UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Pós-Graduação em Serviço Social

MILENA GOMES DE MEDEIROS

DETERMINANTES DA EXPANSÃO PRIVADA DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO RIO GRANDE DO NORTE NOS ANOS 2000 E O PERFIL DE SEUS ALUNOS

RECIFE- PE
2016

MILENA GOMES DE MEDEIROS

DETERMINANTES DA EXPANSÃO PRIVADA DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO RIO GRANDE DO NORTE NOS ANOS 2000 E O PERFIL DE SEUS ALUNOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais, para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Juliane F. Peruzzo

RECIFE- PE
2016

Catalogação na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

M488d Medeiros, Milena Gomes de
Determinantes da expansão privada dos cursos de Serviço Social no Rio Grande do Norte nos anos 2000 e o perfil de seus alunos / Milena Gomes de Medeiros. - 2016.
267 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.ª Dra. Juliane F. Peruzzo
Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2016.
Inclui referências e apêndices.

1. Educação superior. 2. Juventude. 3. Serviço Social. I. Peruzzo, Juliane F. (Orientadora). II. Título.

361 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2016 – 123)

MILENA GOMES DE MEDEIROS

DETERMINANTES DA EXPANSÃO PRIVADA DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO RIO GRANDE DO NORTE NOS ANOS 2000 E O PERFIL DE SEUS ALUNOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais, para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Juliane F. Peruzzo

Aprovada em: 18/08/2016

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Drª Juliane F. Peruzzo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

_____
Profa. Drª Ângela Santana do Amaral (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

_____
Profa. Drª Ana Elizabete Fiúza Simões da Mota (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

_____
Profa. Drª Sâmya Rodrigues Ramos (Examinador Externo)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

_____
Prof. Dr Daniel Alvares Rodrigues (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

_____
Profª Drª Raquel Cavalcante Soares (Suplente interna)
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

_____
Prof. Dr Marcelo Sitcovsky Santos Pereira (Suplente interno)
Universidade Federal da Paraíba-UFPB

Esta tese é dedicada a todos (as) os(as) discentes do curso de Serviço Social.

AGRADECIMENTOS

Registrar todos(as) aqueles(as) que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho é um tanto difícil, pois tive a solidariedade de muitos, que no calor dos afetos, orações, telefonemas e presenças, fizeram-me angariar coragem e vontade diante deste processo tenso, porém instigante.

Começo os agradecimentos ao meu companheiro de vida: *Adonias Júnior*. Foram dias, meses e anos em que você dedicou sua vida a contribuir com a minha formação profissional. Desde quando começamos a namorar, você tem empenhado o seu tempo a proporcionar condições objetivas e subjetivas para que eu conseguisse materializar uma trajetória de estudos, que, aliás, não foram fáceis. Quero que você saiba que tenho uma gratidão enorme por tudo que construímos juntos. Agradeço pela paciência, pelas inúmeras ajudas em pesquisas, pelos debates que fizeram, muitas vezes, eu repensar nas minhas atitudes, enquanto profissional e pesquisadora. Agradeço pela inestimável contribuição nesta tese. Sua ajuda foi fundamental, nesse processo de construção e amadurecimento. Espero viver ao seu lado muitos e muitos anos, e que possamos passar por outros tantos desafios e muitas outras vitórias juntos.

Agradeço aos meus filhos: *Apollo e Guilhermo*, razão da minha vida. Dedico-lhes tudo o que sou e tenho. Cada sorriso, palavra de carinho e abraço bem apertado que me destinaram foi de fundamental importância para que eu me fortalecesse diante das dificuldades. Saibam que não foram fáceis os momentos em que tive de abdicar da presença de vocês. Amo-os de forma incondicional.

Á minha mãe, *Fátima*, que qualifico como uma grande mulher batalhadora. Sempre lutando para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar. Em cada telefonema de "socorro", você, com prontidão, vinha ajudar-me. A cada gesto de oração e preocupação, torcida e vitórias, agradeço pela sua vida e pela sua companhia sempre ao meu lado.

Ao meu pai, *Pedr*o: mesmo na sua ausência real/paterna, agradeço as palavras e vibrações positivas em minhas conquistas ao longo da vida.

A meus irmãos *Mayra* e *Maílson*, agradeço a torcida quando das minhas batalhas e por acompanharem todo o meu esforço em tentar construir o que mais amo, que é estar diante da pesquisa.

A minha amada vó *Rita (in memoriam*), que mesmo não estando presente em vida, constituiu uma figura de extrema importância. É minha segunda mãe. No acalento de seus braços sempre me sentia tranquila e forte. Mesmo não estando comigo, dedico cada passo da minha vida a você. Sempre foi uma torcedora fiel nos meus planos de vida. A meu avô *José Gomes*, que na sua simplicidade de homem do campo, externava a sua felicidade nas conquistas da minha vida. Agradeço por todas as ajudas que você e minha vó me concederam. Sem vocês não teria conseguido, pois desde a minha infância contribuíram com seu carinho e apoio. Você é a referência de amor que tenho. Aos meus avós paternos *Leza* e *José Alves (in memoriam*), a minhas tias *Mirian, Vera* e *Lineide;* aos meus tios: *Paulo, Bergue, Carlinhos* e *Chico*, aos meus primos *Maiane, Tharley, Diego, Thiago, Patrícia, Poliane, Priscila, Junior* e *Maria;* a meus sogros, *Adonias* e *Querubina;* e as minhas cunhadas. A todos vocês, agradeço de coração por toda ajuda, apoio, carinho e

torcida.

As minhas amigas que acompanharam minha trajetória, desde que cheguei à cidade de Mossoró, há exatos 12 anos: *Alana* e *Gianini*. Agradeço o apoio, a torcida, os momentos de desabafo. Agradeço a companhia de vocês, as orações e a dedicação com a nossa amizade.

Ás minhas amigas que a vida encarregou-se de presentear-me: *Leidiane, Angélica, Simone, Franciclezia,* e *Terçalia*, pelos momentos de confidências, desabafo, risadas, e parcerias na vida pessoal e acadêmica. Saibam que são muito importantes na minha vida. Agradeço a amizade de vocês.

Agradeço ainda a *Nestor* e *Priscila* pela ajuda na realização das pesquisas.

A minha orientadora *Juliane F. Peruzzo*, por contribuir nesse processo.

Aos meus colegas de Doutorado, agradeço o aprendizado que obtive com todos(as) vocês.

Aos professores da UFPE, agradeço pelo enriquecimento durante a minha trajetória no doutorado.

Às/aos professores(as), Sâmya Ramos, Ângela Amaral, Ana Elizabete e *Daniel Rodrigues* agradeço por aceitarem compor a minha banca.

Aos/às colegas professores(as) da UNP e da UERN, agradeço o apoio e solidariedade.

A todos(as) os(as) que foram meus/minhas alunos(as), agradeço o carinho, as ligações e as mensagens nas redes sociais. Cada um/uma de vocês teve um papel fundamental no meu processo de amadurecimento pessoal e profissional.

Aos discentes do curso de Serviço Social das cidades de Mossoró, Caicó e Açu, que se dispuseram a contribuir com a minha pesquisa.

À CAPES, pelo incentivo e apoio financeiro na realização desta pesquisa.

A todos(as), agradeço imensamente a participação de cada um de vocês, ao longo da minha vida.

“Chegou-se finalmente a uma época em que tudo aquilo que os homens tinham considerado como inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico, que se pode alienar. É a época em que até as coisas que até então eram comunicadas, mas jamais trocadas; dadas, mas jamais vendidas; adquiridas, mas jamais compradas, – virtude, amor, opinião, ciência, consciência etc. – em que tudo finalmente entra no comércio. É a época de corrupção geral, da venalidade universal, ou para falar em termos de economia política, a época em que, tendo-se todas as coisas, morais ou físicas, tornado valores venais, entram no mercado para serem apreciados pelo seu mais justo valor*” (Marx – Textos Filosóficos).*

RESUMO

Esta tese discute o perfil socioeconômico e as escolhas dos alunos dos cursos de Serviço Social no contexto de expansão e interiorização privada no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Trata-se de analisar as mediações entre a direção da expansão da educação superior privada nas regiões de desenvolvimento e as escolhas dos alunos quanto ao ingresso no ensino superior privado no referido Estado. O itinerário metodológico privilegiou, como campo empírico, a realização da coleta de dados nos municípios de Caicó, Açu e Mossoró, por serem localidades que ofertam os cursos privados de Serviço Social na modalidade presencial. O Rio Grande do Norte tem despontado, no cenário nacional, como um dos Estados que mais tem expandido o seu ensino superior privado, fruto de um processo de modernização e crescimento de suas atividades econômicas. A pesquisa foi realizada mediante um levantamento bibliográfico e compreendeu o período de estudo entre 2004 e 2014. Foram eleitas, ainda, como fontes de informações, uma análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com os estudantes do 8º período, efetuadas por meio de um questionário. Realizou-se a pesquisa com 31 alunos do curso de Serviço Social de Mossoró, 28 com os discentes da faculdade de Açu e 18 com os alunos da faculdade de Caicó. Ao longo do trabalho, defendeu-se que os jovens do interior das regiões de desenvolvimento econômico e social no Rio Grande do Norte têm, na escolha pelos cursos privados de Serviço Social, o projeto de ascensão e mobilidade que o acesso ao diploma do curso superior pode possibilitar, mediante a inserção no circuito do emprego e a obtenção de renda. Como consequências das transformações societárias econômicas, sociais e políticas a partir da segunda metade do século XX, amplia-se o número de jovens que não têm se inserido nos circuitos educativos, o que se acirra ainda mais na década de 1990, com a reestruturação capitalista e as profundas mudanças no Estado e nas políticas sociais. Este projeto considera a relação entre escola *x* trabalho como um processo civilizatório do capital em face do acesso de jovens pobres à educação, num contexto em que a problemática da juventude, especificamente dos que não trabalham nem estudam – a chamada geração nem/nem –, tornou-se foco de estudo e estratégia política de vários governos, entre eles, Lula e Dilma, na tentativa de recolocar a juventude na pauta dos processos de desenvolvimento e crescimento econômico dos Estados e municípios dos países periféricos. Conclui-se que as escolhas do alunado do Serviço Social no século XXI revelam: o reconhecimento da educação como fator decisivo à mobilidade da condição de renda; a adesão à ideologia das oportunidades, fato que tem ativado o esforço individual diante da inserção; e a corresponsabilização entre Estado/mercado e alunado. Isso tem permitido renovar as promessas das oportunidades decorrentes do desenvolvimento econômico para os jovens da classe trabalhadora, em especial o alunado de Serviço Social.

Palavras-chave: Interiorização. Educação Superior. Juventude. Serviço Social.

ABSTRACT

This thesis discusses the socioeconomic profile and the choices of the students of the Social Service courses in the context of expansion and private internalization in the state of Rio Grande do Norte / RN. It is analyzing the mediations between the direction of expansion of private higher education in developing regions and the choices of the students as to entering private higher education in that state. The methodological itinerary focused as empirical field, the completion of data collection in the municipalities of Caicó, Açu and Mossoró, being places that offer private courses in Social Service in classroom mode. The Rio Grande do Norte has emerged on the national scene as one of the states that have more expanded their private higher education, the result of a process of modernization and growth of economic activity. The survey was conducted through a bibliographic search, which included the study period between 2004 and 2014 were elected also as sources of information, documentary analysis and conducting semi-structured interviews with students of the 8th period, carried out by means of a questionnaire. It conducted research with 31 students of course of Social Service Mossoro, 28 with the students of Açu's College, and 18 students with Caico's College. Throughout the work, it argued that the youth of the inner regions of economic and social development in Rio Grande do Norte / RN have in choosing the private courses of Social Service, the rise of design and mobility that access to higher education diploma can enable, by inserting the circuit of employment and obtaining income. As a consequence of the economic corporate transformations, social and political from the second half of the twentieth century, increases the number of young people who have not been inserted in educational circuits, which further intensifies in the 1990s, with capitalist restructuring and the profound changes in state and social politics. This project considers the relationship between school x work as a civilizing capital process in the face of poor children access to education, in a context where youth issues, specifically those who neither work nor study - the so-called Generation neither / nor - it became focus of study and political strategy of several governments, including, Lula and Dilma, in an attempt to replace the youth on the agenda of development processes and economic growth of states and municipalities in peripheral countries.. It is concluded that the choices of the students of social work in the twenty-first century reveal: the recognition of education as a decisive factor for the mobility of income status; adherence to the ideology of opportunities, a fact that has enabled individual effort before insertion; and co-responsibility between state / market and students. That has allowed to renew the promises of opportunities arising from economic development to the youth of the working class, especially of the students of Social Service.

Keywords: Internalization. College education. Youth. Social Service.

RESUMEN

En esta tesis se analiza el perfil socioeconómico y las opciones de los estudiantes de Trabajo Social en el contexto de la expansión y la internalización privada en el estado de Rio Grande do Norte (RN). Se trata de analizar las mediaciones entre la dirección de la expansión de la educación superior privada en el desarrollo de las regiones y las opciones de los estudiantes y al ingresar a la educación superior privada en dicho Estado. El itinerario metodológico centrado como campo empírico, la finalización de la recogida de datos en los municipios de Caico, ACU y Mossoro, siendo lugares que ofrecen cursos privados en Trabajo Social en la modalidad presencial. El Rio Grande do Norte ha surgido en la escena nacional como uno de los estados que más han ampliado su educación superior privada, el resultado de un proceso de modernización y el crecimiento de la actividad económica. La encuesta fue realizada a través de una revisión de la literatura y se incluye el período de estudio entre 2004 y 2014 fueron elegidos también como fuentes de información, análisis de documentos y la realización de entrevistas semiestructuradas con los estudiantes del octavo periodo, hecha por una cuestionario. Se realizó una investigación con 31 estudiantes de Servicio Social Mossoro, 28 con los estudiantes de la universidad Acu y 18 estudiantes con la escuela Caico. A lo largo de la obra, se argumentó que los jóvenes de las regiones internas de desarrollo económico y social en Rio Grande do Norte tiene en la elección de los cursos privados de Servicios Sociales, el proyecto de ascenso y movilidad que el acceso al título de educación superior puede que sea posible, mediante la inserción del circuito de empleo y obtención de ingresos. Como consecuencia de las transformaciones corporativas económicas, sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX, se incrementa el número de jóvenes que no han sido insertados en los circuitos educativos, lo que intensifica aún más en la década de 1990, con la reestructuración capitalista y los profundos cambios en las políticas estatales y sociales. Este proyecto considera la relación entre la escuela x trabajo como un proceso civilizador de capital en la cara de los niños pobres tienen acceso a la educación, en un contexto en temas de juventud, específicamente aquellos que no estudian ni trabajan - la llamada generación ni / ni - se convirtió en objeto de estudio y la estrategia política de varios gobiernos, entre ellos, Lula y Dilma, en un intento de sustituir a la juventud en la agenda de los procesos de desarrollo y crecimiento económico de los estados y municipios en los países periféricos. En conclusión, las opciones del cuerpo del estudiante de trabajo social en el siglo XXI revelan: el reconocimiento de la educación como un factor decisivo para la movilidad del nivel de ingresos; la adhesión a la ideología de oportunidades, un hecho que ha permitido que el esfuerzo individual antes de la inserción; y la corresponsabilidad entre el Estado / mercado y estudiantes. Esto ha permitido la renovación de las promesas de oportunidades derivadas del desarrollo económico a los jóvenes de la clase obrera, sobre todo el alumnado de Servicios Sociales.

Palabras clave: Internalización. Educación universitaria. La juventud. Servicio social.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Universo da amostra pesquisada/2015 36

Tabela 02: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2014 82

Tabela 03: Número de vagas, ingressos e ociosidade – setores público e privado/2009 95

Tabela 04: Número de vagas Oferecidas, e Ingressos em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável), segundo a Categoria Administrativa das IES – 2014 96

Tabela 05: Dados Municipais/RN relativos à pobreza e ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)/IBGE − cidades/2010 176

Tabela 06: Dados Municipais/RN relativos aos rendimentos da população ocupada − IBGE − cidades/2010 177

Tabela 07: Dados Municipais/RN relativos à inserção da população de 15 a 29 anos economicamente ativa e ocupada/desocupada – IBGE − cidades/2010 178

Tabela 08: Dados Municipais/RN relativos à população residente de 15 a 29 anos que frequenta o ensino superior e por nível de instrução/ IBGE − cidades/2010 178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Evolução do PIB – R$ Bilhões de 1995 a 2010. 140

Gráfico 02 – PIB per capta – RN X Nordeste X Brasil de 2002 a 2010 140

Gráfico 03 – Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal 141

Gráfico 04 – Repasse Federal por empresas (2014) 152

Gráfico 05 – Desembolso do governo federal com crédito estudantil por ano (2004/2014) 153

Gráfico 06 – Simulação de investimento no Tesouro com preço da mensalidade (2015/2033) 153

Gráfico 07 – Preço médio da mensalidade em faculdade privada (2000/2014) 154

Gráfico 08 – Estrutura produtiva básica da economia do Rio Grande do Norte em % 169

Gráfico 09 – Pirâmide Etário RN em 2010 e a respectiva projeção para 2035. 173

Gráfico 10 – Índice de Gini (entre 1 e 0)/2015 175

Gráfico 11 – Comparação do IDHM entre os estados da Região nordeste (2010) e a taxa de pobreza (à esquerda) dos Estados nordestinos em percentual (2012) 176

Gráfico 12 – Distribuição dos cursos de Serviço Social por municípios: RN – 2015 180

Gráfico 13 – Cursos de serviço social de acordo com modalidades de ensino 180

Gráfico 14 – Vagas ofertadas em cursos de serviço social segundo modalidade de ensino 181

Gráfico 15 – Matrículas em cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino 181

Gráfico 16 – Ingressantes em cursos de Serviço Social de acordo com modalidade de ensino 182

Gráfico 17 – Concluintes em cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino 182

Gráfico 18 – Número de Entidades, Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos por Grupo de Classificação: Mossoró, Açu e Caicó – 2010 186

Gráfico 19 – Total de Entidades, Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos: Mossoró, Açu e Caicó – 2010 187

Gráfico 20 – Emprego formal – número de vínculos empregatícios – Milhares- 2000/2012 188

Gráfico 21 – Faixa etária dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015/ Distribuição por sexo dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015 216

Gráfico 22 – Percentagem dos discentes de Serviço Social que têm filhos: Faculdade/Município 2015..... 219

Gráfico 23 – Religiosidade dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015 221

Gráfico 24 – Distribuição étnica dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015 222

Gráfico 25 – Estado civil dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015..... 224

Gráfico 26 – Como residem os discentes de Serviço Social: Faculdade/Município 2015..... 225

Gráfico 27 – Renda familiar dos discentes de Serviço Social: média geral da amostra (%) / 2015.....227

Gráfico 28 – Renda familiar dos discentes de Serviço Social: Faculdade/Município (%) 2015..... 228

Gráfico 29 – Situação de trabalho dos discentes de Serviço Social: (%) 2015 **.....** 229

Gráfico 30 – Percentagem dos discentes de Serviço Social que possuem bolsas ou financiamento de estudos: 2015..... 231

Gráfico 31 – Tipos de bolsas ou financiamento dos estudos dos discentes de Serviço Social: (%) 2015..... 231

Gráfico 32 – Meio de transporte utilizado pelos discentes de Serviço Social para chegar à Universidade/Faculdade: (%) 2015 232

Gráfico 33 – Dificuldades enfrentadas pelos discentes de Serviço Social durante a trajetória acadêmica na Instituição: resultado geral (%) 2015..... 233

Gráfico 34 – Potencialidades identificadas pelos discentes nos cursos privados de Serviço Social: resultado geral (%) 2015..... 244

Gráfico 35 – Prioridades da escolha do curso de Serviço Social na Instituição: resultado geral (%) 2015..... 234

Gráfico 36 – O que os discentes pensam sobre a expansão das IESs privadas que ofertam os cursos de Serviço Social: resultado geral (%) 2015..... 235

Gráfico 37 – Motivação da escolha do curso de Serviço Social: resultado geral (%) 2015..... 237

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa do Estado do Rio Grande do Norte: destaque para os municípios que abrangem a área de pesquisa 165

Figura 02 – Rede de cidades do Rio Grande do Norte 170

Figura 03 – Estratégias para o desenvolvimento/2015/2030 172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BM: Banco Mundial

BPC: Benefício de prestação continuada

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CRAS-Centro de Referência da Assistência Social

CREAS: Centro de Referência especializado da Assistência Social

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos

DRU: Desvinculação de Recursos da União

EAD – Ensino à distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

FMI– Fundo Monetário Internacional

GATS – Acordo Geral de Comércio em Serviços

GATT – Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IES – Instituição de Ensino Superior

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MDS: Ministério do Desenvolvimento social e combate a fome

MEC – Ministério da Educação

ONU: Organização das Nações Unidas

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGS- Organizações não governamentais

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PIB – Produto Interno Bruto

PME– Pesquisa Mensal do Emprego

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Parceria Público-Privada

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partidos dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUAS: Sistema Único de Assistência Social

SUS: Sistema Único de Saúde

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

1.1Síntese de informações sobre a investigação 34

2 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E A CONTRAREFORMA DO ESTADO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 41

2.1 Capitalismo contemporâneo e as mudanças na Educação Superior no Brasil 41

2.2 As recomendações dos organismos internacionais para o Brasil e o novo pacto neoliberal 62

2.3. A dinâmica da contrareforma do Estado e da expansão privada nos anos 2000 nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no Brasil 79

3 DESENVOLVIMENTO REGIONAL, EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRIVATIZAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NOS MUNICÍPIOS POTIGUARES 108

3.1 A dinâmica do desenvolvimento regional e o processo de expansão da educação superior 108

3.2 Os grupos empresariais do ensino presencial em Serviço Social 143

3.3 As regiões de desenvolvimento e a mercantilização dos cursos de Serviço Social nos Municípios Potiguares 159

4 EDUCAÇÃO E TRABALHO: TRAJETÓRIAS, ESCOLHAS, E O PERFIL DO/A ALUNADO DE SERVIÇO SOCIAL 202

5 CONCLUSÕES 243

REFERÊNCIAS 252

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 264

APÊNDICE B – ENTREVISTA 266

1 INTRODUÇÃO

A tese ora apresentada para a obtenção do título de doutoramento em Serviço Social tem como objetivo apreender o perfil socioeconômico dos discentes dos cursos privados/presenciais de Serviço Social, em um contexto de expansão do ensino superior e de acesso a esse nível de ensino. Procurou-se traçar o perfil desses alunos mediante um estudo a partir das singularidades das faculdades do interior do Rio Grande do Norte (RN), abordando algumas dimensões que permitem qualificar esse perfil, assim como identificar as escolhas dos discentes pelo curso de Serviço Social e os projetos de vida e de trabalho.

