), apresenta uma diversidade de respostas que “acompanha a consolidação de um campo global da educação superior que incorpora sistemas nacionais em um mundo hierarquizado, classificado de acordo com ‘padrões’ que marcam as universidades mais ricas – chamadas de ‘universidades de classe mundial’-, a maioria delas fundadas nos Estados Unidos”.

---

<sup>10</sup> Ver, notadamente, Leher (2015), Braga (2015).

## **O IMPULSO MODERNIZADOR, O IMPEACHMENT E A PROCRASTINAÇÃO (1990 – 1994)**

O início dos anos 1990, no Brasil, é marcado pela incorporação de um argumento há muito proferido pelos países centrais: o do esgotamento do Estado de Bem-Estar Keynesiano e, conseqüentemente, o da necessidade de instituir o chamado Estado (neo)liberal Schumpeteriano (Arienti, 2003). Precisamente, foi durante as eleições presidenciais de 1989 que a defesa de um Estado menos oneroso, mais flexível, orientado à empresa, à inovação tecnológica e ao trabalho, tornou-se um símbolo de modernidade e de progresso. Naquele momento, o debate sobre os rumos da nação dividiam-se, basicamente, em duas correntes distintas. De um lado, os ideais reformistas e esquerdistas atribuídos à figura do candidato Luis Inácio da Silva, Lula. De outro, as ideias nitidamente liberais de Fernando Collor de Mello.

Diante desse cenário e quem sabe para afastar quaisquer possibilidades de grupos identificados como de esquerda e dos pressupostos que a sustentam, demonizados na figura do representante do Partido dos Trabalhadores (PT), tornarem-se realidade; não demorou muito para que os meios de comunicação, historicamente comprometidos com os grandes grupos empresariais nacionais e internacionais e seus representantes nos governos, externassem sua afeição e apoio ao candidato do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) (Lattman-Weltman *et al.*, 1994). Assim, contando com a visibilidade e a cumplicidade de tais meios, Collor, em sua tentativa de conquistar ainda mais respaldo dos eleitores, atrelou à sua promessa de combate à corrupção e de “caça aos marajás<sup>11</sup>”, que o tornou nacionalmente conhecido, o slogan da necessidade de modernizar o país via modernização do Estado (Sader, 1991). Collor conseguia, assim, direcionar a culpa dos problemas brasileiros para ocupantes de posição na máquina

---

<sup>11</sup> Marajá é um título dado aos príncipes na Índia. A expressão foi usada pelo candidato à Presidência da República e atribuída a ocupantes de cargos públicos que enriqueciam por meio da corrupção.

estatal, distanciando a discussão dos grupos que representava, formados por fração do empresariado com fortes laços com as oligarquias.

Eleito, o Governo Collor imediatamente acatou as recomendações do Consenso de Washington e inaugurou uma nova fase econômica e política no país. Adotando um conjunto de medidas nada populares, posteriormente conhecidas como a “operação desmonte”, priorizou, além da eliminação da inflação, a liberalização da economia e a redução da intervenção estatal (Carvalho, 2003). De fato, no momento de sua posse, o Presidente já tinha deixado claro sua compreensão sobre o papel do Estado quando afirmou: “creio que compete primordialmente à livre iniciativa e não ao Estado criar riqueza e dinamizar a economia” (Collor, 1990, p. 3).

O tom liberal e pretensamente modernizador do Governo Collor também estavam presentes na área da educação superior com o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação. Conforme Meneghel (2001), o programa em questão, ao apresentar a educação superior como um dos fatores essenciais à reestruturação competitiva da economia e à inserção do país no mundo moderno, tornava imperativa a eliminação dos problemas de gestão (das Universidades) e a implantação de um sistema adequado de controle dos processos e dos produtos. Para Cunha (1990), as diretrizes presentes nesse plano apontavam à privatização desse nível de ensino, seja através da concentração de recursos para as instituições privadas (mediante doação e/ou crédito educativo), ou da desobrigação do Ministério da Educação (MEC) em manter as instituições federais, forçando-as a buscar recursos na iniciativa privada.

O detalhamento e a direção das mudanças ensejadas para o ensino superior ficariam mais claros no ano seguinte, com o lançamento do texto “Brasil, um projeto de reconstrução nacional”, popularmente conhecido como “Projetão”. A Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior, uma das seções do Projetão, refletia o “esforço governamental de racionalização e modernização do aparato público” e clamava à

necessidade de “melhorar o sistema quantitativamente e qualitativamente”, promovendo a ampliação das oportunidades educacionais (Brasil, 1991, pp. 1-2). Ainda que houvesse consenso na área sobre a necessidade de repensar e de modificar a universidade, a repercussão dessas propostas na comunidade acadêmica foi, obviamente, negativa, tanto por seu caráter autoritário e punitivo como, e principalmente, por sua orientação economicista, empresarial e privatizante no que concerne à concessão da autonomia (principalmente financeira), uma vez que essa pressupunha a aproximação da universidade à empresa, a cobrança de mensalidades e o produtivismo acadêmico.

No entanto, as discussões acerca do “Projetão” não se estenderam. O motivo: por conta dos inúmeros escândalos, de denúncias da mídia e de intensas manifestações populares, o então presidente renunciou ao cargo antes da votação de seu impeachment pelo Senado Federal. Diante disso, Itamar Franco, na época o vice-presidente de Collor, assume formalmente o poder. Imediatamente, Itamar iniciou um processo de redefinição dos cargos ministeriais. Nesse processo, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi, inicialmente, nomeado para o Ministério das Relações Exteriores, cargo que exerceu até o momento em que assumiu o Ministério da Fazenda.

Como quarto Ministro da Fazenda em oito meses da gestão de Itamar Franco, elemento que pode indicar a instabilidade política e econômica daquele momento, FHC teve como principal meta o controle da inflação (Giambiagi *et al.*, 2005). A ênfase na perspectiva econômica teve, no entanto, um alto “preço”: o descaso com outros setores sociais, dentre eles, o ensino superior. Com efeito, associada à tarefa de dirimir a imagem deixada por seu antecessor e de lidar com novos casos de corrupção, durante o período em que Itamar Franco esteve à frente da Presidência da República, as ações orientadas à reforma do ensino superior foram postergadas.

Dentre outros aspectos, quiçá, o direcionamento das prioridades governamentais e a instabilidade política do período tenham contribuído para a lenta expansão do ensino superior, quando comparada com o ritmo impresso nos anos seguintes. Como ilustra o Quadro 1, durante os governos Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1994), o número total de vagas ofertadas cresceu aproximadamente 8%, passando de 1.540.080 para 1.661.034. O destaque, ao longo desses quatro anos, foi a redução na participação do setor privado de ensino na oferta de vagas, caindo de 62,43%, em 1990, para 58,02%, em 1994. Tal fenômeno pode estar relacionado com um corte de aproximadamente 6 bilhões de dólares, realizado pelo governo com o intuito de controlar a inflação. Além desse corte, o governo também criou o Fundo Social de Emergência, que garantia ao governo a liberação na utilização dos recursos destinados a atividades específicas (Educação e Seguridade Social). Essas duas ações, as quais parecem refletir a instabilidade econômica do momento, podem ter contribuído para reduzir os gastos destinados ao financiamento estudantil e, conseqüentemente, para retraindo a oferta no setor privado de ensino (Almeida, 2010).

Quadro 1

**Evolução das matrículas no ensino superior por dependência administrativa (1990-1994)**

Ano	Matrícula por dependência administrativa						
	Total	Pública				Privada	% Privado
		Federal	Estadual	Municipal	Total		
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	578.625	961.455	62,43%
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	605.736	959.320	61,30%
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	629.662	906.126	59,00%
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	653.516	941.152	59,02%
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	690.450	970.584	58,43%

Fonte: MEC/INEP.

## O NEOLIBERALISMO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO (1995-2002)

Em 1995, valendo-se, dentre outros aspectos, do apoio popular suscitado pelo Plano Real, FHC tornou-se presidente do Brasil. Partindo das mesmas constatações de Collor acerca do esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista vigente durante o período militar e tomando como referencial sua proposta de governo, intitulada “Mãos à Obra, Brasil”, FHC, ressoava em alto e bom tom as características do capitalismo flexível (Sennett, 2004) e do regime pró-trabalho.

Segundo ele, o principal desafio de seu governo era justamente a implementação de um modelo de desenvolvimento que, ao considerar a dimensão internacional (globalização), pudesse “abrir para o Brasil a perspectiva de um futuro melhor” (Cardoso, 2008, p. 3). Para tanto, continua Cardoso (2008, p. 82), é preciso criar condições para a reconstrução “da administração pública em bases modernas”. É preciso tornar o “governo mais eficaz, para gerir o país e prestar os serviços que a população requer, significa, também, racionalizar a máquina pública e reduzir a presença do Estado, em áreas onde ela não é mais necessária” (Cardoso, 2008, p. 89). Esses, de certa maneira, foram os argumentos (1) das reformas administrativa, fiscal e da redefinição das competências federativas, instituídas, em novembro de 1995, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995); e (2) do estabelecimento de um programa reformulado de privatizações.

Além dessas mudanças, a proposta em questão ainda traçou as metas prioritárias àqueles setores considerados complementares ao modelo de desenvolvimento ensejado, tais como a Educação. Conforme o texto da proposta, a educação seria a responsável pela “inserção do país no mundo globalizado”, tanto por auxiliar o pleno exercício da cidadania como por sua capacidade de desenvolver, a partir da geração de empregos qualitativamente superiores, a economia (Cardoso, 2008, p. 4). Assim, depois

de referir-se negativamente à rede federal de ensino superior, em termos de gastos e de estudantes atendidos, e silenciar quanto ao ensino privado, FHC anuncia:

A política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam (Cardoso, 2008, p. 50).

Fruto de uma discussão que remonta ao ano de 1986, a primeira e mais importante ação relacionada àquela proposta, foi a reformulação e a sanção, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996). Dentre as determinações para o ensino superior contidas naquela lei, destacamos: 1) a abolição da universalidade de campo do saber, permitindo, como uma alternativa à necessidade de flexibilizar e ampliar o sistema, a existência de universidades especializadas por áreas do saber ou ainda a existência de instituições orientadas apenas ao ensino; 2) a extensão da autonomia, outro elemento até então exclusivo das universidades, para instituições que comprovassem alta qualificação no ensino ou na pesquisa; 3) a possibilidade de criar cursos de curta duração por áreas de saber; e 4) a omissão dos tradicionais exames vestibulares, a qual, por implicação, possibilitou às instituições de ensino a adoção de diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado do ensino superior (Cunha, 2003).

Conforme Cunha (2003), em paralelo a LDB, o governo FHC também aprovou uma série de outros dispositivos, os quais, apesar de tratarem de temas relacionados àquela lei, tinham sido deixados de fora ou tratados superficialmente, tais como: 1) a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um exame facultativo, destinado a avaliar a qualidade e o aprendizado geral do ensino médio em todo o país. A expectativa do MEC, desde o início, era que os empregadores pudessem valorizar esse resultado como

indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos; 2) a criação do Conselho Federal de Educação, o qual tinha a última palavra no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de ensino superior e ao (re)credenciamento das universidades; 3) os formatos das organizações que compõem o sistema de ensino superior, possibilitando às instituições de ensino superior adotarem, conforme a demanda, cinco configurações distintas: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores (escolas superiores); e 4) o lançamento do Exame Nacional de Cursos, destinado a avaliar cada curso e cada instituição de ensino superior no Brasil.

Como ilustra o Quadro 2, em termos quantitativos, as medidas legais implementadas ao longo dos oito anos de mandato de FHC contribuíram para praticamente duplicar o número total de vagas naquele nível de ensino. Todavia, apesar do significativo incremento no número de matrículas do setor público, o qual passou de 700.540 para 1.085.977 (cerca de 55%), foi a rede privada a principal responsável por tal ascensão. Ofertando 1.059.163 vagas, no início do período (1995), tais instituições eram responsáveis pelo atendimento de cerca de 60% do efetivo discente no Brasil. Ao final, com 2.434.650 do total de vagas, número que representa um aumento de cerca de 130%, aquela proporção chegou perto dos 70%.