A opção por essa temática de investigação tem suas raízes num conjunto de observações empíricas, fruto da minha participação na docência do curso de Serviço Social em instituições privadas. Isso despertou a atenção e o interesse em estudar o perfil dos alunos de Serviço Social, tendo em vista que as análises a respeito da educação privada, quando ocorrem, estão voltadas para aspectos de expansão, infraestrutura, mercado de trabalho e avaliação institucional. Ao que parece, tem sido concedida pouca atenção às características do alunado, nomeadamente o das faculdades particulares.

A abordagem da temática trabalhada incorporou parte do conjunto das reflexões teóricas iniciadas durante o mestrado, ocasião em que foram analisadas as condições de trabalho e a materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social no âmbito da Política de Assistência Social em Mossoró (RN). Identificaram-se, na ocasião, relações e condições precárias de trabalho na assistência; no entanto, os profissionais de Serviço Social mostravam-se sintonizados com a viabilização do projeto ético e político, ainda que permeados por limites e obstáculos diante das condições objetivas de trabalho.

Essas experiências possibilitaram apreender a complexidade que envolve a constituição do objeto estudado. Após os estudos realizados no doutorado e o aprofundamento de outras questões, constatou-se que se estava diante de um novo processo da ordem do capital, legitimado e conduzido por um novo projeto de desenvolvimento econômico que tem, na expansão das IESs, um dos seus núcleos centrais. Isso requisitou algumas considerações, como: a) a redefinição do Estado tido como gerenciador das políticas e condutor do desenvolvimento[1] e b) a busca por uma nova gestão da força de

[1] Esta relação entre educação e desenvolvimento pode ser identificada no Plano Nacional de Educação (2011-2020, p. 77), que diz: "[...] a relevância da educação superior consiste [na] caminhada rumo ao desenvolvimento e na geração de

trabalho, a partir da emulação de um projeto de oportunidades e ascensão individual no capitalismo, no momento em que impera um contexto de crise, desemprego e precarização dos jovens.

Nesta dinâmica, a juventude tem assumido posição de destaque no atual século XXI, inserindo-se na agenda política de vários governos, num momento em que as pautas de um novo desenvolvimento capitalista em busca de espaços e nichos de mercados para sua valorização e acumulação se colocam como necessárias.

A questão da juventude, especificamente dos que não trabalham nem estudam – a chamada geração nem/nem –, tornou-se foco de estudo e estratégias políticas de vários governos, na tentativa de recolocar este segmento na pauta dos processos de desenvolvimento e crescimento econômico dos Estados e municípios dos países periféricos.

Desde o final dos anos 1990 que a nova situação econômica e política, devido aos processos de crise dos anos de 1970/1980, acetuou a incerteza no seio de uma geração que cresceu num contexto econômico de crescimento e melhoria do nível de vida, e que foi confrontada com a deterioração das condições de trabalho, precariedade e subemprego após a intensa crise e a reestruturação mundializada do capital.

A crise econômica e as medidas de austeridade lançaram jovens no desemprego em diversos países. A falta do acesso a oportunidades de trabalho e de inserção nos circuitos educativos tem gerado frustração e desânimo entre muitos jovens, que se sentem desmotivados para procurar trabalho, devido à "falta de qualificação profissional" e à não atratividade, dada a insuficiência de renda. Esse é o perfil da chamada geração nem/nem, que inclui jovens de 15 a 24 anos que não trabalham nem estudam. Incidirá nesta parcela da juventude o foco das ações de inclusão da educação superior.

É no contexto dos anos de 1990 que também se identifica um embate contra as instituições universitárias públicas, acusadas de estagnação e paralisia no tempo, de não

---

inovações tecnológicas e dinamismo econômico. [...] Avançar na ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial, fazer com que as instituições de ensino que guardem algum potencial para o setor produtivo possam auxiliar através de pesquisas; [...] potencializar o engajamento das universidades na superação da miséria e redução das iniquidades sociais, [...] a fomentação de novos cursos obedecendo às necessidades estratégicas de cada região, para que auxiliem no seu desenvolvimento econômico e social; [...] a ampliação e interiorização das IESs públicas e privadas; [...] a ampliação do financiamento para o acesso dos estudantes à rede privada de ensino; [...] o fortalecimento da educação a distância; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional; [...] aumentar 75% do corpo docente com mestrado e doutorado, já que as instituições de ensino que apresentaram melhor desempenho em termos de publicações de novos trabalhos e geração de conhecimento e técnicas inovadoras são bases para o desenvolvimento econômico e social de qualquer sociedade (Meta 13 do PNE – 2011-2020, p. 81); a formação de profissionais qualificados em áreas de maior pobreza, possibilitando a recepção de investimentos industriais; a busca da mobilidade social entre os jovens; o investimento de forma estratégica na formação da força de trabalho, a partir do desenvolvimento de competências; e a sustentação de um sistema de educação em massa".

responderem às exigências do mundo globalizado, sendo consideradas como deficitárias e ineficientes. A universidade deixou de ser vista como responsável pela construção e socialização do conhecimento e passou a ser considerada uma empresa na qual a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/beneficio. A expansão e a disseminação de escolas, faculdades e cursos privados desobrigam gradativamente o Estado da educação pública e gratuita, ainda que este permaneça na direção deste segmento da educação.

No decurso dessa década, as desregulamentações dos mercados, na área financeira e de trabalho, têm ocorrido constantemente, visando romper com o discurso do atraso regional e adotando políticas competitivas em relação à produção e à intensificação do setor terciário, caracterizando-se pelo uso extensivo do conhecimento técnico-científico e da informação.

Nesta dinâmica, a política de interiorização passou a ser entendida como um processo de inclusão, através da democratização espacial do acesso à educação superior, contemplando as peculiaridades locais e regionais, alinhada aos princípios do desenvolvimento cada vez mais internacionalizado. Assim, a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais, e como política pública voltou-se para atuar na correlação de forças sociais, seguindo determinações do desenvolvimento econômico capitalista. A ampliação de faculdades e cursos superiores expressava uma tendência de organização do ensino superior no Brasil, tendo em vista as novas determinações impostas pelo capitalismo em âmbito internacional, direcionadas à modernização do Estado e à reprodução ampliada do capital.

Nesta confluência, a mercantilização e o empresariamento da educação superior no Brasil, conectados com os movimentos da mundialização financeira do capital no setor dos serviços, vivenciam a fusão e as compras de faculdades privadas por grandes grupos e/ou a abertura de suas ações na bolsa de valores, possibilitando a entrada do capital parasitário/rentista no âmbito da educação superior, o que tem reordenado práticas pedagógicas e curriculares, massificadas no âmbito de seus conteúdos. Através da fusão do capital bancário e das indústrias, a educação superior passa a ser dominada pelo circuito financeiro, exigindo um novo perfil de estudante e trabalhador no âmbito do atendimento das necessidades do capital mundializado.

A mudança por que a educação superior passou após 1964, especialmente se considerada a reforma universitária de 1968, que adensa a organização do ensino com fins

lucrativos, marcando uma reorganização dos processos de luta no campo educacional com forte posição na reestruturação do sistema na direção da construção de um novo marco regulatório a partir da Constituição de 1988 e da LDB (1996), indica um momento importante dessa reorganização: a criação, em 1982, da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), organização de defesa das IESs particulares, notadamente com fins lucrativos.

Esses elementos são reafirmados nos anos 2000, tendo em vista que as universidades passam a ter papel de destaque diante dos processos de um novo desenvolvimento e a democratização passa a se estabelecer como um movimento capturado pelo capital, que tende a ocultar, pelas classes dominantes, a expansão das IESs privadas, condicionando o direito à educação ao acesso mercantil e inserindo os jovens no circuito do mercado.

Cabe destacar que o Brasil tem vivenciado a fase do bônus demográfico. A partir deste fenômeno tem a chance de avançar com a inclusão social de seus adolescentes e jovens no circuito educativo. Porém, há uma parte dos jovens brasileiros que nem trabalham, nem estudam: a chamada geração nem-nem. Sabe-se que quanto maior o número de jovens fora da população economicamente ativa (PEA) e fora da escola, menores são os benefícios do chamado bônus demográfico.

Assim, o enfrentamento das causas e consequências trazidas pelos jovens, em especial os da geração nem-nem, tornou-se central diante das propostas dos organismos internacionais que têm destacado a necessidade de ampliar o acesso à educação superior e fomentar o alcance do emprego. Em suma, visa contribuir para ampliar as oportunidades para a juventude, reduzindo assim as desigualdades de oportunidades nas localidades de maior incidência de pobreza e baixo desenvolvimento.

O que se nota hoje é um aumento considerável desse fenômeno. Entre 1997 e 2010, os jovens com idade entre 20 e 24 anos, que não trabalhavam nem estudavam, já eram 13% da população, chegando a 17,6% em 2010. Tal fenômeno chamou atenção. Em 2012, com o alto número de jovens até 30 anos fora do mercado de trabalho e das escolas, constatou-se um desânimo por parte dos jovens, devido às oportunidades de trabalho com baixa remuneração. Várias orientações internacionais conduziram os países periféricos e centrais a reorganizar a educação e o ensino superior.

Nesta direção, diversos estudos têm apontado as consequências decorrentes deste fenômeno (COLES et al., 2010; PARDO, 2011; DORSETT e LICCHINO, 2012).

Além destes, Bynner et al. (2000) e Robson (2008) mostram que jovens nesta categoria são oriundos de famílias pobres. Isso está relacionado à dificuldade de inserção na educação superior, destacando-se a necessidade de buscar instrumentos que permitam aos jovens uma maior conciliação entre o mercado de trabalho e os estudos.

Este fator, associado à situação de pobreza, baixa escolaridade, falta de oportunidades e de perspectivas futuras, resulta na dificuldade de inserção social dos jovens no Brasil. Tais empecilhos também estão correlacionados com o prolongamento do processo de transição para a vida adulta, justificado primeiramente pela extensão da permanência do jovem na escola (CAMARANO et. al., 2006) e, mais recentemente, pelo fenômeno da geração nem-nem (CAMARANO e KANSO, 2012).

Um dos motivos para isso, de acordo com Furlong e Cartmel (2007), está no fato de que a transição entre a escola e o trabalho tem se tornado mais prolongada e mais específica ao indivíduo, em função de reestruturações no mercado de trabalho, do aumento da demanda por trabalhadores que tenham um perfil mais flexível para assumir postos de emprego, dificultando o processo de transição do jovem da adolescência para a vida adulta.

Na perspectiva da burguesia, a importância dos investimentos em capital humano durante a juventude configura-se como uma estratégia propícia, uma vez que há um horizonte mais longo de tempo para que se recuperem os custos e ocorra uma maturação desses investimentos. Esta é a principal visão da abordagem do capital humano sobre os jovens: a decisão de estudar pode ser entendida como um investimento de longo prazo, contabilizado pelos seus ganhos potenciais sobre os níveis de consumo e renda futuros.

Além de potenciais geradores de renda no presente, eles têm a capacidade de acumular capital humano para o futuro. Estas decisões, no entanto, possuem elevados custos de oportunidade para as famílias, principalmente aquelas em situação de pobreza, especialmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, onde a baixa qualidade da educação favorece o ingresso no mercado de trabalho de muitos jovens (GONZAGA et al., 2012).

Dessa forma, a abordagem posta pelas políticas educacionais estabelece que os indivíduos devem maximizar o bem-estar de forma a adotar um comportamento consistente no tempo. Em outras palavras, os indivíduos devem tentar fazer o melhor para antecipar as consequências incertas de seus atos. No entanto, estas ações são restritas por recursos ilimitados, como renda, tempo, trabalho precário, e pelas oportunidades

disponíveis na economia, amplamente determinadas pela ação privada e coletiva de outros indivíduos e organizações.

Devido a isso, o Brasil tem apresentado uma rotatividade no mercado de trabalho para os jovens (GONZAGA, 2003); estes tendem a deixar a escola para ficar um curto período de tempo no setor informal (CUNNINGHAM; SALVAGNO, 2011). Nesta direção, a ampliação do acesso à educação superior tornou-se um foco estratégico; às faculdades e cursos superiores caberia a grande tarefa de possibilitar o desenvolvimento econômico, na medida em que viabilizassem o acúmulo de conhecimento e uma maior produtividade do trabalho.

Desta forma, os processos de expansão/interiorização da educação superior privada passam a se ampliar no Brasil, notadamente no Estado do Rio Grande do Norte, o que tem impulsionado a inserção de inúmeros jovens nos mais variados cursos de nível superior. Essa inserção torna-se fundamental diante da política de desenvolvimento no Brasil.

As determinações globais desse desenvolvimento econômico têm disseminado diretrizes e conceitos que, propagados por organizações multilaterais, colocam-se como alternativas destinadas à inserção dos países no mundo globalizado do século XXI, ante a superação da pobreza e a formação das chamadas oportunidades sociais para os sujeitos nas localidades em que o desenvolvimento e as desigualdades sociais se ampliam.

Entre algumas ações dos organismos internacionais na direção da expansão e privatização da educação superior, destaca-se o Acordo Geral de Comércios de Serviços, criado no contexto da Organização Mundial do Comércio (OMC) (DIAS, 2002a), nos anos de 1990, que assume importante papel na criação de diretrizes referentes à produção do conhecimento e às relações de comercialização dos serviços educacionais, removendo as barreiras na exportação de programas de ensino superior dos países centrais. Além deste, não se pode esquecer o Banco Mundial[2], principal agente do desenvolvimento do capitalismo no estágio atual, que considera a produção e a gestão do conhecimento como fundamentais ao desenvolvimento dos países periféricos para a superação das desigualdades e dos limites do conhecimento individual. Por último, cita-se a Unesco[3], agência de redefinição das políticas de ensino superior.

Os conceitos de capital humano, social e oportunidades têm estado presentes

[2] Ver em: Relatório dobre o desenvolvimento mundial 2000/2001.
[3] UNESCO. Conferência Mundial de Educação Superior. 1998. In:http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830.

nas novas formas de conceber os processos capitalistas de desenvolvimento local. Centram-se numa dinâmica promovida pelas agências internacionais em meados de 1990 e passam a reconhecer o potencial destes em relação às possibilidades de habilitar setores pobres a participar e se beneficiar do processo de desenvolvimento e amenizar as consequências do processo de globalização.

Desta forma, as expressões da questão regional passam a ser respondidas pela mediação desses conceitos, concebidos como base ideológica das políticas sociais de desenvolvimento, entre elas, a de educação e trabalho. A direção assumida por essas ideologias consiste numa conformação e mascaramento de práticas e ideários que permitam, de modo geral, materializar a contrarreforma do Estado e das políticas nos munícipios, angariando, para tanto, a corresponsabilidade dos indivíduos no financiamento do acesso à educação, responsabilizando-os por ela, além de buscar ampliar a produtividade do trabalho a partir da aquisição de novos conhecimentos (considerando-se o que os ideólogos conceituam de capital humano), com vistas a contribuir com os processos de desenvolvimento econômico do capital nas regiões do interior, construindo práticas que permitam parcerias, emulem a competividade, o ideário da ascensão e de mobilidade, com base no discurso das oportunidades (capital social).

As ideias de desenvolvimento com liberdade[4] têm contribuído para alicerçar o aporte conceitual para a construção das diretrizes políticas e econômicas para os países periféricos, orientadas pelas promessas burguesas de desenvolvimento, que aliadas ao discurso do progresso e bem-estar, têm empreendido a tarefa de construir um consenso político e ideológico em torno das propostas de mudanças sociais e econômicas que universalizem as estratégias de desenvolvimento capitalista com as demais classes.

A partir destes conceitos, as políticas de desenvolvimento nos Estados e municípios tem alçado a educação superior a um instrumento-chave na ampliação das oportunidades de inserção no mercado, o que sinaliza para a tendência das escolhas dos alunos no que se refere a uma certa adesão a estes discursos.

A atualização do ideário liberal de progresso, desenvolvimento e bem-estar tem constituído uma tendência diante dos processos capitalistas de acumulação para as periferias, compatível com a dinâmica de reprodução capitalista no bojo da financeirização/mundialização do capital. Isso tem implicado a necessidade de (re)atualizar as motivações, e assim dizer o perfil e as escolhas de uma juventude diante de seus

[4] Termo utilizado por SEN (2000).

projetos individuais e coletivos na direção do mercado.

Nesta concepção, o desenvolvimento capitalista não apenas deve ampliar os lucros, mas promover o crescimento econômico com equidade, fornecendo oportunidades de inclusão social para os jovens que consigam identificar o papel do seu autointeresse na satisfação de suas necessidades através do mercado, promovendo assim a liberdade de escolha e ação em face das oportunidades geradas pelo desenvolvimento.

Isto porque apenas uma economia de mercado tem a possibilidade de oferecer as oportunidades sociais, gerando o que os ideólogos do capital chamam de desenvolvimento com liberdade. Neste entendimento, postula-se a necessidade da atuação do Estado diante da busca pelas melhorias do funcionamento do mercado, que *"(...) têm de ser suplementados com a criação de oportunidades sociais básicas para a equidade e a justiça social*" (SEN, 2000, p. 169).

Desta forma, a liberdade de mercado é entendida pelos ideólogos do capital como um verdadeiro avanço; no entanto, para que essa liberdade seja ampliada deve recorrer a uma ação pública que possa garantir as oportunidades aos sujeitos. Assim, para que a equidade, aliada à eficiência do mercado, seja garantida, deve-se redirecionar o foco das políticas de desenvolvimento econômico e social além do ideário das promessas, a partir da emulação de novas necessidades e escolhas dos jovens na direção do mercado.

A concepção de desenvolvimento tem levado em consideração *as chamadas oportunidades sociais*, que objetivam o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, oferecendo através das políticas públicas e focalizadas nos sujeitos pobres a possibilidade do acesso ao mercado. Assim, postula Sen (2000, p. 3): "[...] o que as pessoas podem efetivamente realizar é influenciado pelas oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições de possibilidades como boa saúde, educação e o incentivo e estímulo às suas iniciativas".

De acordo com o referencial teórico adotado, apreende-se que estes conceitos legitimam o ideário do capital na direção dos lucros e da exploração, como modos de ser da dominação e da subalternidade que se efetivam, quando se pensa na emulação pelos(as) alunos(as) de seus projetos individuais centrados na questão da mobilidade e da ascensão socioeconômica.

Nesta dinâmica, o Estado brasileiro passa a se preocupar com duas estratégias, visando ao desenvolvimento econômico das regiões do País. De um lado, a definição dos marcos regulatórios para a expansão dos mercados privados, a busca da positividade do

PIB, o superávit primário e o controle da inflação; de outro, a geração de "emprego/renda decente[5]", perseguindo a redução dos indicadores da pobreza extrema e a expansão interiorizada da educação superior[6], bem como as decisões de investimentos públicos[7] e privados para fomentar o crescimento econômico e o combate à pobreza nas diversas regiões do País.

Essas decisões de investimentos só foram possíveis a partir do processo de democratização e da descentralização político-administrativa, após a desconcentração econômica regional[8] do Estado brasileiro e de suas políticas, expandindo o ônus das funções econômicas, sociais e legais para os municípios. Desse modo,

> a descentralização de todas as funções administrativas chaves (entre elas as atribuições para fixar direitos de matrícula, contratar e despedir pessoal e utilizar atribuições orçamentárias de forma flexível nas distintas categorias de gastos), designando-as as próprias instituições de ensino superior é uma condição *sine qua non* para o êxito das reformas, sobretudo no que diz respeito à diversificação do financiamento e à utilização mais eficiente dos recursos. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* BRETTAS, 2010, p. 30).

Cabe notar que ao aderir a este movimento mediante a implantação de políticas macroeconômicas de ajuste estrutural/neoliberal, o Estado brasileiro, nos anos de 1990, "se retira da coordenação do processo de desenvolvimento, delegando-o ao mercado; [...] verifica-se a tendência de fortalecer as áreas mais dinâmicas e abandonar as áreas menos competitivas" (SILVA PENHA, 2011, p. 6). Dessa forma, o processo de descentralização foi acelerado sob a crise do Estado brasileiro nos anos de 1980/1990, como estratégia de redução dos gastos sociais do governo federal, e a descentralização aconteceu ao sabor das

---

[5] Conceito utilizado pelo então economista Amartya Sen (2000), incorporado no discurso e nas políticas públicas brasileiras. Ver, por exemplo, as produções do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicado (IPEA).

[6] Além de contribuir no processo de qualificação profissional, a interiorização da educação superior possibilita a dinamização da economia dos municípios, quando se pensa, por exemplo, no aumento dos serviços de hospedagem, alimentação, setor imobiliário e ampliação da área de influência destas localidades para além das fronteiras dos seus estados.

[7] Os investimentos públicos vêm se dando mediante a concentração de recursos em algumas universidades, consideradas de excelência, no que se refere ao seu potencial de produção de conhecimentos no campo das inovações tecnológicas; de outro lado, pulverizam-se os recursos em várias IESs interioranas, que acabam sem condições financeiras, físicas e de recursos humanos para prosseguir com suas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Como os recursos não são suficientes, restam como alternativas a busca pela captação de recursos no mercado e a cobrança de variadas taxas. Associado a isso, investe-se de forma indireta nas IESs privadas com o objetivo de que estas materializem "o acesso democrático à educação" (leia-se privatização). De um modo geral, entende-se que o governo vem utilizando o fundo público para pagar os rendimentos dos capitais financeiros através do superávit primário, das privatizações e do aumento dos juros; de outro lado, concentra e pulveriza os recursos na educação no âmbito de outras políticas e centraliza suas ações nos programas de transferência de renda.

[8] A proposta de desconcentração regional já estava expressa no II PND, tanto no que diz respeito à sua base agrícola e industrial, quanto no deslocamento de parte dos capitais, na tentativa de se concentrar em outras regiões. Buscava-se, assim, compensar a crise fiscal do Estado na época da ditadura militar (SILVA, 2011).

pressões dos entes federados (SILVA PENHA, 2011).

Nesta direção, a União, os Estados e os municípios passam a seguir a tendência[9] privatizante, mediante o processo de descentralização e municipalização das políticas sociais que, dado o aporte legal/jurídico, tem permitido conceder as isenções fiscais e tributárias e o financiamento estudantil. Não se pode esquecer que as forças políticas locais se fazem presentes para consolidar o sistema privatista no âmbito da educação superior, materializando, nestas localidades, a contrarreforma.

Num contexto de crise estrutural do capital e busca de reorganização das forças produtivas do capital e do trabalho, como sinalizado, algumas tendências apontam para a massificação e mercantilização da educação superior, apresentando-se como um ideário de oportunidades e de ascensão para os sujeitos pela via do emprego. Contraditoriamente, estas tendências expressam na dinâmica das realidades locais e nos sujeitos um intenso e regressivo processo de contrarreformas que se estabelece mediante o mercado.

De modo que essas tendências tem se expressado no Brasil, e no Rio Grande do Norte, lócus do nosso estudo, ao promover a privatização na direção do atendimento dos objetivos de acumulação do capital e das demandas da juventude pelo acesso à educação superior. Passa-se a reconhecer o campo da educação superior como um nicho de negócio lucrativo, convertendo as IESs privadas em empresas que podem concentrar e centralizar capital nas regiões de desenvolvimento.

Desta forma, a educação transformou-se numa oportunidade de negócio para o capital, como também numa possibilidade de acesso para os jovens pobres, dada a ampliação do financiamento e das bolsas, criando um cenário favorável de otimismo quanto às possibilidades de acesso.

Desse modo,

---

[9] Outra tendência presente na atualidade, além da ampliação do Fies. De acordo com o novo plano da educação (2011-2020), busca ampliar seu alcance para o setor privado ao estender o Fies à pós-graduação. Outra questão diz respeito à expansão do Prouni e à formação dos grandes conglomerados de instituições que passam a dominar o mercado educacional, [...] "em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de EaD etc. Esses grandes grupos, muito bons na área de gestão, compram instituições baratas, endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via *administração inteligente*, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro. Por fim, é própria do período em estudo a financeirização e a internacionalização do setor". No Brasil, há cobertura legal para "a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional [...], como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global. Nos anos recentes, também apareceram diversas firmas de consultoria especializadas em preparar as IESs para serem incorporadas por organizações nacionais ou internacionais [...]. Pelo menos quatro grandes grupos – Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto/SP) e Kroton (dona da marca Pitágoras) – já abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores (Bovespa), inclusive com grupos que administram fundos internacionais" (MANCEBO et al., 2015, p. 7).

> a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior; entretanto, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. (MANCEBO et al., 2015, p. 3).

Destarte, o capital tem buscado valorizar-se no âmbito da educação superior em vários lugares do mundo, expressando-se na expansão privada e na produção de um conhecimento-mercadoria que se transforma em tecnologia e inovação diante dos processos e circuitos produtivos e comerciais, de modo a expandir a lógica do empresariamento também no conhecimento. Vale ressaltar que em relação ao conhecimento-mercadoria, as universidades públicas, muito mais que as privadas – já que poucas destas se destinam à produção do conhecimento –, são direcionadas à realização de tal prática.[10]. Assim, cada vez mais as fronteiras que deveriam distanciar as relações entre o público e o privado estão desaparecendo.

A expansão centrada na mercantilização não se apresenta como forma de democratizar o acesso pela inclusão no País e nas regiões, emancipando os sujeitos do jugo da alienação do capital, ainda que a educação no campo da reprodução social possa apresentar-se como possibilidade real de emancipação para além do capital. Essa, que tem na mercantilização seu núcleo duro, amplia o acesso ao mercado e não o direito a uma educação pública, laica e de qualidade.

No âmbito do discurso das oportunidades de acesso à educação superior, os cursos de Serviço Social têm sido um dos mais ofertados e demandados, tonando-se importante acompanhar o processo de expansão da educação superior privada presencial como uma importante mediação para conhecer o perfil e as escolhas do alunado de Serviço Social, tendo em vista uma política educacional que tende a aprofundar ainda mais o seu caráter mercantil.

Um caráter em que o setor privado vem se especializando em determinadas áreas, deixando outras para o setor público. Assim, metade de seus alunos está nas chamadas “profissões sociais” (SCHWARTZMAN et al., 2002, p. 12). O critério para o oferecimento de cursos em IESs privadas dá-se mediante seu potencial lucrativo, passando

[10] A exemplo da afirmação de contratos, a transferência de tecnologias das universidades para as empresas, o financiamento de projetos, o estabelecimento de sistemas de patentes, entre outros (MACEBO et al., 2015).

a ser ofertados em várias regiões do País, sob o argumento de que contribuem para o desenvolvimento pessoal, econômico, social e cultural.[11]

Prova disso consiste na expansão dos cursos de saúde e bem-estar social, nos quais se incluem os cursos de Serviço Social, que tiveram um percentual de matrículas de 13,9. Quanto ao quantitativo dos cursos de Serviço Social, os dados mais recentes do INEP (2013) apontam que estes já somam o equivalente a 314 cursos privados presenciais, com o equivalente a 59.972 matrículas; destas, 16.959 estão nas universidades e 31.845 nas faculdades. Constitui um crescimento espantoso, quando se observa que existem apenas 73 cursos públicos no Brasil de Serviço Social.

Até agosto de 2011, 358 cursos de graduação foram autorizados pelo MEC, dos quais 18 de ensino a distância (EAD), que ofertaram, no mesmo ano, 68.742 vagas. Na modalidade presencial, os 340 cursos ofertaram, em 2011, 39.290 vagas, segundo a sinopse estatística do MEC. "[...] As matrículas em cursos de Serviço Social assim se distribuem, em 2011: na modalidade EAD: 80.650 matrículas, e na modalidade presencial, 72.019 matrículas" (IAMAMOTO, 2014, p. 612).

Em termos de expansão de universidades federais,

> [...] de 2002 a 2010 foram criados 126 novos *campi*, totalizando 274 em 230 municípios. Isso com a perspectiva de até 2014 obter um total de 321 *campi* em 275 municípios. Já em relação aos IFs, observa-se que de 2002 a 2010 foram criados 214 *campi* em 201 novos municípios antes não atendidos, totalizando 354 *campi*. A previsão do governo federal é que até 2014 sejam 562 *campi* em 512 municípios, ou seja, 241 *campi* a mais que o previsto para as universidades (MEC, 2013 *apud* PEREIRA et al., 2015, p. 8).

Boschetti (2011) observa que em cinco anos (2007-2011) houve um acréscimo de 56% de profissionais inseridos no mercado de trabalho. Em 2006, registrava-se um total de 65 mil assistentes sociais inscritos no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS); já em 2011, esta quantidade salta para 102 mil profissionais.

> Este contingente de assistentes sociais no mundo chega ao equivalente a 135 mil profissionais ativos, de acordo com o CFESS, apenas superado pelos EUA, num total de 750 mil assistentes sociais no mundo, conforme a International Federation of Social Workers (IFSW). (IAMAMOTO,

[11] Ver, para tanto, os documentos da Secretaria do Planejamento e das Finanças, 2012, além da FIERN, que tratam sobre as **Estratégias de Desenvolvimento econômico e promoção de investimentos do Rio Grande do Norte** (2015-2030).

2014, p. 612).

Os dados atualizados indicam que já se chega a 170 mil assistentes sociais, o que equivale a um aumento de 35 mil de 2014 a 2016 (CFESS/2016), devido ao processo de crescimento das IESs de Serviço Social (públicas e privadas), bem como à oferta do ensino a distância. Ainda segundo a autora, com a crise do capital e a crescente precarização e subtração de direitos do trabalho, algumas profissões de "caráter social" ligadas à execução de programas sociais incorporaram os(as) assistentes sociais, como estratégia para minimizar os efeitos da crise.

No Rio Grande do Norte, o processo de expansão é bem significativo, pois existiam, até 2004, apenas dois cursos de Serviço Social ofertados por IESs públicas e, após 2009, elas já somam 15 instituições privadas que ofertam cursos de Serviço Social, distribuídos em ensino presencial e a distância.

O potencial destes cursos na modalidade presencial constitui uma mediação para expandir os lucros dos empresários da educação[12] superior, que no século XXI torna-se um novo mercado lucrativo. Ao alinharem a oferta das modalidades presencial e a distância, os empresários vêm conseguindo ampliar seus lucros e o controle de mercado no âmbito educacional, expandindo seus negócios para vários lugares do País e do mundo mediante a concentração de capital[13]. No Brasil, passam a ganhar maior intensidade devido ao processo de reforma administrativa do Estado que ainda está em curso hodiernamente.

Este contexto se expressa pela existência de propostas inovadoras no campo da gestão e das metas educacionais a serem alcançadas, bem como pela convivência com processos precários no âmbito da formação e no exercício profissional dado pelo ensino presencial e a distância, mediante o aumento das IESs privadas. Expressões e tendências

---

12 "O faturamento das instituições particulares de ensino superior cresceu 30% em dois anos. O valor de R$ 24,7 bilhões em 2011 subiu para R$ 32 bilhões em 2013, segundo estimativa para esse ano. As recentes fusões e aquisições de faculdades e universidades criaram gigantes no setor e contribuíram para o crescimento do negócio que atinge 5 milhões de alunos no país. Um grupo de 13 grandes conglomerados tem 36,2% de participação deste mercado de instituições privadas. Este grupo seleto reúne 1,8 milhão de estudantes, o que corresponde a 37,6% do total de estudantes de faculdades particulares e cerca de 28% do total de alunos do ensino superior de todo o país", (Ver em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html, 26 de Abril, 2016). De acordo com Brasil Forbes/2015, "O maior grupo com número de alunos matriculados no ensino superior privado do Brasil, a Kroton é um colosso que oferece educação básica (berçário, ensino fundamental e médio), graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado, cursos técnicos, de idiomas, preparatórios e de extensão em 550 municípios. Líder de mercado com 12% de *market share* no ensino superior presencial e no EAD (educação a distância), ela fechou 2013 com receita líquida de R$ 2 bilhões, Ebitda ajustado de quase R$ 730 milhões e 519 mil alunos no ensino superior presencial e a distância. No consolidado de 2014, a expectativa é fechar com uma receita líquida de R$ 4,7 bilhões e Ebitda ajustado de R$ 1,5 bilhão. Fora os mais de 1 milhão de alunos, (Ver em: http://www.forbes.com.br/negocios/2015/02/educacao-torna-se-nogocio-rentavel-para-acionistas-no-brasil//2015. Acesso em: 26 de abril de 2016).

13 Ainda que o setor privado vivencie um período de redução das transferências de recursos do Fies e Prouni no segundo mandato do governo Dilma, o controle dos mercados na educação permanece muito fortalecido.

que vêm sendo confirmadas por várias pesquisas no campo da educação e do Serviço Social (SAMPAIO, 1998, SANTOS, 2010, VALE, 2012, PAMEZANI, 2013, LEHER, 2013)[14].

Entende-se que o processo de expansão dos cursos de Serviço Social no interior do Rio Grande do Norte tem seguido duas direções: a mercantilização e a privatização da educação superior, tida como nicho de negócio e ampliação dos lucros, o que postula que os empresários da educação superior privada cheguem ao interior das regiões do Estado do Rio Grande do Norte, ao identificarem um potencial de negócio favorecido pelas potencialidades econômicas e sociais. Sob a indução do Estado potiguar, ampliam-se as possibilidades de mercado no âmbito dos serviços, dada a descentralização das políticas sociais e da reforma administrativa do Estado pós-Constituição de 1988 e da LDB (1996), o que impulsionou um mercado de trabalho para várias profissões, uma delas, a de Serviço Social.

Ainda nesta direção, outro indicador de atração dos empresários para o interior do Estado do Rio Grande do Norte dá-se pela identificação do parco atendimento das demandas pela educação superior, tendo em vista que as vagas e cursos ofertados centralizavam-se nas IESs públicas, o que marcou um potencial mercado lucrativo. Nesta dinâmica, emula-se o discurso das oportunidades sociais, do emprego e da mobilidade socioeconômica, num contexto de potencialidades de desenvolvimento e crescimento econômico e social nas regiões do Estado do Rio Grande do Norte, o que se torna fundamental para a inserção dos jovens no circuito privado.

Nesta direção, o dinamismo econômico associado à existência das desigualdades sociais e regionais no Estado do Rio Grande do Norte fomentou as condições a fim de que fosse criado um projeto de mobilidade e de ascensão socioeconômica para os alunos, que passou a influenciar as escolhas pelos cursos privados de Serviço Social. Este contexto se verifica num momento em que o acesso ao diploma torna-se um meio que permitirá a inserção no mercado de trabalho, a aferição de renda e, consequentemente, uma possível mobilidade socioeconômica diante da própria classe social em que se encontram.

Desta forma, a massificação, tida como um fenômeno novo da interiorização, contribui para ampliar os profissionais nas regiões. As oportunidades quanto à mobilidade

[14] Para identificar estas questões, basta analisar atentamente as ações e propostas do Ministério da Educação (MEC), que vem direcionando seus discursos, concepções e ações a partir deste tipo de racionalidade.

e inserção no mercado de trabalho embasam-se numa lógica mercantil privada no circuito capitalista, possibilitando a inserção de jovens sem ou com baixas perspectivas quanto ao futuro.

Assim, defende-se nesta tese que os jovens do interior das regiões de desenvolvimento econômico e social no Rio Grande do Norte têm, na escolha pelos cursos de Serviço Social, a projeção da ascensão e mobilidade que o acesso ao diploma do curso superior confere, bem como o projeto de emprego e renda. Os jovens, pois, tendem a buscar por mudanças de posição econômica e social, haja vista a estagnação que caracteriza a classe que integram.

A posição aqui assumida é a de que o desenvolvimento do capital no século XXI aciona dois elementos: um que se refere à expansão dos seus processos civilizatórios de desenvolvimento – leia-se: a busca por novos espaços de acumulação e valorização do capital –, e ao crescimento econômico, à ampliação do acesso a várias políticas, ao mercado de trabalho, à melhoria do padrão de renda, entre outros.

Esse caráter civilizatório vem no sentido de viabilizar mudanças econômicas e sociais que, em tese, permitem o acesso a algumas oportunidades promovidas no campo da educação, do trabalho e da renda para os jovens inseridos no fenômeno nem/nem.

O segundo elemento que traz implicações nesse processo civilizatório diz respeito à identificação do interior como um nicho de mercado para a valorização do capital. Isso conduz o interior a conviver, contraditoriamente, com desenvolvimento e desigualdades no que se refere ao empobrecimento material e espiritual dos sujeitos em tais localidades.

Está em curso um novo processo formativo no entorno das oportunidades de ascensão socioeconômica, pelo qual é acionada uma reformulação da ideologia do capital humano e social, tido como renovação de suas promessas de desenvolvimento com inclusão. É impulsionado, assim, um verdadeiro processo de contrarreforma nas regiões, nas práticas e escolhas que se situam entre o processo civilizatório do capital do acesso e o empobrecimento material e político na direção da luta de classes. Está a ocorrer um recrudescimento pedagógico desta ideologia diante do enfrentamento da problemática dos jovens inseridos na categoria nem/nem.

Isso pode implicar, a médio ou longo prazo, uma ampla mudança no perfil destes que, centrados nas promessas civilizatórias do capital, poderão inviabilizar a concepção de um projeto societário para além do capital, o que exigirá redobradas

estratégias e ações que desmistifiquem os atuais processos e projetos do capital na cena contemporânea.

Os jovens inseridos na categoria nem/nem têm sido alvo estratégico das políticas educacionais, visando fomentar um projeto que busca a inserção e a ascensão econômica e social, em que a centralidade da relação entre escola *x* trabalho se coloca como um processo civilizatório e humano do capital diante do acesso de jovens pobres à educação. Desta forma, o capital cria as condições e espera que as pessoas assumam suas proposições de interesse geral. Assim, passam a projetar, diante das oportunidades viabilizadas pelo financiamento e pelas bolsas de estudo, planos otimistas de vida e de trabalho, ainda que corresponsabilizados pelo acesso, mediante o pagamento.

1.1 Síntese de informações sobre a investigação

Diante dessas postulações, novas questões se agregaram à exposição aqui efetuada no que se refere à apreensão da dinâmica da expansão da educação superior nas regiões de desenvolvimento econômico e social, atentando para o perfil dos(as) alunos(as) dos cursos de Serviço Social privados no interior do Rio Grande do Norte. Intenta-se compreender em que direção se expande a educação superior privada nas regiões de desenvolvimento do interior do Rio Grande do Norte. Pergunta-se: o que conduziu os empresários da educação superior a abrir cursos privados de Serviço Social no interior do Rio Grande do Norte, e por qual motivo os alunos(as) escolheram os cursos privados de Serviço Social?

No processo da investigação, impôs-se o cumprimento de um itinerário metodológico que possibilitou apreender a reprodução do objeto em múltiplas conexões. Trata-se de um estudo descritivo-analítico em que se utilizaram procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa. Diante do itinerário metodológico, delimitou-se como campo empírico a realização da coleta de dados nos municípios de Caicó, Açu e Mossoró, por serem localidades que ofertam os cursos privados de Serviço Social na modalidade presencial e por se localizarem no interior do Estado do Rio Grande do Norte, visto que o objeto da pesquisa se direciona para tal questão.

Frisa-se que, no Rio Grande do Norte, existem 19 instituições privadas; destas, 15 oferecem cursos de graduação presenciais e a distância em Serviço Social; oito destas instituições oferecem cursos a distância, e sete, cursos presenciais, localizados em Natal (quatro), Mossoró (um), Caicó (um) e Açu (um) (BRASIL, 2015).

Ao mapear as IESs presenciais, encontram-se: a Universidade Potiguar; o Centro Universitário FACEX; a Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias; a Faculdade Católica Santa Teresinha; a Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte e o Centro Universitário do Rio Grande do Norte. Após este mapeamento, o foco restringiu-se às IESs privadas presenciais, localizadas no interior do Estado, quais sejam: a Universidade Potiguar em Mossoró, a Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias em Açu e a Faculdade Católica Santa Terezinha em Caicó.

Depois de realizado esse mapeamento, atentou-se para a composição numérica dos discentes das IESs a serem pesquisadas, sendo verificado que 811 alunos de Serviço Social estavam matriculados nas IESs presenciais. Diante deste universo, optou-se, como critério de pesquisa, por delimitar os alunos matriculados nestas IESs que se encontravam cursando o último período de Serviço Social.

Esta escolha foi feita por se entender que estes alunos já estavam num momento diferencial de sua formação, pois tiveram contato com o elenco de disciplinas e atividades requisitadas pelo curso; ademais, apresentam "um potencial processo de maturação formativa", com condições de diferenciar sua trajetória, projetos e motivações quanto à escolha pelo curso de Serviço Social e seu processo de formação profissional e pessoal. Essas e outras questões possibilitaram construir nexos e análises a fim de construir o perfil[15] socioeconômico destes alunos(as), indicando a relação que se estabelece entre a expansão privada dos cursos, a interiorização e as escolhas pelos cursos de Serviço Social.

De posse do quantitativo de discentes por IES, buscaram-se informações obtidas no âmbito das faculdades, em relação ao total de alunos matriculados em cada uma dessas instituições. Chegou-se a um total de 95 discentes, a saber: 40 alunos na Universidade Potiguar; 30 na faculdade de Açu e 25 na faculdade de Caicó.

Optou-se por utilizar a totalidade dos alunos matriculados no 8º período dos cursos de Serviço Social. No entanto, no momento da aplicação do instrumental de pesquisa, verificou-se a necessidade de trabalhar com uma amostra menor que aquela predeterminada para a pesquisa.

Ainda que se tenha definido uma amostra de 95 discentes para todas as IESs, o que equivale à totalidade dos alunos matriculados no último período, não se conseguiu realizar a pesquisa com esta quantidade, tendo em vista que muitos não se dispuseram a

[15] Entre alguns itens abordados no perfil, constam: gênero, idade, estado civil, número de filhos, religião, ocupação profissional, local de origem e residência, nível salarial familiar etc.

participar, sem, no entanto, explicitar as razões. Desse modo, realizou-se a pesquisa com 31 alunos do curso de Serviço Social de Mossoró, 28 discentes da faculdade de Açu, e 18 alunos da faculdade de Caicó, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1: Universo da amostra pesquisada/2015

IESs Presenciais de Serviço Social	Quantidade de Alunos(as) Matriculados(as)	Quantificação da Amostra – quantidade de discentes do último período	Amostra Real – total de discentes participantes	Percentagem da Amostra Real
UNP[1] (Mossoró)	526 alunos(as)	40	31	77,5%
FCNSV[1] (Açu)	165 alunos(as)	30	28	93,3%
FCST[1] (Caicó)	120 alunos(as)	25	18	72,0%
				Média: 80,9%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016. Organizada a partir das informações colhidas por telefone e *e-mails* das IES privadas de Serviço Social no RN/2015.
* Valores que representam o universo da pesquisa objeto do estudo.
[1] Ano de reconhecimento dos cursos: Mossoró em 2011, Açu em 2010 e Caicó em 2011.

No processo da investigação elegeram-se, como fontes de informação, a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a utilização do questionário. A aplicação do questionário e das entrevistas ocorreu entre os dias 25 de agosto e 5 de setembro de 2015 nas IESs selecionadas, mediante a autorização dos discentes via termo de consentimento, conduzidas de forma individual e sem o auxílio de gravador[16].