Afora o crescimento no número de matrículas, também chama a atenção no octênio FHC a quantidade de instituições que emergiram valendo-se daquelas prerrogativas legais. Ao longo do período, enquanto o número de instituições públicas sofreu um leve decréscimo, as privadas praticamente duplicaram. E não é só: o avanço dessas instituições traduziu-se também em um aumento de sua força política no espaço em questão. De acordo com Neves (2002), foi a partir do governo FHC que a chamada burguesia de serviços educacionais adquiriu evidência. De fato, continua a autora, por sua nítida vertente empresarial, tal fração do sistema de ensino não teve dificuldade



alguma em adaptar-se à ordem vigente. Isso, segundo Solé (2008), evidencia uma das manifestações do processo de empresarização: a expansão da ideia de empresa para atividades originalmente não mercadológicas.

## Quadro 2

### **Evolução das matrículas no ensino superior por dependência administrativa (1990-2002)**

Ano	Matrícula por dependência administrativa						
	Total	Pública				Privada	% Privado
		Federal	Estadual	Municipal	Total		
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	700.540	1.059.163	60,19%
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	735.427	1.133.102	60,64%
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	759.182	1.186.433	60,98%
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	804.729	1.321.229	62,15%
1999	2.369.945	442.652	302.380	87.080	832.112	1.537.923	64,89%
2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	887.026	1.807.219	67,08%
2001	3.036.113	504.794	360.537	79.250	944.584	2.091.529	68,89%
2002	3.520.627	543.598	437.927	104.452	1.085.977	2.434.650	69,15%

Fonte: MEC/INEP.

O crescimento do setor privado de ensino sintetiza um dos principais impactos da LDB e das medidas legais que a complementaram sobre o ensino superior brasileiro no período em questão, qual seja, a reestruturação desse nível de ensino em direção contrária a um dos princípios constitucionais da universidade brasileira: o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Cunha, 2003). A propósito, no corpo do projeto "Mãos à Obra, Brasil", esse princípio já era considerado como esgotado e "incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial", justamente por sua impermeabilidade "às demandas, exigências e desafios contemporâneos" (Cardoso, 2008, p. 4).

Com efeito, tal qual uma empresa que, para atender clientes distintos, amplia a oferta e a variedade de produtos ou serviços, a partir de um conjunto de medidas distintas, mas compatíveis e convergentes entre si, os esforços do governo FHC orientaram-se, como dissemos, à flexibilização e à modernização do sistema via diferenciação das instituições de ensino superior. Distinguindo-as quanto (1) à natureza jurídica (2) à organização acadêmica; (3) ao tipo de atividade desenvolvida (ensino e/ou pesquisa); (4) ao grau de autonomia (condicionado à avaliação); e (5) à área do conhecimento; essas medidas, como parte da proposta de reformar o Estado, orientavam-se à tentativa de aumentar a eficiência e a competitividade das instituições de ensino, bem como à produção de conhecimentos úteis à esfera econômica (transferência de valor ao trabalho).

Nesse processo, como recomendou o World Bank (1995), a relação entre Estado e Universidade passa apenas pelo controle das atividades realizadas, por isso, a ênfase nos mecanismos de avaliação se fez necessária. Declaradamente reguladora, a tendência foi a transferência às chamadas organizações sociais da execução de um papel que tenta se mostrar como social, mas que é, no fundo, econômico. De acordo com Chauí (1999), essa passagem da Universidade à condição de organização social liga-se à atual forma do capitalismo, caracterizada pela fragmentação da vida, da produção, do trabalho e da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe. Inserida nessa transformação social, a universidade também mudou: em um primeiro momento ela tornou-se funcional e, depois, como disse Chauí (2003), operacional.

Por tudo isso, isto é, por primar pelo aumento da eficiência, pela racionalização dos recursos e dos saberes, pela compreensão da educação como meio ao desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, pela tentativa de estreitar a relação Universidade-empresa (ou empresa-empresa, considerando a política privatista), as práticas políticas do governo FHC, em maior ou menor medida, podem ser

caracterizadas como políticas sociais de suporte às políticas econômicas que produziram, antes e acima de tudo, uma série de benefícios ao empresariado. Desse modo, as medidas modernizantes promulgadas por FHC não implicaram, como diz Meneghel (2001), na melhoria das condições de realização da prática acadêmica – seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Longe disso, em uma inequívoca subsunção da educação à esfera econômica, elas buscaram apenas adequar o sistema de ensino superior à ordem vigente.

### **UMA CERTA CONTINUIDADE E OS SILÊNCIOS (2003-2010)**

Partindo de uma clara sujeição aos ditames da esfera econômica e associando-a à defesa de políticas sociais de cunho compensatório, à formação de alianças a partir de critérios alheios à luta social (Reis, 2007), aos altos investimentos em Marketing (Magalhães, 2005) e à consequente suavização (negação) de sua história política de esquerda, o Partido dos Trabalhadores e seu carismático candidato, finalmente, alcançaram seu objetivo. Em seu quarto pleito, Luiz Inácio Lula da Silva, tornou-se Presidente do Brasil.

Na área da educação superior, as primeiras ações do governo Lula iniciaram-se com a publicação do relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). Servindo-se de uma série de dados quantitativos acerca do alunado, dos professores e dos recursos destinados ao setor, para destacar o quadro de crise na qual se encontravam as instituições de ensino superior, o GTI aponta a ampliação da oferta de vagas, em especial na rede pública<sup>12</sup>, como uma das práticas prioritárias do governo (Brasil, 2003).

---

<sup>12</sup> É importante considerar que a luta pela expansão do ensino superior é muito antiga no país e se intensificou, segundo Braga e Bianchi (2015), no início dos anos 1960, quando somente 162 mil jovens frequentavam instituições de ensino superior.

No ano seguinte, norteado pelos argumentos presentes do relatório do GTI, o governo, sinalizando uma provável orientação regulatória, sancionou o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação das Instituições de Educação Superior – (Brasil, 2004). Composto por quatro indicadores relacionados à infraestrutura, ao corpo docente, ao corpo discente e à responsabilidade social. É inegável que o SINAES altera, amplia e efetivamente constrói um inédito sistema de avaliação. E é justamente sobre a forma como tal ampliação foi conduzida que emergem suas principais críticas. Para Rothen e Schulz (2005), mais do que revelar a falta de consenso quanto à política educacional daquele nível de ensino e, conseqüentemente, sobre o tipo de instituição desejada, o processo de constituição do SINAES revela uma estratégica contradição do governo Lula, que exalta a educação como um bem público e gratuito, ao mesmo tempo em que a pauta por critérios empresariais.