No que concerne às principais dificuldades encontradas durante a aplicação dos instrumentais, estas se referem à localização em que se situam as IESs privadas, especificamente em Açu e Caicó, dada a distância em relação a Mossoró. No trato das dificuldades institucionais, estas dizem respeito à autorização para a realização da pesquisa, tendo em vista que algumas das IESs tinham o receio de que a tese expusesse possíveis críticas à sua dinâmica de atuação. E, por último, a questão da disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa. Muitos resistiram em contribuir, o que não inviabilizou o trato das questões abordadas, pois, contraditoriamente, houve muitos outros alunos que se disponibilizaram inteiramente a contribuir com a pesquisa.

O período do estudo estendeu-se de 2004 a 2014, considerando que a descentralização instituída pela Constituição de 1988 passou a estabelecer o pacto federativo de cooperação entre estados, municípios e Distrito Federal, com o objetivo de distribuir territorialmente as decisões políticas e os recursos[17]. Assim, regulamentaram-se

[16] A não utilização do gravador deu-se pelo fato da recusa dos alunos, em sua maioria.
[17] As assimetrias regionais passaram a ser desconsideradas nos anos de 1990 com a introdução da macroeconomia neoliberal, voltando a entrar em pauta nos anos 2000, principalmente nos governos Lula e Dilma.

várias políticas, entre elas a política de educação, o que permitiu o gerenciamento pelos municípios, a partir de suas realidades locais, e a definição quanto ao seu desenvolvimento social e econômico. Esse processo permitiu viabilizar a interiorização das políticas e dos mercados de demandas do trabalho e do capital nas regiões do País, possibilitando o acesso aos jovens à educação superior.

A fonte de pesquisa que serviu de referência consistiu em levantamento bibliográfico, análise de textos, artigos, livros, relatórios, dissertações e teses. Trata-se de um momento extremamente rico do ponto de vista da amplitude reflexiva e analítica para a apreensão das determinações do objeto de pesquisa.

Além deste levantamento, contou-se com uma pesquisa documental, mediante documentos e legislações da política de educação superior no Brasil; entre estas, citam-se a LDB (1996/2006) e a PNE (2014-2024), como também documentos que tratam do Prouni (2004), Fies (2001), relatórios sobre o desenvolvimento econômico dos municípios potiguares[18], projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social e a base de dados provenientes do IBGE, IPEA, entre outros. Alguns dados do IBGE/cidades ajudaram na identificação do quantitativo de instituições sociais municipais que têm contrato com os profissionais de Serviço Social. A pesquisa contou ainda com os dados do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), no que tange às informações sobre benefícios e instituições socioassistenciais, entre outras.

A análise documental foi realizada de acordo com as seguintes orientações: partiu-se de um levantamento do material produzido acerca da temática apresentada e posteriormente foi feita uma análise imanente de cada texto, com o objetivo de apreender seus pressupostos teórico-políticos. Construiu-se, assim, um quadro de análise, em que foi possível investigar as principais tendências no campo em que a juventude se insere na educação superior, quanto ao seu perfil e escolhas. A captação dessas tendências exigiu o exame das condições histórico-concretas em que foram gestadas e, para além do seu conteúdo imediato, buscou-se extrair as implicações desses pressupostos para, em seguida, proceder à análise.

Em se tratando da análise e interpretação dos dados, inicia-se pela sistematização, posteriormente, promove-se a tabulação e a interpretação dos dados, fundamentalmente para se estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam proveniente de teorias, quer sejam de estudos realizados

[18] Obtidos pela Secretaria de Planejamento do Estado do Rio Grande do Norte.

anteriormente. Para isto foram utilizados cálculos estatísticos, realizados mediante o auxílio de um *software*. Para o tratamento estatístico dado às informações coletadas pelos questionários e entrevistas da pesquisa, foi utilizado o *software* STATISCA[19], a fim de gerar a frequência percentual das respostas individuais e os cruzamentos estatísticos entre as questões pesquisadas.

Por fim, vale ressaltar a dimensão qualitativa desta pesquisa, dada a sua natureza sócio-histórica, que permitiu compreender as mudanças, contradições e limites do objeto desta tese.

Faz-se relevante esta discussão por tentar contribuir acerca da problemática dos jovens inseridos no fenômeno nem/nem, que na atual dinâmica de expansão e mercantilização da educação superior privada, no século XXI, torna-se central no campo das agendas e políticas de educação e trabalho.

Desta forma, assume-se o desafio de pensar sobre o perfil e as escolhas dos jovens de Serviço Social no atual modelo de desenvolvimento econômico com oportunidades social, na tentativa de que as reflexões e análises sirvam de base para a luta em torno da defesa de uma educação pública, laica e de qualidade. Só se terá subsídios para tal luta caso se desvende, no campo da pesquisa, quem são e por qual motivo se inserirão nas instituições privadas que ofertam os cursos de Serviço Social, porquanto serão estes que assumirão espaços na profissão, adotando ou não a direção do projeto ético-político do Serviço Social numa perspectiva crítica.

No que se refere ao processo da exposição, busca-se, no primeiro capítulo, apanhar aportes que possibilitem situar a problemática, que versa sobre o objeto de pesquisa, sendo ressaltados os objetivos, os procedimentos teórico-metodológicos e a estrutura final da tese.

O capítulo II reflete sobre as macrodeterminações dos processos de expansão e interiorização da educação superior privada no Brasil, a partir da discussão da mundialização do capital e da contrarreforma do Estado, que têm rearticulado a dinâmica do mercado mundial com forte presença do capital financeiro, redefinindo a especialização dos países, além das reformas liberalizantes, orientadas para o mercado, que juntamente com uma ofensiva intelectual e moral do neoliberalismo, passa a criar um ambiente

[19] *Software* de métodos estatísticos que possui um conjunto de ferramentas para tratamento, análise, gestão e visualização de bases de dados e *Data Mining*. Ferramentas para Estatística Descritiva, Regressão Linear, Análise de Variância, Testes de Hipóteses, Testes Não Paramétricos e Ajustamentos a Distribuições.

propício a expandir a mercantilização, a massificação e a privatização da educação superior.

Ainda, são discutidas as implicações destes processos no Brasil, apreendendo-se a dinâmica dos governos do PT, que favoreceu a expansão e a interiorização da educação superior privada no Brasil, sob as determinações dos organismos multilaterais.

O capítulo III direciona a análise dos elementos dos processos de desenvolvimento educacional no Rio Grande do Norte, tendo como mediação a questão regional, posta na atual dinâmica do desenvolvimento econômico com oportunidades que congregam um elenco de políticas sociais e econômicas, entre elas a educação e o trabalho, visando responder às problemáticas sociorregionais dos municípios. Problematizar a questão regional significa atentar para as relações que se estabelecem entre Estado/mercado e sociedade civil, seus interesses e embates no espaço regional, observando, para tanto, a condução do desenvolvimento regional através do planejamento estatal aliado ao mercado. Ainda neste capítulo discorre-se sobre os grupos empresarias que têm apostado nos cursos de Serviço Social, vistos como um mercado lucrativo.

O capítulo IV centra-se nas particularidades da pesquisa empírica, no que concerne ao alunado de Serviço Social nos municípios potiguares, observando sobremaneira o seu perfil, suas escolhas em relação aos cursos privados, o acesso às bolsas e financiamentos, além de refletir sobre as dificuldades enfrentadas no âmbito da inserção nas IESs privadas no Rio Grande do Norte.

Por fim, as conclusões, pautadas pelo entendimento de que, no atual contexto de ofensiva burguesa, se reproduz na dinâmica do capitalismo contemporâneo o reforço de concepções e projetos relativos à mobilidade social e ascensão socioeconômica, o que tem permitido renovar as promessas das oportunidades gestadas pelo desenvolvimento econômico para os jovens da classe trabalhadora, em especial o alunado de Serviço Social.

O discurso das oportunidades sociais viabiliza, ideologicamente, incluir os jovens na educação privada, constituindo condição primordial para a dinâmica produtiva do capital. Desta forma, propõe um modelo de desenvolvimento necessariamente centrado nas escolhas dos agentes individuais e na capacidade de as pessoas desenvolverem suas habilidades para se inserir no mercado.

Essas propostas têm logrado êxito entre os jovens de Serviço Social, ao homogeneizar o debate da ascensão pela mobilidade socioeconômica, mediada pelo acesso à educação superior privada. Isso significa que o foco das estratégias de desenvolvimento,

na atual dinâmica do capitalismo mundanizado/financeiro nas periferias dos municípios, está centrado no desenvolvimento de oportunidades postas pela dinâmica de crescimento e das capacidades de escolha na direção do mercado. A juventude, ao assumir um papel estratégico no âmbito do crescimento econômico, torna-se referência do estágio do desenvolvimento para o País e os municípios.

Por fim, afirma-se que o universo das escolhas do alunado do Serviço Social no século XXI traz: o reconhecimento da educação como central para a mobilidade da condição de renda; a adesão à ideologia das oportunidades, o que tem ativado o esforço individual diante da inserção; e a corresponsabilização entre Estado/mercado.

O processo de expansão das IESs privadas tem se constituído num elemento de difusão do chamado capital humano e social nos municípios potiguares, por exercer uma função econômica e sociocultural em direção à massificação dos jovens. Ainda que permeado de contradições, consubstancia os projetos de classe no Brasil e no Rio Grande do Norte.

Espera-se que esta tese contribua com o debate acadêmico sobre o processo de expansão/interiorização da educação superior privada no Estado do Rio Grande do Norte, possibilitando esclarecer as conexões entre o perfil e as escolhas juvenis no Serviço Social no século XXI. É fundamental empreender novas discussões que permitam estabelecer as conexões entre o alunado e a sua formação, para que se tenha clareza dos desafios que devem ser enfrentados na formação baseada nas diretrizes curriculares e no projeto ético-político.

Desta forma, busca-se estabelecer uma atitude crítica em face das tendências e dos desafios imperantes no Brasil e neste Estado, no tocante à interiorização via expansão da educação privada.

2 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E A CONTRAREFORMA DO ESTADO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo tece reflexões sobre o desenvolvimento capitalista na contemporaneidade e seus desdobramentos na educação superior brasileira. A atenção se volta para a crise do capital e as transformações societárias, com destaque para as mudanças no processo de produção, no trabalho e no Estado, sob a hegemonia das orientações neoliberais no tocante à constituição de um padrão para o desenvolvimento da educação superior no Brasil.

2.1 Capitalismo contemporâneo e as mudanças na Educação Superior no Brasil

O processo de expansão da educação superior no Brasil, especialmente na sua modalidade privada, guarda determinações macroeconômicas postas pela mundialização do capital, que passa a engendrar mudanças a partir da dinâmica da reestruturação do capital fruto da crise estrutural em fins dos anos de 1960, requisitando transformações nas relações entre capital e trabalho. No âmbito do Estado e de suas políticas econômicas e sociais, verificam-se alguns particularidades no que se refere à condução dos processos de empresariamento, massificação, aligeiramento, financeirização e oligopolização da educação superior no século XXI. Desta forma, não se explicam as atuais configurações da educação superior, especialmente a privada, sem que se considerem as mudanças no campo da produção e do trabalho, permeadas pela dinâmica da financeirização do capital enquanto condição básica para a elevação das taxas de lucro.

Nesta direção, os ideólogos representantes do capital procuram descaracterizar a educação como um direito, considerando-o como um serviço a ser explorado pela iniciativa privada. Para isso, contam com o auxílio do Estado, que por meio de reformas converte a educação num mecanismo para a manutenção da rentabilidade do capital, da coesão social, de promoção de justiça social e do desenvolvimento econômico e social. Para que esse papel se concretize, constroem-se ideologias, como as ideias de democratização, oportunidade social, ascensão econômica e social, sociedade do conhecimento e outras que justifiquem o tipo de educação mercantil considerada adequada para atender às necessidades de produção e reprodução social capitalista.

Assim, as mudanças em curso passam por uma reação do capital ao ciclo depressivo aberto no início dos anos de 1970, que pressiona por uma refuncionalização do Estado, a qual corresponde a transformações no mundo do trabalho, da produção, circulação e regulação. Tal reação se expressa na particularidade histórica de cada País no que diz respeito ao lugar que passa a ocupar na dinâmica do mercado mundial, à correlação de forças entre as classes sociais que se estabelece numa determina conjuntura, a cultura política construída e às escolhas dos segmentos que detêm a dominação econômica e política.

Nesta direção, as tentativas de retomada das taxas de lucro ocorrem mediante três eixos que se articulam, a saber: a reestruturação produtiva do capital, que tem fragilizado a resistência dos trabalhadores ao aviltamento de suas condições de trabalho e de vida, facilitando a realização de superlucros; a mundialização do capital, que significa uma rearticulação do mercado mundial, com redefinição da especialização dos países e com forte presença do capital financeiro; e por último, o neoliberalismo, que passa a representar as reformas liberalizantes orientadas para o mercado, que combinado com uma ofensiva intelectual e moral cria um ambiente propício à implementação dessas proposições.

Desde os anos de 1970 do século XX, todos os países do capitalismo central e periférico – e aqui se devem observar as particularidades históricas dos acontecimentos que se deram em diferentes partes do mundo capitalista, mas que guardam suas diferenças, como é o caso do Brasil – vêm, cada vez mais, presenciando um capitalismo que "*está se confrontando, a cada crise, com seus limites históricos*" (ARCARY, 2011, p. 1), ao *"transformar suas potencialidades positivas em realidade destrutiva"* (MÉSZÁROS, 2002, p. 614). Trata-se de uma crise estrutural do capital, sem precedentes na história da humanidade, por atingir o desenvolvimento capitalista numa escala global e a totalidade da força de trabalho – independentemente de sua qualificação profissional –, resultando no aumento do desemprego e da precarização do trabalho, na forma de terceirização e trabalho temporário.

As crises do capital podem se manifestar seja como superprodução, subconsumo ou especulação, seja como destruição das forças produtivas, o que define os próprios limites para a manutenção de seu processo de expansão. Dessas manifestações o que é determinante na crise do capital é o processo de produção de valor – a lei do valor – e sua materialização na queda tendencial da taxa de lucros como tendência histórica do

desenvolvimento do capital. A forma determinante é concretizada com a exploração do capital sobre o trabalho, forma que impõe a propriedade privada dos meios de produção, sendo o principal deles o trabalho. Esse modo requer e determina um conjunto necessário de mediações, como o Estado, as ideologias e as políticas, para legitimar a apropriação privada. Trata-se da crise da sociabilidade capitalista.

Faz-se necessário compreender os fenômenos ideológicos, políticos e culturais fundamentais ao movimento do capital. Ainda que a determinação da crise do capital seja material, ela é condicionada pelas outras esferas nas quais se constituem os movimentos no sentido da conservação, mudança esta que coloca novos elementos no processo de desenvolvimento dessa crise. Ainda que o capital tenha desenvolvido mecanismos econômicos, políticos e ideológicos para o enfrentamento de suas crises, através do keynesianismo, do *Welfare State* e do fordismo entre os anos 1940-1970; ou com o neoliberalismo e sua concepção de Estado mínimo, aliado ao padrão flexível de produção e acumulação desde os anos 1970, as crises são inerentes ao e próprias do sistema. Em outras palavras, "[...] As crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado" (MARX, 1986, p. 188) e constituem a única forma para que o equilíbrio possa ser restaurado e as contradições internas da acumulação sejam temporariamente resolvidas.

A crise implica transformações que transbordam amplamente os circuitos produtivos, envolvendo a totalidade social, pois transitam do ambiente político e afetam a acumulação e as estratégias de dominação ideopolíticas. Não se limita, pois, à esfera econômica (bancos, indústria ou comércio), já que abrange as esferas do Estado, da cultura, da família, da educação, da saúde etc.. Sua dimensão global atinge todos os continentes e tanto os países centrais como os periféricos. As estratégias produzidas pelo capital para o enfrentamento dessa crise se desenvolvem tanto nas esferas da produção e organização do trabalho, como no Estado, afetando a reprodução social. As respostas se dão de maneiras diversas entre os países, uma vez que dependem da inserção de cada País na economia mundial e das particularidades de seu desenvolvimento histórico.

A crise não se restringe à sua dimensão econômica, mas abarca a dimensão da reprodução social, com seus processos sociopolíticos institucionais, como também a singularidade da vida cotidiana dos homens. Desta forma, a crise atinge tanto a esfera econômica, como a social e a cultural, de forma global. Essa ideia de crise global diz

respeito ao conjunto das transformações econômicas, políticas, sociais, institucionais e culturais que interferem no processo de reprodução social, promovendo mudanças que permitem a reestruturação da reprodução (MOTA, 2008).

Nesta direção, a análise das crises deve ser pensada relacionando dialeticamente, além dessas dimensões enfatizadas acima, a dimensão educacional, pois esta sofrerá fortes inflexões com a consolidação/manutenção/reestruturação do sistema. Bastar pensar, por exemplo, no desenvolvimento capitalista que impôs a divisão do trabalho manual e intelectual, retirando do indivíduo que trabalha a possibilidade do acesso material e espiritual ao que foi produzido por ele.

Assim, ao longo da história deste sistema, ele vem mostrando sua face destrutiva, face esta já anunciada por Marx em *O capital* (1997), quando demonstrava o peso da introdução das máquinas e da ciência como tecnologia/força produtiva utilizada em larga escala, que tendencialmente conduziria à queda na taxa média de lucro, precipitando, dessa forma, crises devastadoras ao longo de sua introdução desenfreada.

Como um processo de contratendência, o capital procura formas e estratégias para saná-las, como atesta Arcary (2011). A manobra utilizada pelos capitalistas para reduzir a baixa taxa média de lucro é *"o freio à taxa média de lucro, expressão da decadência do capitalismo que consiste no barateamento das matérias-primas, na renovação de tecnologias, na internacionalização até a última fronteira e, o mais importante, no aumento da exploração da força de trabalho"* (p. 120) [grifo nosso]. Esses elementos estarão em quase todas as formas de enfrentamento da crise, com pesos e magnitudes diferentes a depender da conjuntura.

Desta forma, as transformações societárias evidenciadas principalmente no final dos anos de 1960 e que se espraiaram pelos anos de 1980/90 do século XX, trouxeram mudanças tanto no processo de produção de mercadorias como na reprodução da vida societal, num processo que permitiu ao capital buscar respostas/saídas para tal. Tentou-se restaurar suas taxas de lucros a partir de um elenco de medidas e ajustes estruturais pela via da direção neoliberal, tanto para as políticas econômicas como para as políticas sociais.

As mudanças nos processos de acumulação do capital

> [...] caracterizam-se pelas rápidas mudanças no padrão do desenvolvimento, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em

> regiões até então subdesenvolvidas. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. [...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural", rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salário e o retrocesso do poder sindical. [...] O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os padrões tiram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis. [...] O mais importante é a redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. (HAVEY, 2007, p. 140-143).

Cabe explicitar que a reestruturação produtiva do capital não se restringe meramente às inovações tecnológico-organizativas, mas se estende às inovações sociometabólicas:

> A reestruturação [...] da produção, acompanhada por mudanças legais, regulatórias e políticas regressivas, transformou os padrões de emprego na maioria dos países e facilitou a imposição de restrições aos salários, subsídios, benefícios, direitos sociais e outras proteções extramercado induzidas sob os sistemas de acumulação anteriores. Essas transformações tecnológicas, econômicas, legais e políticas reduziram drasticamente o espaço para a resistência contra o capitalismo neoliberal. (SAAD, 2011, p. 9).

Estes elementos sinalizam mudanças, tanto no âmbito da produção como na organização e gestão da força de trabalho, além das (re)funcionalizações do papel do Estado e de suas estratégias de resposta à reprodução da classe trabalhadora.

A *crise* passa a ser enfrentada com a retração da intervenção do Estado na regulação da economia, conforme o receituário neoliberal ditado pelo Consenso de Washington, com o incentivo à iniciativa privada, por ser mais flexível e eficiente que a estatal. Cabe ao Estado: implementar a disciplina fiscal; a reforma tributária; redução dos gastos públicos e abertura do mercado.

A proposta neoliberal tem relação com o fenômeno da supercapitalização tratado por Mandel (1982, p. 270-272). Esta constitui num fenômeno caracterizado pela grande quantidade de capitais acumulados, ou capitais excedentes, que não conseguem

valorização nos campos tradicionais da produção de mercadoria e passam a ser investidos em setores que não produzem diretamente mais-valia, tal como o setor de serviços. Esse fenômeno está relacionado à privatização das políticas sociais públicas, pois propicia um nicho lucrativo de mercado ao capital. Trata-se, pois, da incorporação dos serviços sociais como espaço de mercantilização e lucratividade.

Na esfera da produção e organização do trabalho, as mudanças dizem respeito à utilização dos progressos técnicos, tecnológicos e organizacionais, diante dos novos formatos de produção de mercadorias. Passam a atender à demanda por produtos, com um mínimo de estoque; o emprego de tecnologia para melhor aproveitar o tempo e a tomada de decisões rápidas. As mudanças acarretam uma crescente precarização das condições de trabalho e emprego [terceirização, subcontratação], o desemprego, a regressão dos direitos, a destruição e a reconstrução de habilidades (HARVEY, 1996).

O enfraquecimento da classe trabalhadora revela-se na adoção de medidas para conter os efeitos do desemprego, aceitando-se muitas vezes condições de trabalho precarizadas para garantir o emprego e consentindo-se no aumento do tempo de sobretrabalho. Segundo Chesnais (1998, p. 25-26), vive-se um "regime de acumulação mundializado sob dominância financeira", e não apenas "uma nova etapa do longo processo de internacionalização do capital industrial a partir dos processos de liberalização, de desregulamentação e de mundialização das finanças". Esse capital portador de juros conserva a forma dinheiro e vive dos rendimentos oriundos de aplicações financeiras.