Em 2005, contrariando a ênfase na expansão da oferta de vagas no ensino público, presente no relatório do GTI, o governo, como forma de atender em um só tempo a necessidade de ampliar a rede de ensino superior, sem, contudo, implicar em gastos à União, lançou o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Anunciado como o “carro-chefe” do processo de democratização do ensino superior, tal programa destinava-se ao estabelecimento de critérios à concessão de bolsas integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005). Como é possível perceber, o PROUNI chama a atenção por preservar, de certa forma, uma característica central das práticas expansionistas do governo FHC, isto é, a ampliação da oferta de vagas via instituições privadas, com pouca ou nenhuma relação com outros níveis de ensino, notadamente, com a educação básica. Por consequência, ele também carrega a mesma noção de democratização, visível no próprio pressuposto do programa: o de que os estudantes das classes menos favorecidas não terão condições de disputar as “melhores” vagas, situadas, normalmente, nas instituições federais. Com efeito, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens

educacionais, a “privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares” (Mancebo, 2004, p. 83).

Vencidas as eleições de 2006, o segundo mandato do governo Lula, diferentemente do anterior, foi marcado por um “viés” liberal-desenvolvimentista materializado logo no início com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Para atender ao objetivo explícito em seu título, tal programa clamava por unidade e estabelecia um conjunto de medidas destinadas a aumentar o investimento público em infraestrutura; estimular o crédito e o financiamento; melhorar o ambiente de investimento; desonerar e aperfeiçoar o sistema tributário; e estabelecer medidas fiscais de longo prazo (Brasil, 2007a). Como é possível perceber, mesmo ressaltando a importância do comprometimento de todos (Estado, trabalhadores e empresários) nesse processo, as medidas do PAC parecem atender muito mais aos interesses de empresários e do Estado, do que dos próprios trabalhadores.

Alinhado a esse impulso desenvolvimentista, o governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o texto do referido plano, ultrapassando a visão fragmentada, gerencialista e fiscalista que permeou, até muito recentemente, a área da educação no Brasil, o PDE procura superar essas “falsas posições por meio de uma perspectiva sistêmica da educação” (Brasil, 2007b, p. 9). Partindo dessas premissas, o governo, após destacar a importância dos marcos regulatórios instituídos pelo SINAES e enfatizar a democratização do acesso proporcionada pelo PROUNI, ressalta que “o PDE põe à disposição das instituições federais um instrumento que, respeitada a autonomia universitária, pode viabilizar uma reestruturação de grande alcance do parque universitário federal” (Brasil, 2007b, p. 27). Curiosamente, assim como o SINAES e o PROUNI, esse instrumento, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tem

muito daquela visão gerencialista (empresarial), outrora desdenhada pelo próprio governo Lula.

O REUNI tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007c, Art. 1º). No entanto, ao analisar as metas do programa, esse enunciado carregado de boas intenções se esvai diante do tom produtivista<sup>13</sup> e economicista que brota dali. Por exemplo, imediatamente após a apresentação de seu objetivo, o texto em questão, ao estabelecer a meta global do REUNI, deixa claro o tipo de comportamento esperado das instituições de ensino e dos docentes, como segue: “o Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Brasil, 2007c, Art. 1º, § 1º).

Para estimular o alcance dessa meta, cujo termo em si já sinaliza orientação instrumental do programa e de outras seis diretrizes relacionadas a ela, o texto do REUNI, a exemplo daquilo amplamente defendido no governo FHC, também condiciona o financiamento e os repasses adicionais às instituições ao cumprimento das metas previstas no cronograma da proposta aprovada. Nos moldes da universidade operacional, o sucesso do programa assenta-se, contudo, no desprezo de dois princípios elementares à compreensão da Universidade brasileira: o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e o da autonomia, reduzido aqui à

---

<sup>13</sup> Entendemos produtivismo acadêmico como a valorização exacerbada da quantidade produzida (profissionais formados, artigos publicados, projetos aprovados, carga horária de ensino etc) em detrimento da consideração sobre a qualidade dessas mesmas produções. Nesse sentido, podemos aproximar a atuação do Estado durante esse governo do que Holliday chama de Capitalismo do Bem-estar produtivista, no qual as políticas sociais são subordinadas às políticas econômicas, e, ao invés de privilegiar sua ampla disseminação como direito social, vincula os benefícios à atividade produtiva e a fortes objetivos de crescimento (Holliday, 2000).

liberdade atribuída às instituições de ensino para interpretar e atender os objetivos do programa.

Afora o lançamento do REUNI, no apagar das luzes de seu segundo mandato, o governo ainda reformulou e sugeriu a unificação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constituindo assim uma espécie de “desregulamentação normatizada” – expressão tão paradoxal que parece servir somente a um Estado liberal-desenvolvimentista. Nesse processo, ao centralizar, padronizar e universalizar o processo seletivo do ensino superior sob o pretexto da democratização, a coalização no poder, mais do que equalizar as condições de concorrência dos alunos e, principalmente, das instituições, “comodifica-o” e, como disse Leher (2009), o que é comoditizado é mercadoria.

Ultrapassando o novo ENEM, essa tônica entre decisões verticalizadas, discursos pretensamente orientados à justiça social e o atendimento de demandas da esfera econômica, representam, de certa forma, a síntese das ações do governo Lula para o espaço em questão. Desse modo, ainda que ele dê continuidade a diversas práticas, bem como a uma série de acordos firmados no governo anterior, os caminhos para tanto foram completamente distintos e menos conflituosos. Em um só tempo, o governo Lula conseguiu (1) manter a ideia (e as implicações) da educação como um meio ao desenvolvimento, discutindo-a, como esperam grupos e instituições dominantes, dentro ou de modo articulado à política econômica vigente; (2) conquistar o apoio popular, o qual, entre outros aspectos, deve-se ao tom do REUNI, do PROUNI (especialmente) e de uma série de outras práticas de transferência de renda; e (3) preservar uma postura “não exatamente de esquerda”, como disse Chauí (2010), mas que, com algumas exceções, agrada instituições de ensino, entidades representantes de classe e intelectuais, estes últimos tradicionalmente avessos às políticas implementadas no sistema de ensino superior brasileiro.

Afora a diminuição da resistência, notadamente por meio da criação de um novo sindicato docente alinhado às políticas dos grupos no governo e/ou por contar com a explícita afeição de uma significativa parcela da comunidade acadêmica, o governo Lula ainda conquistou/consolidou um maior apoio às suas práticas servindo-se de um importante elemento do Mundo-Empresa: o dinheiro. Conforme dados do MEC (Brasil, 2010), entre 2005 e 2010, foram ocupadas 748.788 bolsas de estudo através do PROUNI, isto é, cerca de 16% do total de estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior em 2010 estavam ali devido à intervenção e ao financiamento total ou parcial do Estado. Na rede federal de ensino superior, a situação era igualmente surpreendente: ainda em 2007, ano de lançamento do referido programa, das 54 instituições de ensino superior existentes na época, 53 aderiram total ou parcialmente ao programa e, conseqüentemente, incorporaram, em troca de recursos financeiros, grande parte daquele discurso voltado à ênfase no ensino, à racionalização dos saberes, ao cumprimento de metas, à diversificação e à ampliação da oferta. A exceção ficou por conta da Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, já seguindo as orientações do REUNI.

Tudo isso, somado à criação de 14 novas universidades, ao estabelecimento de 126 novos campi, situados, na maior parte dos casos, em locais geograficamente distintos dos 148 existentes antes de 2003, ao aumento de 27% no número de instituições privadas (Brasil, 2010) e a uma série de ações por decreto, culminou, ao final do segundo mandato do governo Lula, em um incremento de aproximadamente 62% no número total de vagas ofertadas no ensino superior, passando de 3.936.933, em 2003, para 6.379.299, em 2010, como ilustra o Quadro 3:



## Quadro 3

**Evolução das matrículas no ensino superior por dependência administrativa  
(2003-2010)**

Ano	Matrícula por dependência administrativa						
	Total	Pública				Privada	% Privado
		Federal	Estadual	Municipal	Total		
2003	3.936.933	583.633	465.978	126.563	1.176.174	2.760.759	70,12%
2004	4.223.344	592.705	489.529	132.083	1.214.317	3.009.027	71,25%
2005	4.567.798	595.327	514.726	136.651	1.246.704	3.321.094	72,71%
2006	4.883.852	607.180	502.826	141.359	1.251.365	3.632.487	74,38%
2007	5.250.147	641.094	550.089	143.994	1.335.177	3.914.970	74,57%
2008	5.808.017	698.319	710.175	144.459	1.552.953	4.255.064	73,26%
2009	5.954.021	839.397	566.204	118.263	1.523.864	4.430.157	74,41%
2010	6.379.299	938.656	601.112	103.530	1.643.298	4.736.001	74,24%

Fonte: MEC/INEP.

Todavia, ainda que a política do governo seguisse uma orientação expansionista, ela foi diferente e menos intensa quando comparada à duplicação da oferta realizada no octênio FHC. Como os dados do Ministério da Educação indicam, enquanto no governo anterior a rede privada ampliou em cerca de 130% a oferta de vagas, nesse, o incremento foi de “apenas” 72%. Esse “apenas”, no entanto, abarca aproximadamente 74% do total de vagas ofertadas na rede de ensino superior, muitas delas garantidas pelo PROUNI. Crescente desde a década de 1990, tal desproporção sinaliza o poder e o papel do setor privado e dos empresários da educação no ensino superior do país (os primeiros contemplados com as políticas de expansão). Apesar de preservar a grande massa do efetivo discente em espaços que não onerem diretamente a esfera pública, o aumento da intervenção e dos investimentos do Estado no sistema federal de ensino provocou um crescimento de cerca de 60% no número total de matrículas naquele setor, percentual significativamente maior do que aquele observado no governo FHC.

## POR UMA SÍNTESE DAS PRÁTICAS

Como mencionado, a metodologia da ACD, precisamente aquela desenvolvida por Fairclough (2001, 2003), foi utilizada neste trabalho para discutir como as práticas implementadas pelos governos, ao longo de 20 anos, têm contribuído para intensificar o processo de empresarização do ensino superior do país. Sempre levando em consideração o contexto político e econômico, esse processo partiu da noção de que o discurso do Estado, manifestado nas determinações legais e nos projetos de governo, representa uma forma particular de prática social.

Por implicarem em eventos discursivos cujos efeitos são praticamente os mesmos, o ponto de partida desse esforço de síntese reside na forma como o ensino superior foi compreendido ou tratado nas determinações governamentais. Como revela a análise, balizadas pela máxima da democratização/ampliação<sup>14</sup> do acesso e sempre levando em consideração a centralidade da esfera econômica, boa parte das práticas mencionadas tornaram imperativa a compreensão do ensino superior como um instrumento de potencialização de conhecimentos (técnicas) e de produção dos profissionais.

Intimamente relacionada à sua contribuição ao desenvolvimento econômico por meio do trabalho e da funcionalidade adquirida em relação a este, essa forma de conceber a educação parece servir para justificar o inevitável desejo de intensificar o processo de racionalização do setor. Mais do que simplesmente insistir na necessidade de alinhar os saberes às demandas daquela esfera, isso sinaliza um dos momentos do processo de empresarização do ensino superior. Momento marcado pelo reconhecimento da centralidade da empresa em nosso mundo e pelo empenho das mais variadas instituições (nesse caso, o Estado) em produzir um conjunto de práticas

---

<sup>14</sup> Nas políticas governamentais a ampliação do acesso é apresentada como democratização do ensino superior. Usamos a expressão para lembrar esse tratamento com o qual não concordamos, dado que a democratização do acesso implicaria muitas outras políticas.

ligadas a determinada ordem, orientadas à compreensão da educação superior a partir das maneiras de agir e de pensar que a sustentam. Isso não consiste em forçosamente privatizar as instituições públicas de ensino, deliberadamente tratar o saber como mercadoria ou simplesmente estimular a iniciativa privada, mas em fortalecer cada vez mais as noções de propriedade e de apropriação dos saberes, de desenvolvimento, de progresso e de inovação técnica, de escassez (consumo) e de economicismo naquele espaço.

Longe de tomá-lo como elemento crucial à formação e à consolidação de práticas voltadas à cidadania, à liberdade, à crítica e à democracia (Sguissard, 2005), o ensino superior nesse contexto é reduzido, como sempre, ao seu aspecto mais pragmático: servir como um meio ao desenvolvimento econômico. De fato, a visão instrumental do ensino superior como uma “alavanca” para o desenvolvimento econômico autônomo do Brasil não se constitui em uma novidade no debate sobre a democratização e modernização da área. Como ressalta Cunha (1989), dada a compreensão da Universidade como produtora “da técnica e das tecnologistas” cruciais ao desenvolvimento, esse alinhamento entre educação e economia há muito é considerado pelo governo brasileiro como uma alternativa para o rompimento da dependência dos países centrais.