Ocorre a concentração do capital financeiro mediante os grandes fundos e as aplicações financeiras. Trata-se de flexibilizar a produção e as relações de trabalho mediante a desregulamentação das relações comerciais e dos circuitos financeiros e da privatização, através das terceirizações e da publicização, um processo de transferência para o setor público não estatal. Essa mudança, especialmente no Estado, permitiria a constituição de um "Estado social liberal", social porque protege os direitos sociais e promove o desenvolvimento econômico. Assim, os direitos sociais se submetem ao desenvolvimento econômico e ao mercado. Seria, portanto a segunda fase do neoliberalismo, uma nova direção estratégica para os projetos neoliberais de reforma do Estado. Um verdadeiro sincretismo entre o mercado e o Estado, para promover o bem-estar social, com a ideia da promoção da equidade social. Estão postos os elementos ideológicos que sustentarão o uso da educação como elemento estrutural para o desenvolvimento econômico e social.

Na atual fase de desenvolvimento capitalista, as contradições entre capital e trabalho passam a ser colocadas como possibilidades de conciliação, com a promessa de que com mais capitalismo, diga-se desenvolvimento econômico, os processos de civilização seriam alcançados. O neoliberalismo passa, pois, a demarcar um momento histórico em que as conquistas dos trabalhadores na luta contra o capital precisam ser reconfiguradas, tornando-se forças para o capital. O desmonte da seguridade social e dos direitos sociais públicos torna-se uma possibilidade de nicho de mercado para o capital. Daí a necessidade de fomentar as ideologias burguesas, manipulando o pensamento e as práticas.

A impossibilidade de reequilibrar de forma duradoura e estável as contradições do capital, favorecidas pelos processos de reestruturação produtiva e sociopolítica, tem intensificado e conduzido à persistência da crise estrutural. O neoliberalismo, em uma de suas vertentes – a exemplo do novo desenvolvimento –, tem encontrado formas de universalizar um otimismo no que concerne às possibilidades de bem-estar e de mudanças de mobilidade entre os indivíduos, como algo necessário e possível diante dos processos de crise e desenvolvimento do capital. Assim,

> [...] Defender e idealizar acriticamente como universalmente elogiável o imperativo de autoexpansão e crescimento ilimitado do sistema do capital, apesar de suas implicações e consequências destrutivas, leva à recusa persistente em retificar a iniquidade insustentável de nossa ordem mundial. (MÉSZÁROS, 2004, p. 40).

Nesta dinâmica, a mundialização do capital passa a refletir o modo como os padrões de acumulação de capital tornam-se efetivamente mundiais, distinguindo-se dos processos de internacionalização dos fluxos comerciais e/ou financeiros. Isso implica a construção de uma rede de relações em nível mundial cuja meta é potencializar os lucros das grandes corporações por meio da exploração da força de trabalho e também da absorção dos fundos públicos de todos os países. Desta forma, a mundialização

> [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, de mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2007, p. 140).

Assim, o processo de expansão do setor dos serviços passa a constituir uma das estratégias do capital, orquestrada pelo Estado na tentativa de recuperar suas taxas de lucro.

A crise do capital engendra mudanças nas ações e papéis do Estado na direção de uma contrarreforma no campo dos direitos e das políticas para o trabalho, e dos serviços sociais públicos. Nas palavras de Mészáros (2009, p. 104-105), "o Estado, ao atuar como um complemento, como uma forma de estrutura totalizadora de comando político do capital, busca assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema".

É justamente nos momentos de crise que o Estado também é afetado, quando então redireciona sua ação reguladora, por ser a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar a falta de unidade em todos os três aspectos: produção, circulação e consumo. Nestas esferas, a presença atuante do Estado será uma necessidade e pré-condição para o funcionamento do sistema do capital.

Destarte, o Estado se expande ou se contrai em articulação com o ciclo econômico. Sua expansão ou retração ocorrem a partir de sua funcionalidade no ciclo. Hoje sua presença acha-se condicionada aos processos de privatização e liberalização comercial.

O Estado é direcionado a reorganizar suas funções sob os influxos macroeconômicos neoliberais, anunciando uma nova fase do imperialismo/oligárquico, sob a regência do capital financeiro internacional, em que novas maneiras de acumulação são articuladas (HARVEY, 2003) a antigas formas de trabalho e sofisticadas tecnologias, com o auxílio de uma mão de obra cada vez mais barata, precária e baseada em regimes de trabalhos mais flexíveis, encontrados na maioria dos periféricos de economia dependente.

Nesta direção, uma gama de medidas de ajuste estrutural é adotada, submetendo os Estados nacionais aos ditames do capital internacional e dos organismos internacionais, favorecendo o capital financeiro em detrimento do capital produtivo. O aumento da carga tributária recai para os trabalhadores, mediante uma política fiscal que privilegia o pagamento das dívidas interna e externa, a desregulamentação do mercado de trabalho, a anulação dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, o corte dos benefícios sociais, aa retirada do Estado na provisão da proteção social, a dissolução do coletivo em nome do individualismo e as privatizações, entre tantas outras ações que vêm ganhando espaço nesse contexto (BEHRING, 2003).

As mudanças no padrão de desenvolvimento do capital forçam as reformas. O Estado, enquanto dinamizador dos processos de acumulação e desenvolvimento do capital, fomenta as novas condições econômicas, políticas, sociais e ideológicas para o novo padrão de acumulação. É nesse bojo que se viabiliza a contrarreforma da educação.

> [...] O termo reforma do Estado foi utilizado estrategicamente pelo pensamento conservador para ocultar as reais mudanças necessárias, que se circunscreviam às relações entre as classes sociais. Forjando o discurso da ineficiência, da burocracia excessiva, da corrupção naturalizada e da desqualificação de tudo o que era estatal (ou público, num sentido oposto ao que é juridicamente privado), a "reforma" objetivava alterar as formas pelas quais o aparato estatal funcionava como mediador das relações de classe. Eis por que se caracterizou muito mais como uma contrarreforma, em beneficio do capital, fazendo regredir conquistas históricas dos trabalhadores, incidindo sobre os direitos ligados direta e indiretamente ao trabalho (reforma da previdência, dos direitos trabalhistas, dos estatutos dos servidores públicos, reformas na saúde e educação pública etc.). (MINTO 2014, p. 279).

A superação da crise fiscal passa a se constituir num elemento central para o enfrentamento da crise do Estado, já que a situação de crise nos anos 1980 se constituía de déficits, poupança pública muito baixa, dívida interna e externa, falta de crédito, ausência de confiança na moeda nacional e pouca credibilidade do governo. Desse modo, buscou-se garantir um Estado pequeno e forte, garantindo os contratos e a propriedade; as reformas foram orientadas para o mercado, intentando a disciplina fiscal e a redução das dívidas.

O contexto exige então uma acirrada disciplina fiscal, privatização e liberalização comercial. Busca-se, pois, reformar o Estado no sentido de recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governance* (capacidade financeira e administrativa de governar). Reforma-se o Estado para garantir taxas de poupanças e investimento adequados. O lugar das políticas sociais é aquele em que os serviços de saúde e a educação serão contratados e executados por organizações públicas não estatais e competitivas.

Esse Estado deve ser também democrático, já que as classes dominantes não necessitam do uso da força para se apropriarem de uma parte considerável do excedente social; a democracia deve existir como meio de acesso ao poder político pelas classes dirigentes.

Os processos de acesso à educação superior refuncionalizam o entendimento da democratização, que em pleno contexto de efervescência dos movimentos sociais, na luta contra os processos ditatoriais, passou a funcionar como um movimento de resistência

política e ideológica por parte de docentes, discentes e funcionários que ganhava força nesse contexto, tornando-se necessário para a substituição por um novo regime. Agora esse processo se inverte, utilizando a ideia do acesso que se tinha na direção do direito, a fim de transformá-lo num acesso majoritariamente privado, posto pela venda dos serviços no mercado.

A proposição da reforma gerencial do Estado volta-se para o controle dos resultados, baseando-se na descentralização e na produtividade dos serviços. Desse modo, entende-se que a reforma do Estado constitui um projeto político, econômico e social amplo, orientado para tornar a administração pública mais eficiente, garantindo, assim, a ordem interna e a segurança externa na direção do mercado, o que significa transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado. Outra forma de materializar essa assertiva é instituir os processos de descentralização, que também pressupõem a transferência para o setor público não estatal de serviços que não envolvem o diretamente o Estado, reforçando a chamada *governance* por meio da transição de um tipo rígido e ineficiente de administração pública para uma administração gerencial, flexível e com a descentralização das decisões.

Do ponto de vista das dimensões e tendências da contrarreforma do Estado no campo da educação, há dois níveis de reformas, segundo Minto (2014):

1- A primeira trata das políticas educacionais, o que significa as mudanças que se estabelecem entre Estado e sociedade e os níveis de ensino;
2- A segunda diz respeito aos processos de reorganização das instituições, sua localização no interior, e os impactos das reformas nas instituições no que concerne ao acesso privado majoritário.

Quanto ao primeiro nível, o da dimensão da reforma do Estado no campo da educação, os processos de mundialização do capital e as mudanças na relação entre Estado e educação superior, nos anos de 1990, trouxeram uma nova organização para os processos produtivos e de trabalho. Mediados e amparados pela ideologia pós-moderna com seus novos paradigmas, que trazem formas de pensar a sociedade nos moldes neoliberais, coloca a tarefa de incluir o campo educacional como setor econômico para o desenvolvimento e a ampliação do seu potencial enquanto insumo para a formação profissional e aumento da produtividade, necessitando assim que as IESs sejam reestruturadas como organizações terciárias que prestam serviços de ensino e atuam como empresas.

Desta forma,

> [...] As ideologias que identificaram a educação como solução para todos os problemas sociais, via de regra, partem de uma base imaginária de relações sociais, na qual as contradições mais fundamentais do mundo do capital aparecem como se não tivessem relação com a história e com a forma pela qual o modo de produção se objetiva cotidianamente. (MINTO, 2004, p. 366-367).

Nesta dinâmica adquire centralidade a formação por competências para a empregabilidade, valorizando dimensões psicológicas e esvaziando os conteúdos formativos, substituídos pelos conceitos abstratos de aprender ao longo da vida, responsabilizando os indivíduos por sua formação e adaptação. O ensino se volta para a formação de quadros estratégicos à economia, tratado enquanto um insumo para a competividade, que nada tem de relação com a formação sólida, crítica e autônoma.

Esses conceitos jogam no sentido de impregnar nos indivíduos a responsabilização pela sua qualificação e inserção no mercado de trabalho, desconsiderando a sua relação com o sistema capitalista, que produz riqueza e acumulação de capitais e, ao mesmo tempo, desemprego e pobreza. O próprio entendimento da desigualdade social, gerada pelo sistema explorador do capital, é transvestido para a lógica da competência. Os ideólogos do capital asseguram que a desigualdade é um processo natural, e que apenas através de novas competências na direção do mercado esta desigualdade pode ser eliminada.

Esta funcionalidade só é possível porque a educação tem na alienação da força de trabalho e de sua consciência meios para a sua reprodução.

Segundo Oliveira (2003, p. 38),

> [...] O capital, ao utilizar o conceito de competências, abstrai o desempenho de determinada profissão das relações de conflito e incorpora apenas as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade. Este comportamento não dá maior liberdade ao trabalhador, e muito menos, autonomia. Diz respeito a atitudes e formas de pensar que criam uma relação de maior subordinação à dinâmica de trabalho estabelecida pelo capital.

Ao instituir este conceito de competência, o capital busca recompor sua direção política, econômica, cultural e moral. O sistema de saber e fazer seus valores e comportamentos subsume-se ao capital nesta nova fase de acumulação, com um

diferencial: "*a luta histórica dos trabalhadores para libertar-se da condição de mercadoria/ força de trabalho perversamente torna-se hoje uma disputa dos trabalhadores para manter o emprego, ainda que sob condições alienantes*" (FRIGOTTO, 1997, p. 140, citado por OLIVEIRA, 2003, p. 73) [grifo nosso].

Nesta assertiva identificam-se os conceitos de empregabilidade e competências, que constituem uma forma de mascarar a realidade, desconsiderando os determinantes políticos, econômicos e sociais do desemprego estrutural, tido como um conceito ideológico para a superação da atual fase de crise do capital. Esses conceitos são utilizados como norteadores das reformas da educação, quando se "busca incutir no imaginário social que o projeto de educação está acima das contradições de classe" (OLIVEIRA, 2003, p. 40). Logo, os conceitos de empregabilidade e de competência "[...] surgem como um mecanismo adequado das justificativas de classe produzidas pela teoria do capital humano" (p. 40).

Para a consecução desta tarefa, torna-se necessário que os países periféricos alterem a relação entre Estado e educação superior, adotando medidas econômicas, sociais e políticas para o ajuste fiscal; controle os gastos; reduza direitos trabalhistas; amplie a liberalização do mercado interno, ajustando-a ao capital financeiro internacional; e amplie as privatizações no campo dos serviços públicos. Na dinâmica da mundialização do capital, a educação superior deve ser eficiente, modernizar-se, estimular a competividade e criar indicadores para sobreviver no mercado.

Quando se pensa nas mudanças no campo das legislações que dão base aos processos de contrarreforma do Estado e às políticas no campo educacional, devem-se enfatizar as direções postuladas pelos organismos internacionais[20], que buscam redefinir a função do Estado com relação à educação superior e ao ensino que busca reduzir a sua participação aumentando, para tanto, a sua direção avaliadora. Deve-se, ainda, atentar para a busca pela diversificação das IESs, que cria condições variadas para o acesso à educação superior, e para as formas de acesso ao financiamento estudantil, o incentivo às parcerias público-privadas e o funcionamento das IESs privadas, lançando mão de cursos de curta duração e ampliando o ensino a distancia. De forma, ainda enfática, intenta-se realizar um processo de reorganização das IESs na direção do mercado, adensando ainda mais o processo ampliado da privatização da educação superior.

[20] Os documentos dos organismos internacionais que dão base aos processos de contrarreforma do Estado na educação serão detalhados no item 2.1, a seguir.

Em relação ao segundo elemento que se entrelaça ao primeiro, postula-se que o Estado deve ampliar os nichos de mercado em diversas instituições privadas, conformando um novo ciclo de privatização que amolda a educação à logica do capital mundanizado; este se assenta sobre a base da fomentação de consumidores em potencial dessa mercadoria. As IESs lucrativas ganham centralidade quando se pensa na mediação do acesso pelas bolsas e financiamento, beneficiando as faculdades e universidades lucrativas e potencializando o acesso aos novos clientes consumidores.

Ao postular a ampliação dos programas de financiamento para combater a ociosidade das vagas das empresas privadas no ramo educacional, há também nesta dinâmica a necessidade de combater a distribuição regional do ensino superior privado e público. Assim,

> [...] A estratégia fundamental para as empresas do ramo educacional é a da concentração de mercado e de capital. Mediante processos de fusões, isto é, da compra de IESs menores e com problemas financeiros, formaram-se grandes grupos. Esse processo converte a educação em mercadoria controlada por poucos grupos. [...] Por sua vez, o que permitiu uma aceleração das fusões e da concentração foi, por certo, a abertura de capital das empresas no mercado financeiro. A outra estratégia é a penetração de capital estrangeiros nesse mercado, que vem se concretizando por meio da associação dos grupos educacionais com o capital financeiro, livremente negociado na forma de ações em bolsas de valores. Além de potencializar o poder de atuação oligopólica dessas empresas [...]. (MINTO 2004, p. 337-338).

O acesso à educação superior privada mediante os programas de financiamento traz a ideia de que o Estado garante a todos o consumo de um bem (equidade); esta lógica não impede que as IESs privadas recebam recursos estatais. Assim, a educação enquanto serviço diz respeito à projeção de que os indivíduos podem escolher o produto no mercado enquanto consumidores.

Desse modo, a privatização da educação superior torna-se um elemento importante da contrarreforma do Estado. Ainda que

> [...] A privatização [...] não seja novidade do ponto de vista da sociabilidade possível nas formações sociais comandadas pelo capital. A contrarreforma do Estado e da educação está inserida num movimento próprio e particular às sociedades capitalistas, que é o de produzir ajustes que visam reduzir o ônus do capital no esquema geral da reprodução da força de trabalho. Daí a centralidade da captura do fundo público para a acumulação do capital, das promessas de prosperidade, da individualização dos processos sociais, da apologia antiestatal no pensamento conservador. Sua contrapartida é a transferência desse ônus

> para a própria sociedade e para os trabalhadores, donde o privatismo e suas variantes: parcerias público e privado, público não estatal, filantropismo, voluntarismo, e até mecenato, e a afirmação de uma cidadania transmutada, que perde sua vinculação com os direitos sociais e no limite se plasma com a ideologia consumista. (MINTO 2004, p. 367-368).

O engendramento da educação na direção do mercado resulta nos processos de precarização dos serviços públicos, intensificados na direção de torna-los nichos de mercado para o setor privado. O processo de reforma atinge não apenas o campo da pesquisa científica, no âmbito do ensino superior, mas também a saúde, a cultura, o meio ambiente, entre outras dimensões.

Outro elemento que deve ser considerado no campo dos processos de contrarreforma do Estado é o chamado programa de publicização, que se expressa na criação das agências executivas e das organizações sociais, e na regulamentação do terceiro setor para executar as políticas sociais. As parcerias com ONGs e instituições filantrópicas combinam voluntarismo e solidariedade.

Alguns conceitos e temáticas passam a ser discutidos na dinâmica da contrarreforma do Estado, como a governabilidade. Isso passa a exigir uma nova forma de o Estado operar e responder à chamada crise fiscal, auxiliando o empresariado na recuperação de suas taxas de lucros. Deve-se também considerar um conjunto de outros conceitos que configuram uma verdadeira avalanche de retrocesso, relacionada com o conservadorismo, na construção da agenda consensual. Citam-se: governabilidade, capital social, capital humano, democratização, cultura cívica, terceiro setor, setor publico não estatal, mobilidade socioeconômica, ascensão social, entre outros.

Esses conceitos e termos foram introduzidos pelas agências mundiais, a exemplo do Banco Mundial, para caracterizar um Estado eficiente na condução do mercado, que se alia à sua natureza regressiva e destrutiva no campo dos direitos e dos serviços públicos.

Desta forma, as bases que estabelecem as relações entre as IESs e setor produtivo modificam-se nesta dinâmica de contrarreforma do Estado, que tem demandando uma reestruturação dessas relações do ponto de vista da sua organização acadêmica. Ainda que se passe a ideia de que se está sob uma nova ordem mundial, em que se estabelece uma nova sociedade do conhecimento e da informação, com a mundialização passa a ocorrer uma socialização entre os países periféricos que incorpora uma adaptação dos

conhecimentos e tecnologias produzidos nos países centrais. Nestes últimos, a produção científica e tecnológica e a inovação se encontram além das universidades – nas empresas de ponta. Nos países periféricos, a ciência, a tecnologia e a inovação passam a ser desprovidas de centros de pesquisas Essa dinâmica é encarada como ineficiente e cara para os novos padrões de desenvolvimento (MINTO 2014).

> [...] A preponderância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo da educação superior [...] perde sua funcionalidade nos dias atuais, já que a política neoliberal prescinde da produção do conhecimento científico e tecnológico em âmbito nacional. (NEVES; FERNADES, 2002, p. 26).

Desta forma, uma nova divisão entre as IESs brasileiras se instala, devido à expansão majoritária do setor privado na condução do acesso ao ensino superior e nas parcerias com o Estado. Busca-se ampliar a competividade e a produtividade da força de trabalho. A difusão das ideologias da contrarreforma, que hoje se expressam pela formação por competências, noções de empregabilidade, ascensão, redução dos conteúdos e ênfase na aprendizagem, apregoa flexibilizar e reorganizar o processo educativo de acordo com o padrão de acumulação do capital em tempos de mundialização (NEVES, FERNANDES, 2002).

Ganha notoriedade e difusão a justificação ideológica do desenvolvimento com oportunidades, enquanto uma solução nos marcos de crise e contrarreforma do Estado. Essa ideologia se torna "[...] libertadora das potencialidades positivas da sociedade [...] difundindo os benefícios da prosperidade [...]" (MÉSZÁROS, 2004, p. 218). Nesta dinâmica, a educação passa a ter prioridade, em busca de capacitar a força de trabalho para adaptar-se às novas necessidades do sistema capitalista flexível, além de conformar um novo trabalhador, qualificado para as novas exigências da cultura empresarial.

A educação superior retoma a fundamentação anterior da época da ditadura, reformulando o seu entendimento a partir da ideologia do capital humano, que associada à ideologia do capital social, postula a ideia da igualdade de oportunidades e oculta e dissimula as contradições sociais. Nesta perspectiva, caberia à educação o papel de formar a força de trabalho, potencializando a produtividade do trabalho mediante os conhecimentos adquiridos no campo da educação. Esse entendimento, além de trazer os recursos humanos necessários ao desenvolvimento, trata os indivíduos como iguais potencialmente, cujas habilidades serão desenvolvidas pela escola. Assim, a via educacional potencializa e acelera o desenvolvimento como um dos canais para a ascensão

social, como se não existissem diferenças fundamentais resultantes da sociedade de classes.

Desta forma, traz-se o entendimento de uma educação como fator estratégico de desenvolvimento econômico, conferindo a este nível de ensino uma dimensão prática e imprimindo-lhe uma "racionalidade instrumental", com o propósito de aumentar a produtividade dos sistemas econômicos. "Neste sentido, o capital social adquire um caráter cívico e pressupõe a associação da ideia de solidariedade e de uma contribuição individual para resolver os problemas sociais" (BRETTAS, 2010, p. 17).

Além das mudanças entre Estado e IESs privadas, também devem ser consideradas as mudanças que ocorreram entre o Estado e as IESs públicas, o que alterou o perfil e a estrutura organizativa, acadêmica, pedagógica e financeira destas IESs. Mudanças na função e direção das dimensões do ensino, pesquisa e extensão passam a obedecer às diretrizes dos organismos internacionais, visando promover uma diferenciação entre IESs ditas de excelência e as menos consolidadas, priorizando os recursos públicos para aquelas que se direcionam ao mercado, mediante uma série de convênios e acordos, com destaque para a existência das fundações privadas, o que abre a possibilidade de parcerias. Busca-se, para tanto, a materialização de uma formação rápida, barata e flexível, para atender aos requisitos do capital e dos setores mais lucrativos.

A contrarreforma na educação explicita-se na flexibilização dos currículos, na privatização e mercantilização do ensino, no controle de uma suposta qualidade, além de na separação entre ensino, pesquisa e extensão. Isso implica

> [...] eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-se por "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários [...] adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do País [...] separar a docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para os centros autônomos. (CHAUI, 1999, citado por GUERRA, 2010, p. 729).

Desta forma, entre as décadas de 1990 a 2000 o motor de crescimento e diversificação do sistema educativo deu-se pelo setor privado, aproximando-se dos ramos dos negócios das empresas capitalistas. Isso requereu novos marcos regulatórios: no campo educacional, a LBD (1996), e em termos mais amplos, a reforma do Estado.

Nessas décadas tornou-se possível a materialização da tendência do esgotamento do padrão de acumulação da economia, que levou frações dominantes locais a

ceder às pressões pela liberalização da economia, na direção do chamado consenso de Washington. O conjunto das mudanças em tempos neoliberais intentou desbravar novos territórios para a acumulação de capital. Dessa forma,

> [...] estaríamos agora numa época de acumulação por espoliação, em que se aliam o poder do dinheiro e o poder do Estado, que dela participa [...] Vários são os exemplos desse tipo de processo: os ataques especulativos a moedas de países fracos, o crescimento da importância dos títulos da dívida pública em todos os países e as privatizações que se generalizam, estão entre os mais importantes. Em todos eles, sem a participação do Estado, sem sua administração em beneficio do *business*, esse tipo de acumulação primitiva não existiria. (MINTO, 2014, p. 277).

A mundialização dos negócios transformou-se em um antagonismo aberto e secular entre o desenvolvimento desigual do sistema mundial do capital e o Estado nacional como algo relativamente autônomo. Essa mundialização do capital só pode ser operada a partir de um processo de fragmentação dos espaços de nacionais, reduzindo-os em nichos de mercado rentáveis para os grandes capitais, na nova divisão internacional do trabalho.

A liberalização passa a impactar de forma destrutiva nos setores da economia que foram capturados pelos grandes capitais internacionais. Os novos padrões tecnológicos permitiram que o mercado destruísse alguns ramos de produção, o que se mostrou funcional aos processos de acumulação do capital e condição para a sua reorganização (PAULANI, 2008).

A mercantilização de todas as esferas da reprodução social é característica imanente do modo de produção capitalista. Nesta dinâmica, há uma redefinição das forças e frações de classe no poder, em favor das forças internacionalizadas; são fortalecidos o agronegócio e as *commodities*, que se expressam de forma variada, a depender das conjunturas nacionais.

Assim, o trinômio do neoliberalismo – privatização, seletividade e descentralização – expande-se por meio dos processos de democratização do acesso à educação superior privada.

Essas questões ajudam a pensar a expansão nos anos 2000, que se dá de forma mais acirrada, mediante os processos de concentração e formação de grandes grupos, em que o novo formato, mais flexível, possibilita abrir *campi* fora do município de origem. O

ensino a distancia e a participação do capital estrangeiro no setor privado expandem-se nesta dinâmica no interior dos municípios brasileiros.

Diante dos processos de expansão e mercantilização da educação superior na atual quadra dos anos 2000, há um elemento novo: se durante o período da ditadura e até os anos de 1980 houve um intenso processo de expansão no que se refere ao aumento de vagas, cursos e instituições, permitindo que se ampliasse o acesso à educação superior, esse movimento se deu a partir de diversificação do setor, que tornou as IESs de ensino, e as de ensino, pesquisa e extensão, mais hierarquizadas. Nesta época, as instituições de referência eram as universidades, ainda que as IESs privadas estivessem em processo progressivo de crescimento. Houve, pois, um favorecimento das IESs de menor custo e maior retorno financeiro, a partir da ajuda do Estado ao setor privado, como uma política de expansão.

Tal expansão foi orquestrada pelo Estado, mediante a criação das universidades e seus *campi*. Dos anos de 1990 a 2000, amplia-se o empreendimento de caráter empresarial, trazendo em seu bojo o modelo de interiorização, de IESs não universitárias, orientadas por ofertas de cursos não profissionalizantes e de baixo custo.

Na atual dinâmica dos anos 2000, presencia-se um elemento novo, que se estabelece na direção contrária da efetivada na época da expansão da ditadura: agora, as IESs privadas que oferecem o ensino em faculdades são consideradas a melhor e mais eficiente forma de estabelecer o acesso com um custo reduzido, direcionando a tarefa da educação superior para o setor privado no que concerne à ampliação da oferta e demanda pelos cursos privados nas regiões em que se tenta estabelecer a permanência de uma força de trabalho barata, visando uma formação aligeirada e barata na dinâmica dos municípios.

Significa dizer que os processos dos anos 2000, com a dinâmica do empresariamento e do modelo de interiorização, traz para o interior a permanência de IESs não universitárias, de cursos profissionalizantes e de baixo custo, permitindo ampliar o seu raio de alcance para os jovens pobres e sem nenhuma perspectiva quanto à inserção na dinâmica do ensino superior.

Desta forma, o atual processo de privatização se amplia a partir da regionalização das instituições de educação superior, reformulando o entendimento dado pelo contexto da ditadura, que destinava as universidades públicas, enquanto referência e excelência, à oferta do ensino, pesquisa e extensão; estas passam agora a ser consideradas

onerosas, necessitando de novas formas de organização, o que favorece os grandes oligopólios do ensino privado em tempos de mundialização e privatização.

Para orquestrar tais mudanças, lança-se mão do atual discurso da democratização que se instala neste contexto, a fim de ocultar os processos de mercantilização e privatização da educação superior. Direito ao e acesso para o mercado passam a constituir significados similares, fazendo com que os sujeitos com acesso à educação superior privada o considerem como um direito, ainda que mediante o pagamento por sua inserção.

O novo ciclo histórico da privatização da educação superior está associado à oligopolização. Ocorre o processo de compra de IESs pequenas por empresas que controlam o mercado, além da venda de ações nas bolsas de valores. Trata-se do que Chauí qualificou como universidades operacionais.

Ao se identificar que o setor de educação superior sofria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área.

Segundo Oliveira:

> Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao tempo que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem por meio da redução de custos, da racionalização administrativa da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

Esta internacionalização do setor de serviços educacionais remonta ao Acordo Geral de Comércios de Serviços, criado no contexto de constituição da Organização Mundial do Comércio (OMC), nos anos de 1990. "*Desde então, grandes grupos educacionais têm pressionado por avanços no que concerne à liberalização da educação superior*" (PARMEZANI, 2013, p. 17).

De acordo com Sampaio (1998), desde a década de 1980 verificam-se movimentos de mudanças estruturais no sistema privado de educação superior. Observa-se uma estabilidade das matrículas, a diminuição de estabelecimentos isolados, o aumento das universidades particulares, a desconcentração regional, a interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas, o aumento dos cursos e o leque de carreiras ofertadas pelo sistema privado.

Mediante o modelo de interiorização, as políticas públicas articulam-se aos interesses internacionais e regionais privados, sob a ideia de universidade do acesso e o discurso do desenvolvimento e crescimento dos municípios. Adota-se o binômio "educação e desenvolvimento" como eixo das políticas públicas.

O interior passou a ser considerado como uma possibilidade de expandir os nichos de mercado. Os jovens não mais precisariam migrar até os grandes centros e já poderiam acalentar o sonho de cursar uma faculdade, tendo como objetivo mudar de condição social, o que a educação superior poderia lhes possibilitar. Por isso, o novo modelo de expansão da educação superior passou a considerar a interiorização e seus processos de regionalização do desenvolvimento como uma necessidade para responder às carências do interior brasileiro no tocante à dinâmica da reprodução e ampliação das taxas de lucros do capital.

A interiorização veio, portanto, para atender à demanda pela educação superior de muitos jovens nas regionalidades locais, a quem não era facultado o acesso ao ensino superior, como também para atender às demandas do capital, visando à recuperação de suas taxas de lucros.

Desse modo, a internacionalização da educação superior faz-se presente nesta nova dinâmica, em que a abertura e a facilitação de intercâmbio de estudantes e docentes e a liberação do capital estrangeiro para os negócios do ensino superior, formando grandes conglomerados, têm fomentado um espaço mundial para as áreas ainda não dominadas pelo capital. Os processos de internacionalização constituem as mais modernas transformações da dinâmica da educação superior, quando se considera que o ensino tornou-se um nicho de negócio lucrativo a ser comercializado de várias formas, obedecendo sempre aos acordos e parâmetros internacionais, nos marcos das particularidades do País que o capital financeiro e rentista passa a dominar.

> Tal oligopolização está apenas se iniciando. É importante destacar que o espaço para crescimento no setor é enorme. Para que tenhamos ideia disso, basta que lembremos que o segmento privado da educação superior é, ainda, fragmentado: atualmente, as dez maiores instituições privadas detêm apenas 22,6% do mercado. [...] A maior parte das empresas do setor são de pequeno porte, pertencentes a grupos familiares, o que mostra que ainda há espaço para a consolidação. (BRAZ, RODRIGUES, 2014, p. 168).

Segundo Leher, “por meio de fundos de investimentos (*private equity*), o processo de aquisições tem sido muito agressivo, acarretando a inédita concentração e oligopolização das empresas educacionais, e varrendo, rapidamente, as empresas de cunho familiar” (REVISTA CAROS AMIGOS, Março de 2013, p. 16). Assim, novas configurações são assumidas no âmbito da educação superior privada, com a entrada do setor bancário e rentistas nos negócios das empresas educacionais.

Em face desse contexto, expressam-se duas tendências na dinâmica histórica capitalista: uma, universal, dada a necessidade de o capital expandir-se e se concentrar, extrapolando os espaços locais e ganhando o espaço mundial; a outra é a particularidade determinada pelas formas de realização dessa tendência nas experiências históricas concretas singulares, como é o caso do Brasil, e nas singularidades, do Estado do Rio Grande do Norte, que passará a assumir características estruturais do sistema do capital municipalizado, cujas formas de expressar aparecem nas realidades locais de desenvolvimento. Desse modo,

> [...] A tendência universalizadora do capital se concretiza por meio de suas formas particulares, isto é, das mediações necessárias entre o singular das distintas experienciais históricas e o universal do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Deve-se compreender as particularidades como formas determinadas da totalidade, como modos de ser e de vir a ser do MPC: categoria que expressa sua constituição histórico-concreta. É precisamente essa tendência universalizadora do capital que permite a formulação da problemática do universal e do particular em termos históricos; é, por assim, dizer, a sua base material. (MINTO, 2014, p. 20).

As transformações históricas postuladas na atual dinâmica do capitalismo mundializado, sob a égide das finanças, expressam contraditoriamente as relações que se estabelecem entre as classes sociais antagônicas, bem como as forças sociais que as representam em cada período.

O desenvolvimento econômico, social e cultural das formações sociais resulta da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, que numa composição complexa passam a se adequar a novos patamares de desenvolvimento. Assim, *a* compressão dialética do universal, que se expressa pela tendência do capital, em que a mundialização e a oligopolização se fazem presentes, e do singular, posta pelas formas históricas determinadas, mediada como particular pela formação histórica brasileira, constitui a chave para se entender os atuais processos de expansão e interiorização da

educação superior privada na dinâmica do desenvolvimento e crescimento do País e de seus municípios, obedecendo assim às medidas e propostas dos organismos internacionais. Estes encontram nas classes dominantes brasileiras locais o solo fértil para colocar em prática os processos de privatização, massificação e mercantilização, apresentando-os como medidas benéficas para os jovens no País e como possibilidade lucrativa para o setor privado, no intuito de desregulamentar, desresponsabilizar e precarizar a educação superior pública, em benefício do mercado.

Assim, torna-se urgente que as universidades e faculdades se voltem para os problemas da região, local onde se situam, levando em conta as forças sociais e os sujeitos, para ampliar e disseminar a lógica mercantil e empresarial da educação superior.

Para que se entendam as mudanças na reorganização das funções do Estado e de suas políticas ao longo das décadas de 1990 e 2000, é necessário compreender o direcionamento das recomendações, acordos e modelos postulados pelos organismos internacionais diante dos processos de desenvolvimento econômico, social e educacional para os países periféricos e para os jovens no Brasil.

Desde os anos de 1990, destaca-se nos discursos dos organismos internacionais e dos mais diversos Estados nacionais, entre eles o Brasil, a importância da educação para os países alcançarem um patamar de desenvolvimento, qualificação e coesão social. A educação passa a ser equacionada com base em elementos ideológicos do capital – capital humano, capital social, inclusão social, justiça social –, tornando-se elementos importantes no sentido de enfrentamento da pobreza e da geração de negócios.

2.2 As recomendações dos organismos internacionais para o Brasil e o novo pacto neoliberal

No Brasil, a reforma da educação e seus desdobramentos no ensino superior inserem-se num processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise geral do capital. Esta reforma conecta-se ao conjunto de políticas elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais para os países periféricos, cujo objetivo é a expansão do capital e sua racionalidade. Desse modo, o País passa a promover os ajustes estruturais e as desregulamentações no mercado de trabalho, o que requer cortes orçamentários, mudanças regressivas na legislação social e do trabalho, eliminação de direitos, privatização e ampliação da abertura comercial e financeira.

A encruzilhada da contrarreforma fez expandir e ampliar uma juventude espremida entre a permanente ameaça da exclusão social e o incremento da exploração econômica. De modo que "a insegurança do emprego e a permanente ameaça da exclusão socioeconômica que marcam a realidade de um número crescente de jovens em idade de entrar no mercado de trabalho surgiram como um fantasma saído diretamente do século XIX" (BRAGA, 2012, p. 16-17).

É nesta conjuntura que os ideais do nacional-desenvolvimentismo saem de cena para dar lugar às ideias neoliberais[21], privatizando os bens públicos, focalizando as liberações dos mercados, a financeirização, a busca pela estabilidade dos preços e a austeridade fiscal, com metas que estimulem a produtividade/lucratividade e a mobilidade do capital. As implicações dessas medidas políticas e econômicas vulnerabilizam os países em desenvolvimento diante das crises e das mudanças na economia internacional, o que passa a requerer, ainda mais, a proteção do Estado.

Isto significa que "a globalização não mudou a natureza do processo de desenvolvimento, pois requer que a estrutura produtiva interna defenda os avanços da ciência e da tecnologia que se constitui em acumulação" (PEREIRA, 2011, p. 19). Para isso, a formação de capital humano para ampliar a produtividade do trabalho e a aplicação dos conhecimentos nas atividades produtivas e de serviços nas regiões do País torna-se essencial no sentido de fomentar a acumulação interiorizada do capital.

É neste contexto que se verifica a expansão aligeirada e desordenada das IESs privadas (presencial e EAD[22]), reproduzindo as velhas relações políticas estabelecidas entre o público e o privado, que se expressam na educação e no trabalho no interior do País. As políticas de privatização em vários setores possibilitaram que grupos estrangeiros e nacionais investissem e expandissem os seus negócios nesses setores, que têm crescido no interior dos municípios brasileiros a partir dos anos 2000, pressionados pelo pacto federativo de descentralização e pelo aparato jurídico/legal.

---

[21] Constitui, na visão de Castelo (2007, p. 3), uma "estratégia ideopolítica das classes dominantes, endereçada aos movimentos operários dos países centrais, ao comunismo do Leste Europeu e aos movimentos de libertação nacional do Terceiro Mundo. Atingiu indiscriminadamente a todos, e o debate sobre o desenvolvimento econômico e social saiu de cena para dar lugar à agenda política neoconservadora".

[22] Ao regulamentar a educação a distância no Brasil, consolida a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro, tornando-se uma das políticas centrais para a expansão e o acesso à educação superior aos segmentos pobres. Sobre a expansão da modalidade de educação a distância, o conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e a ENESSO tem se posicionado contrariamente, expressando-se mediante vários documentos que chamam a atenção para a situação de precarização da oferta desses cursos e ressaltando a incompatibilidade entre esta modalidade de ensino e a formação em Serviço Social com qualidade: "A defesa da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes de luta do Serviço Social brasileiro neste momento histórico, e é fundamental apreender o significado dessa expansão desmensurada do ensino superior sem qualidade, em geral com fins lucrativos e a distância, ainda que não exclusivamente" (CFESS, 2010, p. 4).

Desse modo,

> [...] a descentralização institucional integrada de modo sistêmico foi recomendada como uma maneira de romper o isolamento das unidades educacionais. Para isso, se propunha a introdução concomitante de modalidades de ação que exigissem dos protagonistas responsabilização, ou seja, compromissos com resultados. Essa responsabilidade refere-se ao preparo de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento social e com a gestão descentralizada das instituições públicas de ensino. (SILVA, 2006, p. 5).

Essas recomendações foram postuladas pela Cepal, como também por outros organismos multilaterais. Os estudos desta comissão desde o pós-guerra vêm direcionando econômica e politicamente os rumos da América Latina e do Brasil. A partir da conjuntura de reestruturações, os países periféricos efetivam mediante ajustes as políticas compensatórias, bem como os novos rumos para as políticas educacionais, com o objetivo de inseri-los na dinâmica da competitividade internacional.

Estes organismos responsabilizam-se por construir um novo aporte teórico/pratico e conceitual para superar a crise, com o desafio de direcionar as políticas econômicas e sociais, na tentativa de "administrar", ou melhor, de revogar a pobreza e a desigualdade social das particularidades dos países que comungam com o ideário neoliberal. Assim, materializando-se nas políticas compensatórias de combate à pobreza, que no Brasil se expressam pelo Bolsa Família como seu maior representante, ganham centralidade no âmbito do sistema de proteção social.

Além desta, presencia-se a proliferação das ditas políticas de "inclusão democrática" ao ensino superior, que tentam conferir uma nova direção para a formação profissional, pela via das reformas dos currículos, dos novos planos e diretrizes da educação, com o propósito de responder às novas necessidades de flexibilidade e descentralização da produção capitalista. Intenta-se construir um novo perfil de trabalhador que consiga atender às exigências do mercado de trabalho, e assim possa auferir os rendimentos pela sua inserção dita qualificada, ainda que integrado de forma precarizada no mundo do trabalho atípico no Brasil.

A fim de atender ao receituário das propostas dos organismos internacionais para a obtenção do crescimento econômico, existem dois documentos basilares de orientações para as políticas educacionais e para a capacitação dos recursos humanos, publicados em 1990 e 1992: "Transformação Produtiva em Equidade" e "Educação e

Conhecimento: eixo da transformação produtiva”**.**

No primeiro documento**,** a Cepal traz a ideia de que o desenvolvimento tecnológico é a força propulsora de transformação produtiva, da democracia e da equidade. E assim, o intercâmbio comercial entre tecnologias e o conhecimento é condição para o desenvolvimento dos países. Para tanto, o Estado e a sociedade civil devem unir forças a fim de fortalecer empresas e tecnologias, formar recursos humanos, postular a abertura econômica internacional, além de promover a geração do acesso a novos conhecimentos.

> O eixo da proposta promovida pela CEPAL exige: fortalecimento da base empresarial; crescente abertura à economia internacional; formação de recursos humanos; conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e a geração de novos conhecimentos. Esse eixo se articula com os seguintes valores: transformação econômica, equidade social e democratização política. Na base dessa articulação está a ideia de que a educação é fator decisivo para se promover a equidade social. (SILVA, 2006, p. 3).

A proposta da Cepal traz a formação de recursos humanos e o conhecimento como forças propulsoras para o processo produtivo; a educação e a produção dos conhecimentos são fundamentais para o desenvolvimento dos países. Desta forma, “caberia à educação fomentar valores, ética e as capacidades e habilidades consideradas indispensáveis para a competitividade internacional” (CEPAL, 1990, p. 8). A proposta tem como preceitos a cidadania e a competitividade, e as diretrizes políticas estão embasadas na equidade e no desempenho.

Segundo a Cepal (1990), para que os países da América Latina e Caribe cheguem ao desenvolvimento, é necessário que as políticas educacionais tenham como foco a capacitação de seus recursos humanos, além de garantir a participação das empresas nos processos de produção e transmissão do conhecimento. Os documentos da Cepal propõem que os países tenham um sistema descentralizado, para que as especificidades e as necessidades do desenvolvimento regional sejam de fácil resolutividade.

Essa comissão entende que, num contexto de restruturação produtiva e de globalização, foram desencadeadas transformações no mundo do trabalho, o que provocou alterações nos processos das gestões das empresas e das tecnologias. É necessário que os países da América Latina e Caribe transformem sua base produtiva, sua pesquisa e tecnologia, para que possam inserir-se na dinâmica do capitalismo mundial, adaptando-se às mudanças da sociedade e se organizando a partir da dinâmica local. A busca pelo desenvolvimento econômico deve apoiar-se no desenvolvimento social, que tem por

fundamento o conceito de equidade.

> A equidade relaciona-se com o acesso à educação – via oportunidades iguais de renda – e com sua qualidade. Ou seja, com oportunidades semelhantes de tratamento e com resultados em termos educacionais. No contexto da estratégia proposta, a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento. (CEPAL, 1995, p. 205).

Para a Cepal, justiça na perspectiva da equidade significa acesso às oportunidades, uma forma de compensar as diferenças e desenvolver a coesão do sistema, visando à consecução da equidade. Por isso, há no ordenamento de várias políticas a delimitação de prazos, metas, processos avaliativos e o incentivo à inovação.

A Cepal publica esses documentos orientadores para a década de 1990, no intuito de "aproveitar experiências locais e de fora, incorporando ideias que relacionam educação, economia e sociedade. Tais documentos indicam que há uma grande necessidade de reforma dos sistemas educacionais e de capacitação de mão de obra" (JANUÁRIO, BORGES, 2008, p. 4). Buscam, para tanto, consolidar a coesão social, a equidade e a competitividade internacional. Essa competitividade deveria ser obtida a partir da incorporação do progresso tecnológico, a fim de promover as transformações produtivas.

Nesta direção, o Estado deve intervir o mínimo possível, fixando normas gerais e exigências mínimas de avaliação, além de promover a descentralização e a integração, apoiando os empresários para alcançar a competividade internacional, com mudanças profundas na educação. Isso requer seguir as orientações para a contrarreforma da educação no que se refere à estabilidade e à legitimidade do sistema. Ou seja, o Estado deve criar as condições gerais para a competitividade na direção da equidade.