Apesar desse reconhecimento, a influência de ideias, modelos e concepções de educação “importadas” dos países centrais faz parte do processo de compreensão, constituição, organização e transformação da educação superior brasileira (Cunha, 1989; Meneghel, 2001; Teixeira, 1989), pois ela reflete os contínuos esforços para agravar ou, no mínimo, manter a histórica dependência cultural e, conseqüentemente, econômica de nosso país (Fernandes, 1975). No período em questão, não foi diferente. Afora alguma especificidade, as políticas para a educação superior e para a universidade seguiram certo “receituário, ditado por conhecidos organismos econômico-financeiros multilaterais, que, articuladamente, se disseminou entre os

países do centro e da periferia” (Sguissardi, 2009, p.7), dentre eles: o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio<sup>15</sup>.

A particularidade desse processo reside nas possíveis implicações da efetiva ampliação do acesso ao ensino superior proporcionada pelo governo FHC (ensino privado) e, principalmente, pelo governo Lula (ensino público). Como dissemos, tradicionalmente restrito à formação das camadas mais altas da sociedade brasileira, é inegável o impacto das medidas governamentais na ampliação do acesso aos bens educacionais. No entanto, ao contrário de um provável fortalecimento do potencial transformador da universidade, a ampliação do acesso, descolada do investimento em pesquisa, parece ter contribuído para aprofundar ainda mais o processo de empresarização da área. Intensificado pelo neoliberalismo, notadamente, pela ideia de flexibilização do trabalho e pelos pressupostos da teoria do capital humano (Foucault, 2008b; Laval, 2004), a análise sinaliza que, em paralelo à sua compreensão como meio ao desenvolvimento, a noção do ensino superior passou a ser encarada também como um meio, garantido pelo Estado, para desenvolver as potencialidades empresariais dos indivíduos. Nesse contexto, o investimento em educação ultrapassa a mera preocupação com a profissionalização e se liga às noções de competência e competição como valores últimos de um processo constante de “formação” individual. Lógica claramente relacionada àquilo que Foucault (2008) denominou de indivíduo empreendedor de si mesmo.

Do mesmo modo, por não colocá-la acima ou ao lado, mas dentro da esfera econômica, a universidade também sofre com essas escolhas discursivas. Apesar das

---

<sup>15</sup> Esse receituário, direta ou indiretamente presente ao longo de todo texto, prescrevia, dentre outros aspectos: 1) o fomento à diferenciação entre instituições de ensino, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) o incentivo para que todas as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento (parcerias público-privadas); 3) a redefinição das funções do governo no ensino superior (ênfase na regulação e no estabelecimento de contratos de gestão); 4) o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente; 5) a adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas; 5) a compreensão da educação como um serviço terciário, organizado e regulado pelas regras do livre mercado; e 6) a ampliação do acesso ao ensino superior (World Bank, 1995, Sguissardi, 2009; Lima 2003; Lima, 2011; Borges, 2009).

disputas em torno de sua autonomia e da legitimidade que já havia alcançado, ao situá-la dentro daquela esfera, tornam-se cada vez mais evidentes as tentativas de sujeitá-la em caráter definitivo à empresa. Assim, ao produzir conhecimentos úteis (especialmente úteis à empresa), esse processo culminaria com o estabelecimento de uma universidade focada na eficiência, na produtividade, despolitizada, moderna.

Seguindo o lema da eficiência e o desejo de modernidade (progresso), as propostas para a resolução dos “problemas” da universidade brasileira foram além. Como visto, os governos intensificaram e incrementaram a empresarização do ensino superior a partir da alteração da forma de representar aquela instituição. Desprezando suas peculiaridades, a compreensão da universidade de forma análoga à ideia de empresa tornou-se mais forte. Embora esse processo tenha se iniciado muito antes, essa é uma mudança importante que acentua a subordinação da universidade à esfera econômica. Agora, mais do que antes, parece existir um esforço para organizá-la como uma empresa e, enquanto tal, sujeitá-la às mesmas regras que balizam quaisquer outras organizações e relações comerciais, ao adotar uma lente econômica para lidar com fenômenos, relações ou instituições que não são estrita ou propriamente econômicos.

Como a eficácia desse discurso passa pelos mecanismos de controle das atividades da universidade, evidencia-se outro momento, quiçá inédito, do processo de empresarização do espaço em questão: a generalização da forma empresa no seio das instituições de ensino. Diretamente relacionado à compreensão da empresa como modelo social universalmente generalizável, mencionada no início deste texto, o estabelecimento de técnicas e métodos empresariais, cuja incorporação passa a moldar o comportamento dos envolvidos e o funcionamento da instituição, sinaliza a pretensão dos governos em consolidar “boas práticas de gestão” e, conseqüentemente, maximizar os resultados intra e extrainstitucionais. Nesse processo, a imposição de metas, a ênfase em contratos de gestão, a avaliação de desempenho, a capacitação, a flexibilização estrutural e a premiação, são meros instrumentos da construção de uma

acirrada competição (por produtos, por clientes, por recursos) que contribui para exaltar e naturalizar cada vez mais a dinâmica empresarial onde antes ela não era central ou sequer existia.

Além disso, a produção, a disseminação e a internalização das referidas práticas só foram possíveis graças à ressignificação de outro elemento crucial e característico da universidade: a noção de autonomia. Desconsiderando a Constituição Federal e a LDB, ao longo dessa história, aquilo formalmente denominado como autonomia, na prática, foi entendido apenas como a liberdade de atender aos objetivos governamentais e livremente concorrer com outras instituições de ensino. Como esclarece Sguissardi (2007), a partir da competição por incentivos financeiros, sejam públicos ou privados, essa nova autonomia é, pois, um paradoxo: autonomia para livremente conformar-se.

Atrelada à necessidade de sobrevivência, essa particularidade da autonomia parece condicionar a existência de uma determinada instituição de ensino superior muito mais à sua capacidade de reagir às mudanças, às demandas de um contexto sempre mais efêmero, do que de sua própria capacidade de ação. Ao final, “vence” a universidade com melhor desempenho, isto é, aquela capaz de adaptar-se mais rapidamente a essa nova “realidade” (produzida e disseminada pelas mais diversas instituições, inclusive pelas próprias instituições educacionais). Na era da empresa, essa, aparentemente, é a medida de eficiência a que grande parte daquelas instituições estão submetidas.