Assim, a educação passa a constituir prioridade para se chegar ao desenvolvimento econômico. As políticas educacionais devem ser nacionais, porém não governamentais, ou seja, o Estado não deve ser integralmente o provedor e responsável por tal política; deve apenas viabilizar que empresas invistam em mais capacitação e pesquisa. A descentralização é uma forma de as instituições adquirirem mais autonomia e responsabilidade, seguindo as orientações nacionais e a dinâmica mundial quanto às necessidades do sistema produtivo.

As orientações da Cepal reforçam a ideia da ascensão social/mobilidade pela

educação, o sistema meritocrático, além de afirmar a necessidade de um pacto social entre mercado e Estado, que deve assumir a direção estratégica do desenvolvimento econômico e social, mediado pela educação e conhecimento, considerados fatores produtivos.

Por fim, a proposta da reforma educacional da Cepal busca a justiça social, entendida como um exercício de equidade, no sentido de gerar oportunidades de mudanças que coloquem em xeque o atraso e as disparidades educacionais nos países. Assim, a concepção de equidade tornou-se princípio estratégico das contrarreformas, no sentido de tentar manter a desigualdade econômica e social dentro dos limites aceitáveis politicamente, evitando conflitos e assegurando a estabilidade, a coesão social e a acumulação do capital. Trata-se, pois, de promover a equidade e não a justiça, a competividade e não a universalidade do acesso como direito não mercantilizado. Desse modo, o discurso da justiça social será válido nas políticas educacionais no Brasil, com forte apelo ético, moral e cívico da cooperação e responsabilização individual diante do progresso econômico e da compensação das desigualdades.

Outro documento elaborado pela Cepal e pela Unesco teve forte influência nas políticas educacionais da América Latina, especialmente no Brasil. As postulações do documento evidenciam, num primeiro momento, a necessidade da realização de um diagnóstico da situação educacional da região e propõem que os países invistam na produção e difusão do conhecimento como condição fundamental para o desenvolvimento econômico, enquanto estratégias fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Os princípios fundamentais centram-se na descentralização, privatização, novas formas de gestão e gerenciamento dos sistemas de ensino.

A Unesco atua diretamente nos diagnósticos educacionais, visando estabelecer formas para educação, ciência, cultura e comunicação, transferência e intercâmbio de conhecimento, preparação de convênios e instrumentos internacionais de cooperação técnica. Assim, publica o documento intitulado “Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior” em 1995, no qual aponta três tendências comuns aos sistemas educacionais: expansão quantitativa acompanhada de desigualdade de acesso nos países e regiões; diversificação de instituições e programas; dificuldades financeiras no que se refere às condições materiais de ensino e pesquisa dos países em desenvolvimento. Para as universidades e as instituições de ensino superior, ressalta a necessidade de democratizar o acesso e garantir qualidade, inserindo-se no contexto de globalização. Coloca em pauta a necessidade de repensar o lugar e o papel do ensino superior e das instituições, redefinindo

as funções do ensino, da pesquisa e da extensão. Aponta que a relação entre ensino superior e Estado é de extrema importância para a renovação, apoiando-se nos princípios de autonomia institucional e da liberdade acadêmica.

Na Declaração Mundial de Educação para todos e na Declaração de Hamburgo, a educação é concebida como elemento central para a inserção no mundo globalizado, com a defesa de uma educação continuada e permanente.

O Relatório Delors/1996 traz idêntica perspectiva e aponta que a educação superior pode alavancar os processos de desenvolvimento econômico e social sustentável; chama atenção para os impasses quanto ao acesso, à pesquisa e à qualificação.

O relatório do Banco Mundial de 1997 também aborda a questão da promoção da equidade mediante a articulação do mercado com o auxílio do Estado: "A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de falha do mercado. Pode tornar-se necessária a ação do governo para proteger os grupos vulneráveis" (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 26).

A Declaração Mundial da Educação para o século XXI traz a ideia de que a educação superior é direito de todos; defende um acesso democrático, que contribua com o desenvolvimento de uma sociedade equitativa e justa. Traz ainda a educação como base para a garantia dos direitos humanos, democracia, paz e desenvolvimento; defende a vinculação entre educação e trabalho.

Esta Declaração, no seu artigo 1º, postula que a missão da educação superior é:

> [...] prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça. (UNESCO, 1998, art. 1º) (grifos nossos).

O documento ainda aborda a necessidade de criar estratégias para o acesso a grupos específicos (afrodescendentes, indígenas, quilombolas, alunos com deficiência, alunos de instituições públicas, estudantes estrangeiros), em que medidas sociais e educacionais sejam pensadas para reverter os obstáculos do acesso e da permanência no ensino superior:

> d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 1998, art. 3º) (Grifos nossos).

Como forma de democratizar a educação, propõe a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação, já que estas geram novas oportunidades e o acesso à educação. Aposta ainda na diversificação dos métodos e modelos de educação que permitam responder à tendência mundial da massificação da demanda, garantindo o acesso mais diversificado:

> A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação; b) sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio etc. (UNESCO, 1998, art. 8º) (Grifos nossos).

Todas essas recomendações recolocam no debate a necessidade da reforma da educação superior nos países periféricos. Essa tendência indicada pela Cepal e Unesco também é seguida pelo Banco Mundial[23], que postula o direcionamento das políticas

[23] Criado em 1944 para auxiliar financeiramente os países abalados pela guerra e inseri-los no circuito econômico capitalista, barrando as influencias comunistas. Com as postulações neoliberais as políticas são reorientadas. O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) compõem o Banco Mundial. Além desses, há outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos. Este banco passou por várias mudanças no decorrer da história, sendo imbuído de prestar assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo para fortalecer uma aliança não comunista, mediante concessão de empréstimos a partir dos anos 50. "*A partir de 1968, inicia-se no Banco a gestão McNamara, cujo enfoque se volta para o combate à pobreza, pautado pelo pressuposto de que esta diminuiria como consequência do crescimento da economia mundial, relação que na prática não se verificava, pois embora a economia crescesse, a pobreza não diminuía. [...] Nos anos 1970, o Banco Mundial era fortemente influenciado pelas teorias monetaristas neoliberais, que iriam predominar nas conduções das políticas do Banco e do FMI nas décadas seguintes, sobretudo a partir da década de 1980, caracterizada pelo destaque dado às reformas setoriais e estruturais"* (IVASHITA et al., 2009, p. 3). Assim, de indutor de investimentos e

educacionais no Brasil. Para o Banco Mundial, a educação é um mecanismo que possibilita a redução das desigualdades sociais, além de formar capital humano necessário a um novo projeto de desenvolvimento de acumulação do capital. Apresenta, também, a ideia da separação entre as instituições de ensino e pesquisa e aquelas destinadas exclusivamente ao ensino. A proposta é que as primeiras devem-se concentrar em poucas universidades, dado o alto custo, tornando-se referência em termos de excelência; e as segundas, em faculdades privadas. De um modo geral, o Banco se direciona para implementar ações no campo da racionalização da eficiência da educação, descentralização, diversificação, flexibilização, privatização e avaliação.

O documento "La Ensenãnza Superior: las lecciones derivadas de la experiência" (1995) enfatiza a importância da educação superior para os processos de desenvolvimento econômico e social, destacando a responsabilidade das instituições na propagação do conhecimento e formação de recursos humanos para assumir cargos de destaque nos setores públicos e privados. Na concepção do Banco, o desenvolvimento econômico e social dos países depende da eficiência da educação. Pontua algumas ações para a reforma no campo da educação, na direção do alcance da eficiência: 1- maior diferenciação entre as instituições, o que indica maior ênfase nas IESs privadas; 2- que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento; 3- redefinir as funções do governo no que diz respeito à educação superior; 4- reduzir e posteriormente eliminar as políticas de incentivo à moradia e alimentação aos discentes, com a privatização de tais serviços.

Dessa forma, assevera:

> As instituições de nível superior têm a responsabilidade principal de entregar às pessoas os conhecimentos necessários para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores públicos e privados. Na maioria dos países, as instituições de ensino superior também desempenham importantes funções sociais, já que contribuem para formar a identidade nacional. (...) Os investimentos nesse nível de ensino contribuem para aumentar a produtividade de trabalho e produzir um crescimento econômico mais alto a longo prazo, elementos que são fundamentais para o alívio da pobreza. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1) (Tradução da autora).

O Banco Mundial propõe que os países em desenvolvimento devem optar por

---

desenvolvimento, o BM tornou-se responsável por assegurar o pagamento da dívida externa, ou seja, renegociador das dívidas; além de empreender restruturações e abertura nas economias, cria condicionalidades para a obtenção de novos empréstimos via adesão das medidas de ajuste estrutural, tornando-se o guardião dos interesses dos credores internacionais.

instituições que se voltem para o ensino, pois estas são mais sensíveis às necessidades do mercado de trabalho. Com esta orientação impulsiona a expansão das IESs privadas nos países periféricos. E indica um programa de financiamento para os estudantes que precisam de apoio financeiro:

> La participación en los gastos no puede aplicarse equitativamente sin que funcione un programa de préstamos estudiantiles que ayude a los que necesitan obtener préstamos para su educación. Es necesario un programa de becas que garantice el apoyo financiero necesario a los estudiantes pobres y académicamente calificados que no pueden absorber los gastos directos ni indirectos (ingresos no percibidos) de la enseñanza superior. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 8).

O Banco indica que os programas de assistência financeira permitirão estabelecer um pacote de assistência para que os alunos possam prosseguir os estudos superiores, tendo ainda a oportunidade de obter uma renda maior:

> Los programas de asistencia financeira que incluyen subvenciones, programas de trabajo y estudio y planes de prestamos (sean éstos de pago fijo o vinculados al ingreso) permiten mantener la flexibilidade necesaria para establecer un conjunto de medidas de asistencia financeira apropiado para cada estudiante necesitado. Sin embargo, en razón de que em todos los países en desarrollo los estudiantes que cursan estudios superiores constituyen una minoría selecta con posibilidades de obtener ingresos considerablemente mayores que las de sus compañeros, es conveniente que la principal forma de asistencia financiera para los estudiantes sean los prestamos garantizados por el gobierno, y no las subvenciones. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 55).

Desse modo, a comercialização do ensino atravessa fronteiras, mediante as regras definidas pela Organização Mundial do Comercio (OMC)[24], postuladas pelo Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS)[25] enquanto parte de um processo de abertura para os investimentos do setor privado no âmbito educacional. Em 1998, incorpora a educação superior como um dos serviços a ser regulamentados no âmbito dos acordos gerais, passando a ser relegada à categoria de "insumo econômico".

---

[24] A "OMC possui personalidade jurídica desfrutada por instituições como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) e o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) – todas elas se configurando como instituições especializadas da ONU (Organização das Nações Unidas) –, oferecendo a regulamentação relativa ao comércio uma estrutura organizacional que não era dada pelo GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*). Este último foi criado no contexto do pós-guerra, tendo a finalidade de regular o comércio ao nível internacional, mas não detinha a personalidade de uma instituição como a OMC. Como resultado da Rodada Uruguai – rodada esta que se inicia em 1986 e que termina com a assinatura do Acordo de Marrakesh em 1994 –, a OMC incorpora o GATT e estabelece acordos em outras áreas antes não reguladas pelo viés comercial, ordenando-as com base nas regras do mercado, voltadas para o lucro e para a competição" (BORGES, 2009, p. 2).

[25] Entrou em vigor em 1995; as negociações se iniciaram em 2002.

As recomendações trazidas para a educação superior pela OMC têm numa perspectiva comercial, sob uma lógica econômica lucrativa. A educação superior é tratada como um serviço orientado pelas regulamentações deste organismo. A reforma educacional que vem sendo materializada nos países periféricos segue a proposta de comercialização e internacionalização dos serviços educacionais acessados pelo mercado, com clara disposição para o lucro.

Estas postulações se materializam em vários documentos que trazem os indicativos comerciais dos serviços educacionais. A concepção de educação superior da Organização Mundial do Comércio (OMC) – World Trade Organization (WTO) – encontra-se formulada no documento Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) – General Agreement on Trade in Services (GATS) (1995[26]), que trata sobre os processos de liberalização comercial e qualifica o que constitui os serviços:

> Referem-se a qualquer serviço, com a condição de que não sejam prestados no exercício de autoridade governamental, isto é, que sejam passíveis de ser operados numa lógica comercial, baseada na competitividade e no lucro. [...] Em relação à regra referente ao reconhecimento, a OMC estabelece que um membro pode reconhecer os processos educacionais e os títulos outorgados por outros membros, sem a ocorrência de medidas de discriminação entre os integrantes do Acordo. (WTO, 1995 *apud* Borges, 2009, p. 3).

Este entendimento da educação superior como um serviço comercial foi discutido e reafirmado na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 1998, que culminou com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Essa Conferência indicou alguns princípios, tais como:

> O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos, em plena igualdade em função de seu mérito;
> Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça, submetendo todas as suas atividades à exigência do rigor ético e científico;
> Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional;
> Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe;
> O ensino superior deve extrair todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação, cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro;
> A dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade e

[26] Conferir em: WTO. *The General Agreement on Trade in Services* (GATS): objectives, coverage and disciplines. 1995.

> a implantação de redes cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada e tornar-se o instrumento principal das instituições e sistemas;
> Neste marco, a pertinência, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho onde as necessidades das sociedades sejam consideradas prioritárias e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional são essenciais na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, *apud* DIAS, 2002a, p. 15).

Esta Conferência[27] traz a responsabilidade dos governos quanto aos processos de democratização do acesso à educação superior, definindo fóruns e políticas nesta direção. Sem dúvida, a educação e o conhecimento foram pensados numa ótica pública e de direito, e a relação entre ensino e pesquisa deve observar as demandas do desenvolvimento local, regional e nacional.

Um documento que merece destaque é *Servicios de Enseñanza – Nota Documental de la Secretaria* (1998), no qual a educação superior é concebida como serviço de ensino terciário. Este deve ser estruturado e estabelecido conforme as demandas da economia, tendo em vista a função que a educação superior possui diante dos processos de crescimento econômico, além do papel de formar indivíduos qualificados tecnicamente para atender às necessidades do mercado de trabalho. Nesta formulação, a OMC orienta que a diversificação da educação superior seja promovida – tanto em universidades como em instituições não universitárias – para atender às empresas e os indivíduos consumidores deste serviço. Neste documento, a educação é tratada como mercadoria, e não como um direito fundamental, e os cidadãos saem desta condição para a de consumidores, pois tudo irá depender da capacidade de pagamento dos candidatos.

A OMC propõe a realização de reformas na educação dos países membros, para reduzir custos e obter autonomia, esta entendida como a possibilidade de as

[27] "A importância da agenda de compromissos construída em Paris ficou evidente já no encontro *Universidade, Globalização e Identidade Ibero-Americana*, realizado em 1998, em Córdoba, na Argentina. Desse encontro resultou a chamada *Declaração de Córdoba*, na qual, fazendo eco aos compromissos estabelecidos em Paris, o ensino superior é abordado como um dos mais importantes 'direitos humanos'." O encontro foi importante porque deu impulso à nascente articulação universitária ibero-americana, levada adiante por organizações como a Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) [...] Poucos meses depois, em 1999, na Espanha, em Cáceres, capital da província de Extremadura, novamente a comunidade universitária encontra motivos para reafirmar os compromissos de Paris: a chamada *Declaração de Extremadura*, documento firmado por reitores e autoridades universitárias, expressa a vontade de cooperação para debater e implementar aqueles compromissos no contexto ibero-americano. Passados alguns anos, um dos resultados desse processo seria a realização das "Cumbres" em 1999, com o *Acordo de Santiago*: "o público é o que pertence a todo povo; a universidade pública é a que pertence à cidadania e está a serviço do bem comum; a universidade estatal é a que pertence ao Estado-nação; ela pode não ser pública se não cumprir seu compromisso social, mas, em contrapartida, a universidade pública sempre será estatal ou pública e autônoma por lei" (PANIZZI, 2002, p. 4-5).

instituições buscarem parcerias com o setor privado, diversificando o seu financiamento. Fica, portanto, a autonomia didático-pedagógica sob a pressão dos interesses empresariais. Desse modo, os governos que se submetem às regras da OMC devem estimular programas de cooperação internacional e aplicar os instrumentos normativos, o que significa reconhecer diplomas e títulos.

No que concerne ao espaço ibero-americano, vários debates foram realizados em Espanha e Portugal, que passaram a adotar a declaração de Bolonha. Esta posteriormente seria seguida pelos países da América Latina. Nela, a educação superior é pautada pela mediação crescente e participativa do setor privado. Foi uma declaração/pacto assinada por 29 Estados europeus, em 1999, que propunha criar um espaço europeu de ensino superior, buscando fomentar a mobilidade e a empregabilidade dos discentes. Entre alguns objetivos a serem alcançados, citam-se: aumentar a competitividade e atratividade internacional da educação superior europeia e adaptar a formação às necessidades do mercado de trabalho; desenvolver a mobilidade interna e externa; ensinar e aprender o que é relevante para o mercado; qualificar para as necessidades da nova sociedade. A partir dessas questões passou-se a criar um sistema de transferência de créditos, permitindo a mobilidade dos estudantes para a realização de intercâmbio no âmbito da União Europeia, mediante a oferta de bolsas.

A internacionalização da educação vem provocando uma padronização dos sistemas de ensino, disseminando formas culturais em que a produtividade e a eficiência tornam-se palavras-chaves, bem como a mobilidade dos discentes e a aceitação desterritorializada dos diplomas. Essa padronização do ensino superior é resultante desse pacto de Bolonha, que passa a materializar a tendência da desterritorialização e da conexão intercultural e educacional entre os países que a ele aderem, promovendo implicações regressivas no tocante ao fenômeno da desnacionalização, privatização, mercantilização e aligeiramento do ensino.

É nesse sentido que se estabeleceu o Projeto Tunning na América Latina, surgido na Europa em 1999 e resultante do desafio posto pela Declaração de Bolonha diante da necessidade da criação de um sistema de créditos que pudesse ser compartilhado por todos os Estados, desenvolvendo-se na América Latina desde 2004.

Esse projeto vem contribuir com a construção de um espaço de educação superior a partir de uma rede de comunidades de aprendizado, desde que se observem as particularidades e demandas locais e regionais. Sua atuação se dá a partir de alguns eixos,

tais como: competências gerais e específicas; enfoques de aprendizado e avaliação; créditos acadêmicos e qualidade dos programas. Definem-se como eixos de trabalho: elaboração dos perfis; contribuir com as novas profissões; criar estratégias metodológicas para avaliar a formação das competências; criar um sistema de créditos que articule outras regiões (TUNING, 2014, p. 21). Assim, incumbe ao Estado implementar as reformas de acordo com as possibilidades locais.

A partir dos anos 2000, a liberalização dos serviços educacionais foi posta em negociação. Países como Estados Unidos, Austrália e Japão abriram a outros países os seus mercados. As negociações iniciaram-se em 2001 em Doha, no Catar, determinando um cronograma sobre as negociações de acesso ao mercado (DIAS, 2002a).

O que está por trás destas negociações regulamentadas pela OMC é a necessidade de consolidação de um sistema internacional para a educação superior e outros serviços, que tende a impactar negativamente, no que diz respeito à soberania dos países, a desnacionalização da educação, como também os rumos da pesquisa, agora sob o tom empresarial. Desse modo, fomenta-se uma rede global de serviços com acordos comuns e ganhos de lucratividade selados entre os países membros, o que leva a que países que não fazem parte dos acordos acabem sendo obrigados e impulsionados a isso, dado o domínio que os grandes conglomerados passam a formar e a estabelecer no mundo.

Além dos documentos que qualificam os processos de liberalização comercial, há também várias comunicações que impuseram mudanças à educação superior, conforme a regulamentação dada pelo GATS. Entre elas cita-se a comunicação que ocorreu nos Estados Unidos (2000)[28], estabelecendo uma abertura dos mercados quase sem limites, instituindo propostas em relação aos serviços de ensino terciário, ensino para adultos e captação para reduzir as barreiras que se colocam no desenvolvimento destes serviços para além das fronteiras nacionais. O Estado detém um papel relevante no desenvolvimento da educação superior, o que não significa exclusivo, pois cabe ao setor privado a tarefa de complementar o sistema de ensino público:

> los servicios de enseñanza superior (terciária) constituyem una actividad empresarial internacional cada vez más importante, que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna "economia del conocimiento". La disponibilidad de esos servicios puede ayudar a que se disponga de uma fuerza de trabajo más

[28] Mais detalhes em: WTO. *Communication from the United States*: higher (tertiary) education, adult education and training. S/CSS/W/23, 2000.

> eficiente, permitiendo a los países mejorar su posición competitiva en la economia mundial. (WTO, 2000, p. 1).

Para esta comunicação, a prioridade da educação superior é a formação de competências para o mercado de trabalho, tornando-se central para os processos de desenvolvimento econômico, atendendo assim às necessidades do setor produtivo**.**

Nesta comunicação, os Estados Unidos deixam clara a necessidade da coexistência entre o ensino público e privado, bem como de investimento em uma nova modalidade educacional: o ensino a distância.

> Para os norte-americanos, a liberalização deveria atingir o conjunto dos ensinos de terceiro grau, da educação de adultos e da formação. Isto significa cursos que dão direito a diploma, mas também atividades às quais os indivíduos têm acesso para instrução pessoal, prazer pessoal ou para melhorar suas competências profissionais. Podem ser fornecidos através de universidades, mas também em casa, no local de trabalho ou em qualquer outra parte. Finalmente, os norte-americanos solicitam que os países se comprometam com uma política de liberalização e apresentam uma lista de obstáculos existentes atualmente que devem ser suprimidos. (DIAS, 2002, p. 11).