Isso tudo, vale lembrar, ultrapassa as questões político-partidárias. Pois, apesar das diferenças entre os governos, um discurso e um conjunto de pressupostos ligados a ele, apresentaram pouquíssimas variações ao longo do período analisado. É justamente nesse ponto que reside o poder e os efeitos de poder das práticas dos grupos que governaram o Estado brasileiro, pois quanto mais essa instituição produz e reproduz o referido discurso, mais ela estará contribuindo para construí-lo, consolidá-lo, naturalizá-lo. Nessa trama, dada sua coerência, não há dúvida ou contradição; apenas a

certeza de que aquilo delineado e, às vezes, histórica, legal e “racionalmente” justificado, é, ou pelo menos deveria funcionar como a verdade, uma verdade que, por cumprir uma funcionalidade específica, estabelece uma série de regras e de valores aos indivíduos, uma verdade que examina, inspeciona, doutrina, enfim, uma verdade que parece apontar a empresa e a esfera econômica como a melhor, senão a única possibilidade.

Para finalizar, uma salutar lembrança: ainda que a breve história contada nas páginas anteriores pareça apontar à inevitável “vitória” da empresa sobre tudo e sobre todos, vale repetir que essa instituição, tão central em nosso mundo, é uma construção que repousa sobre uma série de maneiras de agir e pensar historicamente constituídas e não naturais, como se apresentam. De fato, a empresa não é natural, não é o único caminho e nem mesmo o fim da história, sua condição é temporária. É necessário, pois, que outras maneiras de agir e de pensar substituam as atuais para que ela deixe de existir ou deixe de ser central.

## REFERENCIAS

Abraham, Yves-Marie (2006). L'entreprise est-elle nécessaire? In Sébastien Arcand, Jen-Pierra Dupuis, Joseph Facal, Patrick Pelletier, & Lucie Morissette (Dir.). *Sociologie de l'entreprise* (pp. 323-374). Montréal: Gaëtan Morin.

Almeida, Mônica P. (2010). *Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso*. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Arienti, Wagner L. (2003) Do Estado keynesiano ao Estado Schumpeteriano. *Revista de Economia Política*, 23(4), 97-113.

Baudrillard, Jean (1995). *Sociedade de consumo*. São Paulo: Elfos.

Borges, Maria C. A. (2009). A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 83-91.

Braga, Ruy & Bianchi, Álvaro (2015). Entre duas ameaças: a burocracia e a mercantilização da universidade. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, 25, 36-42.

Brasil (2010). *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Brasília: MEC.

Brasil (2007a). *Programa de Aceleração do Crescimento*. Recuperado em 3 setembro, 2014, de: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r130307.pdf>.

Brasil (2007b). *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Recuperado em 30 maio, 2014, de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>.

Brasil (2007c). *Decreto-Lei n. 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado em 27 março, 2015, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).

Brasil (2005). *Lei 11.096, de 13 de Janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 4 abril, 2015, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm).



Brasil (2004). *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. In: Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 21 agosto, 2014, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm).

Brasil (2003). *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Brasília: Grupo de Trabalho Interministerial. Recuperado em 14 agosto, 2014, de: <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>.

Brasil (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 10 junho, 2014, de: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Brasil (1995). *Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Recuperado em 28 maio, 2014, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm).

Brasil (1991). *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*. Brasília: Gabinete da Presidência.

Brasil. (1988). *Constituição*. Recuperado em 10 junho, 2014, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm).

Brasil (1986). *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: a retomada do desenvolvimento e o combate à pobreza (1986-1989)*. Brasília. Recuperado em 21 março, 2014 de: <http://br.vlex.com/vid/diretrizes-primeiro-plano-pnd-periodo-3428013>.

Burawoy, Michael (2015). Ensino superior em crise: o contexto global. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, 25, 43-51.

Cardoso, Fernando H. (2008). *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Carvalho, Carlos E. (2003). O fracasso do Plano Collor: erros de execução ou de concepção? *Economia*, 4(2), 283-331.

Chauí, Marilena (2010). Entrevista Marilena Chauí. *Revista Cult*. Recuperado em 11 setembro, 2014, de: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-marilenachau/>.

Chauí, Marilena (2006). *Leituras da crise: diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Chauí, Marilena (2003). Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.

Chauí, Marilena (1999). *A universidade operacional*. Folha Online São Paulo. Recuperado em 2 de janeiro, 2015, de: [http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm).

Collor, Fernando (1990) Discurso de posse no Congresso Nacional. Recuperado em 2 junho, 2012, de: <http://www.youtube.com/watch?v=GnU-CZySsFE>.

Cunha, Luiz A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, 24(82), 7-22.

Cunha, Luiz A. (1990). O ensino superior no plano Collor comentários sobre o plano setorial de educação 1991-1995. *Educação & Sociedade*, 36, 134-138.

Cunha, Luiz A. (1989) *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Dardot, Pierre & Laval, Christian. (2014) *The new way of the world: on neoliberal society*. London: Verso Books.

Emirbayer, Mustafa (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317.

Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.

Fairclough, Norman (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

Fávero, Maria L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.

Fernandes, Florestan. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: AlfaOmega.

Foucault, Michel (2008a). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel (2008b). *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Giambiagi, Fábio, Villela, André, Castro, Lavínia B., & Hermann, Jennifer. (2005). *Economia brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Hollyday, Ian (2000). Productivist welfare capitalism: social policy in East Asia. *Political Studies*, 48(4), 706-723.

Lattman-Weltman, Fernando, Carneiro, José A. D., & Ramos, Plínio A. (1994). *A imprensa faz e desfaz um presidente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Laval, Christian (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta.

Leher, Roberto (2015). Crise universitária, crise do capital. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, 25, 27-35.

Leher, Roberto (2009). ENEM: o que é comodificado é mercadoria. *Jornal da ADUFRI-SSind*, 635.

Lima, Kátia R. S. (2003). Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil, 26.

Lima, Kátia R. S. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, 14(1), 86-94.

Lipovetsky, Gilles (1989). *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras.

Magalhães, Luiz A. (2005). A mídia, o medo e o governo Lula. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, 6, s/p.

Mancebo, Deise (2004). Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-Posições*, 15(3), 75-90.

Mattei, Lauro & Magalhães, Luis F. (2011). A política econômica durante o governo Lula: cenários, resultados e perspectivas. In M. Paula. *Nunca antes na história desse país...? Um balanço das políticas do governo Lula* (pp. 134-151). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll.

Meneghel, Stela M. (2001). *A crise da universidade moderna no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Neves, Maria L. W. (2002). Rumos históricos da organização privatista. In: Maria L. W. Neves (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990* (pp. 179-220). São Paulo: Xamã.

Quijano, Aníbal (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 73-90.

Reis, Daniel A. (2007). O Partido dos Trabalhadores: trajetória, metamorfoses, perspectivas. In J. Ferreira (Org). *As esquerdas no Brasil. Revolução e democracia*. v. 3. (pp. 53-72). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Rothen, José C. & Schulz, Almiro (2005). SINAES: do documento original à legislação. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 28.

Sader, Emir (1991). *A transição no Brasil. Da ditadura à democracia*. São Paulo: Atual.

Sennett, Richard (2004). *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Sguissardi, Valdemar (2009). *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez.

Sguissardi, Valdemar (2007). Pós-graduação no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil, 30.

Sguissardi, Valdemar (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26(90), 191-222.

Sguissardi, Valdemar (1993). *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. São Paulo: Estação Liberdade.

Silva, Luiz I. L. (2002, junho). Carta ao povo brasileiro. Recuperado em 9 agosto, 2014, de: <http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-dasilva>.

Solé, Andreu (2008). L'enterprisation du monde. In Jacques Chauze, & Félix Torres (Dir.). *Repenser l'entreprise: Saisir ce qui commence, vingt regards sur une idée neuve* (pp. 27-54). Paris: Le Cherche Midi.

Solé, Andreu (2004). *¿Qué es una empresa? Construcción de un idealtipo transdisciplinario*. Paris: Working Paper.

Teixeira, Anísio S. (1998). *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Teixeira, Anísio S. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV.

Tragtenberg, Maurício (1974). *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática.

Van Dijk, Teun A. (2008). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto.

Weber, Max (2004a). *Economia e sociedade*. Brasília: UnB.

Weber, Max (2004b). *A ética protestante e o espírito do capitalismo: texto integral*. São Paulo: Martin Claret.

World Bank (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank review*. Washington: World Bank

## NOVA REPÚBLICA, NOVAS PRÁTICAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE EMPRESARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1990-2010)

### Resumo

O objetivo deste texto é discutir como as práticas dos grupos que governaram o Estado brasileiro entre 1990 e 2010 contribuíram para intensificar o processo de empresarização do ensino superior no país. De forma geral, apesar das diferenças político-partidárias, os eventos discursivos selecionados e analisados a partir da metodologia da análise crítica do discurso, carregam certa univocidade e apontam a existência de dois importantes momentos desse processo. O primeiro, marcado pelo empenho em produzir um conjunto de práticas orientadas à compreensão da educação superior a partir das maneiras de agir e de pensar que sustentam a ideia de empresa. E o outro, caracterizado pelo esforço em consolidar métodos empresariais no seio das instituições de ensino com o intuito de estabelecer “boas práticas de gestão” e, conseqüentemente, maximizar os resultados organizacionais. Somado à ressignificação da noção de autonomia universitária, tudo isso parece contribuir para exaltar, ainda mais, o discurso empresarial nesse espaço.

### Palavras-chave

Empresa. Empresarização. Ensino Superior. Discurso.



## **NUEVA REPUBLICA, NUEVAS PRÁCTICAS: UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE EMPRESARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRAZIL (1990-2010)**

### **Resumen**

El objetivo de este texto es discutir como las prácticas de los grupos que gobernaron el Estado brasileño entre 1990 y 2010 contribuyeron a intensificar el proceso de empresarización de la educación superior en el país. En general, a pesar de las diferencias político-partidarias, los eventos discursivos seleccionados y analizados a partir de la metodología del análisis crítico del discurso, cargan cierta univocidad y apuntan la existencia de dos importantes momentos de ese proceso. El primero, marcado por el empeño en producir un conjunto de prácticas orientadas a la comprensión de la educación superior a partir de las maneras de actuar y de pensar que sostienen la idea de empresa. Y el otro, caracterizado por el esfuerzo en consolidar métodos empresariales en las instituciones educacionales con el fin de establecer "buenas prácticas de gestión" y, consecuentemente, maximizar los resultados organizacionales. En cuanto a la resignificación de la noción de autonomía universitaria, todo esto parece contribuir a exaltar, aún más, el discurso empresarial en ese espacio.

### **Palabras-chave**

Empresa. Empresarización. Educación Superior. Discurso.

**NEW REPUBLIC, NEW PRACTICES: AN ANALYSIS OF THE ENTERPRISATION  
PROCESS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL (1990-2010)**

**Abstract**

This text aims to discuss how the practices of the groups that governed the Brazilian State from 1990 to 2010 contributed to intensify the enterprisation process of higher education in the country. In general, despite the political differences, the discursive events selected and analyzed from the critical discourse analysis methodology, have a certain univocity and point out the existence of two important moments of this process. The first one, marked by the commitment to produce a set of practices to the understanding of higher education from the ways of acting and thinking that supports the idea of enterprise. And the other, characterized by the effort to consolidate business methods within higher education institutions with the aim of establishing "good management practices" and, consequently, maximizing organizational results. In addition to the reframing of university autonomy concept, all this seems to contribute to exalting, even more, enterprise discourse in that space.

**Keywords**

Enterprise. Enterprisation. Higher Education. Discourse.

## **CONTRIBUIÇÃO**

### **Márcio Silva Rodrigues**

Responsável pela realização da pesquisa e redação do artigo.

### **Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva**

Responsável pela orientação da pesquisa e revisão do artigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Es autores agradecem ao CNPq e à CAPES pelo auxílio financeiro à pesquisa.

## **DECLARAÇÃO DE INEDITISMO**

Es autores declaram que o texto é inédito.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Es autores declaram não haver conflito de interesses.

## **COMO CITAR ESTA CONTRIBUIÇÃO**

Rodrigues, Márcio S. & Silva, Rosimeri F. C. (2019). Nova república, novas práticas: uma análise do processo de empresarização do ensino superior no Brasil (1990-2010). *Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 6(15), 176-218.