Na comunicação realizada pela Austrália (2001)[29], o objetivo foi viabilizar o maior movimento possível de estudantes e provedores estrangeiros. Recomenda que os obstáculos que impedem a mobilidade de estudantes sejam abolidos, como também os obstáculos à oferta dos serviços educacionais através da internet e ao uso e importação de materiais. A educação também é entendida como um serviço que pode ser acessado no mercado. O Estado assume um papel importante no que se refere ao financiamento e às regulamentações da educação superior. Propõe a parceria do Estado com instituições privadas ou organizações não governamentais. Neste entendimento, o Estado formularia as políticas educacionais.

Ainda em 2001, o pacto de Bolonha realizava suas comunicações entre os países membros (o comunicado de Praga, Berlim, Bergen e Londres). Propunha a construção de um espaço europeu de educação superior, adotando programas de cooperação e financiamento, conduzido por um novo sistema europeu competitivo, o que levaria à mobilidade e à empregabilidade. A busca pela competividade não se dá apenas no sentido de emulação de eficiência e financiamento, mas no tocante à centralidade da Europa na oferta de serviços educacionais. O pacto objetivava que a dimensão europeia de

[29] Ver em: WTO. *Communication from Australia.* Negotiating proposal for education services. S/CSS/W/110, Out./2001.

currículo, a cooperação internacional, o intercâmbio e as metodologias fossem seguidos por todos os países que selaram o acordo.

Entre as comunicações, há ainda o comunicado de Praga/2001, que se destacou pelo envolvimento dos estudantes na gestão institucional, pela promoção da educação enquanto aprendizagem ao longo da vida, o treinamento, a qualificação e o crescimento econômico. Visava deflagrar um intenso processo político de contrarreforma institucional e acadêmica[30] nos países periféricos.

A comunicação do Japão (2002)[31] também traz um discurso da educação como serviço. Propõe a liberação do acesso aos mercados e mudanças nas regulamentações nacionais com as restrições comerciais. O ensino e a pesquisa devem responder às necessidades de uma sociedade em mudança e adotar um sistema de equivalência de títulos e diplomas.

De um modo geral, a liberalização comercial, no caso da educação superior, estaria materializada em alguns indicativos:

> 1. Transfronteiriço: educação a distância;
> 2. Consumo realizado no exterior: alunos que se deslocam para estudar no estrangeiro;
> 3. Presença comercial: provedor de educação que se estabelece, comercialmente, em outro País para prestar serviços mediante sede local, campus-satélite, instituições gêmeas ou acordos de franquia com instituições locais;
> 4. Presença de pessoas físicas: pessoas que viajam, temporariamente, a outros países para prestar serviços como professores ou pesquisadores. (RIBEIRO, 2006, p. 5).

Associado a esses comunicados, há ainda o comunicado de Berlim/2003, que buscou colocar em funcionamento o sistema de créditos, fornecendo o suplemento ao diploma e as competências transversais. O comunicado de Bergen/2005 destacou os elementos da garantia da qualidade, orientações no que diz respeito às avaliações promovidas pelas agências nacionais e internacionais.

E, por último, o comunicado de Londres/2007, que buscou responder aos desafios da globalização e construir autonomia institucional, liberdade acadêmica e igualdade de oportunidades, facilitando a mobilidade e a empregabilidade.

---

[30] Um exemplo a ser dado é a questão dos ciclos que compõem a educação superior: bacharelado interdisciplinar (1º ciclo), formação profissional (2º ciclo) e pós-graduação (3º ciclo).

[31] Conferir em: WTO. *Communication from Japan.* Negotiating proposal for education services. S/CSS/W/137, mar./2002.

Todos esses comunicados materializam a contrarreforma da educação superior, a desnacionalização, a política de liberalização, a emulação da competitividade e a quebra de barreiras diante das fronteiras consideradas tradicionais (LICÍNIO; AZEVEDO; CATANI et al., 2008).

Tais diretrizes e orientações estão presentes no Processo de Bolonha, que institui o modelo para o processo de internacionalização do ensino superior, tornando-se necessária a exigência de um maior número de fornecedores dos serviços privados, além da diversificação, qualificação, financiamento, avaliação e eficiência do ensino.

A declaração de Bruxelas-2015 traz a questão do reconhecimento dos sistemas de Ensino Superior na América Latina e Caribe, ao reiterar a importância de consolidar o espaço regional latino-americano e caribenho. Ressalta ainda o papel e a contribuição do ensino superior para a atenuação da pobreza e a coesão social. Busca desenvolver políticas de estímulo ao acesso, por diferentes grupos sociais, das oportunidades educacionais.

De um modo geral, observa-se que a educação superior e a produção do conhecimento foram consideradas elementos estratégicos para o desenvolvimento dos países periféricos num contexto da globalização em que se destacam:

1 – a ampliação da Educação Superior (ES), adotando os processos de democratização como forma de promover a inclusão do acesso privado;

2 – O desenvolvimento regional e a internacionalização para a ampliação da privatização, da comercialização e da massificação da educação superior.

Essas postulações tratam a educação como mercadoria e como funcionalidade, sendo concebidas como um "sistema ideológico de internacionalização de valores". Segundo Mészáros (2005), elas requerem e demandam legitimar os interesses dominantes.

A seguir, verificar-se-á de que forma as orientações dos organismos internacionais se materializaram durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no que concerne às políticas estruturadoras dos processos de desenvolvimento econômico-social e educacional, o que possibilitou a solidificação de um novo pacto de dominação entre as forças do capital nacional e internacional no Brasil, expressando-se pela mediação universal da contrarreforma do Estado e de suas políticas, bem como pela adesão de muitos jovens a esse projeto, considerando a educação e o trabalho como mercadorias.

2.3. A dinâmica da contrarreforma do Estado e da expansão privada nos anos 2000 nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no Brasil

O processo de liberação comercial dos serviços (leia-se privatização) e mercantilização passou a ser efetivado no ordenamento jurídico-legal do Brasil anteriormente aos anos 2000, sendo implementado em todos os níveis da federação antes do processo de generalização da liberalização dos serviços. As negociações conduzidas pela União Europeia colocaram em prática as orientações postuladas em Paris nos documentos da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Este contexto implicou mudanças regressivas para toda a classe trabalhadora, impactando várias dimensões da vida social, inclusive a educação, expressando-se nas ações dos governos de Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), num primeiro momento; e posteriormente, com Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que passaram a efetivar um arsenal de reformas no arcabouço das políticas de Seguridade Social, Trabalho e Educação, o que favoreceu a dinâmica de expansão e interiorização da educação superior privada no Brasil.

Esta reforma no campo da educação inicia-se com a aprovação da Constituição Federal (1988) e com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Esta, ao deixar livre a iniciativa do setor privado no âmbito da educação superior, passa a ofertar, junto com o setor público, o ensino superior em todo o País, desde que respeitadas as normas gerais de autorização e a avaliação do Poder Público. Além desta liberdade, os recursos públicos, segundo a LDB, podem ser dirigidos às IESs comunitárias, confessionais e filantrópicas: “o próprio regime de acumulação transformou-se em objeto de sucessivos ajustes estruturais, que ao fim e ao cabo, asseguraram a financeirização. Esse regime de acumulação consolidou-se ao longo dos anos 2000” (BRAGA, 2012, p. 23).

Após a CF/1988 e a LDB/1993, tem-se de fato a direção privilegiada pelo ensino privado. A LDB (1996) trouxe a questão da tão sonhada autonomia para as IESs privadas no que se refere à possibilidade de criar, extinguir e remanejar o número de vagas, e dessa forma, responder com agilidade às demandas do mercado, considerando que os cursos devem ser atrativos e principalmente lucrativos. A partir deste momento, ocorrem mudanças significativas na configuração, tamanho, número e natureza das IESs privadas no Brasil.

A conjuntura posta pela mediação do plano diretor da reforma do Estado relegou a educação superior ao âmbito dos serviços não exclusivos e não prioritários do

Estado. Tem-se, dessa forma, em suas legislações e programas, a regulamentação e a corporificação desta premissa, promovendo o interesse crescente dos empresários da educação superior, já que o insuficiente número de vagas nas IESs públicas tem garantido um aumento do valor de troca e o investimento para os grupos educacionais, impulsionando a expansão da educação superior privada no Brasil.

Ressalta-se que o processo de privatização da educação superior no Brasil não é exclusivo da ofensiva neoliberal, mas configura uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, expandindo-se na vigência dos governos militares (LIMA, 2007). Ainda que o surgimento de um segmento empresarial do ensino superior no País remonte à ditadura, há novos contornos na privatização deflagrada na segunda metade dos anos 1990 e nos anos 2000. A partir desse período, várias regiões do mundo – especialmente os países periféricos – "assistem à proliferação de instituições com o fim específico de fazer dinheiro com a educação superior, que gerenciadas pela perspectiva suprema do lucro e destinadas a uma expansão agressiva, encontram-se ligadas a grandes grupos e redes de ensino" (BRAZ, RODRIGUES, 2011, p. 187).

Desta forma, legitima-se a tendência das parcerias entre público e privado; passa-se a permitir legalmente a transferência de recursos públicos ao setor privado, mercantilizando o ensino superior, atendendo com isso às finalidades do capital. Assim, as instituições privadas se dedicariam mais à absorção de matrículas e ao ensino de graduação, principalmente oferecidos à noite, com o foco na preparação da força de trabalho para os empregos mais demandados no mercado. Nesta direção, "a ciência e a educação superior passaram a ser consideradas fatores de produção e partes integrantes da economia, mercadorias ou quase mercadorias, em países centrais, da periferia e da semiperiferia" (TEIXEIRA, 2009, p. 9).

Nesta direção, foram emblemáticas as reformas educacionais, inserindo nas práticas educativas o discurso da modernização das universidades e criando um amplo setor de serviços com papel funcionalmente econômico, fornecendo a base para um novo estilo de desenvolvimento, sustentado no progresso científico e tecnológico, passando a

> [...] Afirmar a necessidade de se estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. [...] A política para o ensino superior deveria promover uma revolução administrativa: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas. [...] Para isso, as

> universidades deveriam ter uma "efetiva autonomia", mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. (CUNHA, 2003 *apud* FERREIRA, 2012, p. 458).

Desta forma, a educação superior é relegada ao setor de serviços, e o Estado passa a ter a funcionalidade da provisão direta da regulação das políticas educacionais, das legislações[32], resoluções e do financiamento, concedendo o aparato jurídico-legal e os recursos financeiros ao projeto expansionista do setor privado[33]. Este tem buscado o diferencial dos superlucros, obtidos a partir do "[...] reforço ideológico [posto como] uma preocupação do governo com a 'democratização' do acesso à educação entendida como sinônimo de privatização" (ÁVILA et al., 2012, p. 162).

> [...] A luta pela democratização criou uma situação histórica na qual a construção de uma nova hegemonia classista, burguesa e autocrática, tinha de ser feita sobre uma base social diferenciada. Esta havia se ampliado, sobretudo pelo surgimento de um proletariado organizado, volumoso e reivindicador, mas também pela redefinição da questão da mobilidade social, por novas demandas pela educação pública, por direitos sociais. (MINTO, 2014, p. 301).

A educação passou a ser conformada a partir dos interesses do capital privado, que traz no seu bojo novas concepções e definições, a partir do entendimento de educação terciária como um bem comercializável no mercado, como visto anteriormente.

Durante toda a década de 1980-1990, e principalmente a partir dos anos 2000, o número de IESs privadas dobrou, caracterizando um processo de interiorização histórica conduzida pelo setor privado no Brasil.

Dados mais recentes demonstram que 748 das IESs privadas estão localizadas nas capitais, e 1.322 estão nos interiores dos estados brasileiros (INEP, 2014/2015), como evidencia o conteúdo da tabela 2.

---

[32] Entre várias legislações que materializam a perspectiva da mercantilização e a privatização da educação superior, pode-se citar a LDB (1996), que em seu artigo 45 "assegura que a educação superior pode ser ministrada tanto por instituições públicas quanto por instituições privadas, com graus de abrangência e especializações variados" (LDB, 1996, citado por Vale et al., 2012, p. 162). Outra legislação que pode ser mencionada é a Lei 9.394/96, que permitiu uma maior flexibilidade para que as IESs tivessem uma maior autonomia a fim de selecionar seus alunos/as não apenas por vestibulares, mas também mediante processos de seleção simplificados.

[33] Além da expansão do setor privado ter se materializado e se reforçado nas legislações e programas dos vários governos (FHC, Lula, e atualmente, Dilma Rousseff), a exemplo do Prouni (Programa Universidade para todos), Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) e EaD (Ensino a Distância), ainda conta com "a abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros" (VALE et al, 2012, p. 169).

Tabela 2: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2014.

Unidade da Federação / Categoria	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.368	845	1.523	195	86	109	147	58	89	1.986	671	1.315	40	30	10
Pública	298	97	201	111	48	63	11	1	10	136	18	118	40	30	10
Federal	107	64	43	63	31	32	.	.	.	4	3	1	40	30	10
Estadual	118	33	85	38	17	21	2	1	1	78	15	63	.	.	.
Municipal	73	.	73	10	.	10	9	.	9	54	.	54	.	.	.
Privada	2.070	748	1.322	84	38	46	136	57	79	1.850	653	1.197	.	.	.

Fonte: Inep (2014)

Assim,

> as demandas do mercado são atendidas com a criação de mão de obra especializada, técnica, farta e barata, além da consequente criação de um exército de desempregados, o que força para baixo os salários. Deste modo, vem se fortalecendo a adesão à homogeneidade ideológica, neoliberal, de transformação das instituições de ensino em escolas técnicas e tecnológicas, de curta duração, conforme reza o acordo de Bolonha. (OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Oliveira (2013) complementa que, "na medida em que a visão empresarial avança sobre o ensino, seja com o capital nacional ou internacional, sem que a comunidade universitária seja ouvida, há o risco de uma crescente alienação". Com o tempo, a tendência é a piora da qualidade de ensino, acompanhada da perda de referenciais de nossa cultura, inclusive acadêmica (p. 19). Assim, expande-se um "forte *ethos* empresarial, voltado para a rentabilidade voraz de seus investimentos, [mais do] que para a busca sistemática de melhoria do ensino" (MARTINS, 2000, p. 17).

Um exemplo do avanço da visão empresarial na educação superior no governo de FHC[34] foi a implementação do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino

[34] Isso se deu a partir de 1997, através da realização de um diagnóstico confeccionado no final do seu primeiro mandato, que visualiza o fortalecimento do processo de expansão da educação superior privada no Brasil, apontando como dificuldades a ser enfrentadas: 1- o esgotamento do modelo único, baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa extensão; 2- um sistema muito pequeno para o tamanho e as necessidades do país; 3- a inadequação do processo de credenciamento de novas instituições; 4- a falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação; 5- o desafio de modernizar o ensino de graduação e 6- a ineficiência do uso dos recursos púbicos na parte federal do sistema (SGUISSARDI, 2000, citado por MEGHEL et al., 2004, p. 29). Este governo passou a entender que necessitava criar novos cursos, abrir mais vagas de graduação em IESs privadas. A expansão deveria acontecer pela mediação de várias instituições, com variadas formas de organização que tivessem autonomia para se dedicar exclusivamente ao ensino, como também, criar e expandir cursos. E assim se consagrou o princípio da diversificação, este que passou a compor um dos princípios da reforma do Estado em que colocou as IESs privadas como necessárias e relevantes para a expansão, pois exigem menos recursos e atendem às demandas. As mudanças foram realizadas em nome dos desafios postos pelas demandas da conjuntura internacional e nacional, advindas com as transformações no mundo do trabalho pós-crise de

Superior (Fies) em 2001, que aloca indiretamente recursos públicos para instituições privadas, a fim de assegurar o preenchimento das vagas ociosas deste setor. Esse governo passou a reestruturar seu sistema de ensino e sua estrutura universitária, a criar leis e critérios comuns para os processos de avaliação, na busca de vantagem competitiva, em novos conceitos de mercado e público, e na organização pedagógica, de modo a padronizar diplomas e títulos.

Nesse momento, vários decretos são promulgados visando estabelecer legalmente a liberação da propriedade e a gestão das instituições de educação superior para mantenedoras ou empresas com fins lucrativos. Através do Decreto n. 2.306/97 e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, convergente com as orientações internacionais, a expansão da educação como serviço privado, a diversificação das instituições e a massificação do ensino, bem como a reconfiguração das profissões passam a se fazer presentes na realidade educacional do Brasil. Tais orientações estão asseguradas em medidas como: o exame nacional de cursos – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; a substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares; os cursos sequenciais; a educação a distância; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004).

Em relação à expansão, e mais precisamente, à denominada massificação do ensino superior, os documentos oficiais procuram torná-la disseminada utilizando o termo democratização, o que a torna uma estratégia política para a legitimação das mudanças na direção do mercado. Ocorrem então a rápida abertura de instituições privadas e a crescente expansão precária da universidade pública através do plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Sob essas bases, assiste-se à intensificação da formação profissional aligeirada e desqualificada para fazer crescer o exército de reserva e reduzir os custos da força de trabalho – uma qualificação mínima para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagens exigidas para o trabalho flexível. Esse modelo de formação busca constituir um novo trabalhador, com habilidades e comportamentos próprios de um mercado competitivo. É neste cenário que se reedita o discurso do Capital

---

1970. Se se observa, por exemplo, as diretrizes do plano diretor do aparelho do Estado (1995), este documento materializa o reordenamento do Estado brasileiro no que diz respeito à educação superior, no momento em que deixou de ser posta como atividade exclusiva do Estado e passou a reorganizar as relações entre as IESs publicas e privadas, através de um novo tipo de propriedade: a pública-não estatal, financiada com recursos públicos e com a compra de serviços por parte dos usuários. A partir disto, houve uma ampla expansão do setor privado, que trouxe modificações nas IESs públicas no que se refere ao financiamento e gestão. Desse modo, ao incluir educação superior entre as suas atividades não exclusivas o Estado vem adotando duas estratégias concomitantes de privatização desse nível de ensino: a) a transformação da educação pública em educação pública não estatal e b) o estímulo ao empresariamento da educação (NEVES, 2002, p. 29).

Humano como referencial e base para as reformas propostas para a educação. Segundo este, os indivíduos teriam condições de tomar decisões livres, contribuindo para legitimar as propostas neoliberais de desmantelamento do setor público, da educação que sai da conotação de "direito público" para "bem público", ou seja, um negócio sob a lógica do mercado. Assim, seu axioma seria o de que as desigualdades sociais e as diferenças de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos.

Observa-se ainda a generalização das parcerias entre universidades, setor privado e centros de pesquisa:

> [...] propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. A redução drástica do financiamento das instituições públicas mediante o fundo público, no governo FHC, levou as instituições federais a se voltarem para atividades de prestação de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas, e assim elas passaram a enfrentar dois polos: o estatal e o mercado. [...] Nesta perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitarista dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância. (FERREIRA, 2012, p. 461).

Configura-se um novo pacto político em torno da modernização, que se inicia com a liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária, além da reforma da administração pública, a chamada reforma gerencial do Estado.

A macroeconomia do Plano Real e as condições sociopolíticas dos anos de 1990, assim como a sistematização do plano diretor da reforma do Estado (1995), que estabelece uma contrarreforma conservadora e regressiva inspirada nas orientações dos organismos internacionais, trazem o discurso da crise fiscal do Estado, em que se torna necessário introduzir uma cultura gerencial e a adoção de tal prática na educação superior. Nesta dinâmica, o aluno das IESs passa a ser considerado um consumidor dos serviços educacionais.

Essas orientações direcionam a expansão da educação superior, que se expressa pelo setor privado e no modelo de instituições de ensino superior com menores exigências, como as faculdades e os centros universitários. Destaca-se neste período a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010); este expõe que a garantia do desenvolvimento nacional será possível "[...] se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos." A relação entre educação e desenvolvimento é considerada essencial, "na medida em que é por meio dele [da relação]

que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado" (BRASIL, 2001, p. 5-6).

Esta concepção representa uma escolha político-econômica, não um caminho natural diante dos imperativos econômicos. O centro da reforma é o ajuste fiscal. Grande será o esforço de adequar o País às demandas de uma nova ordem internacional, que o deixa à mercê dos especuladores no mercado financeiro.

Ainda que se tenha dado centralidade à educação, o que se presencia é o privilégio de soluções para um desenvolvimento desigual das oportunidades de educação, não só entre o público e o privado, mas também entre as regiões. O grande impulso para o ingresso de alunos no setor privado foi dado pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (Lei 10.260/2001), criado no governo de FHC, destinado a financiar cursos presenciais de graduação na educação superior de estudantes de instituições privadas que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação. Trata-se de um programa em que os recursos são repassados pelo governo federal diretamente às instituições privadas.

Além do Fies, o governo institui o ensino a distância[35], restrito à área da educação e exclusivo para a formação de professores – diferentemente de seu sucessor Luiz Inácio Lula da Silva, que expandirá esta modalidade para outras áreas de conhecimento, como a de saúde e a do bem-estar[36]. Assim, durante o governo de FHC, as medidas de ajustes macroeconômicos, associadas à abertura e à ampliação de IESs privadas, permaneceram e se intensificaram, ocasionando impactos para os trabalhadores no âmbito das políticas públicas e dos direitos sociais. Durante todo esse período, as medidas neoliberais foram consideradas as mais duras, com consequências sociais degradantes para o trabalho.

Isso porque, a partir do século XXI, as medidas de ajuste neoliberal passam a ser reafirmadas, porém ressignificadas no que diz respeito à introdução das pautas sobre o crescimento econômico, desenvolvimento social, oportunidades sociais e parcerias entre mercado e Estado, ganhando centralidade nos debates políticos e acadêmicos e nos encaminhamentos no que concerne às políticas econômicas, sociais e educacionais. Diante

[35] "[...] para o setor privado, a intensificação do uso das TICs − disciplinas *on-line*, aulas teletransmitidas, venda de apostilas − se apresenta como uma alternativa duplamente lucrativa. Ao enxugar os gastos com instalações, infraestrutura e equipamentos e com o pagamento de docentes e funcionários, o EAD permite otimizar sobremaneira os custos de manutenção das IESs. E, facultando cursos mais baratos às camadas menos abastadas, possibilita uma ampliação exponencial do mercado da educação superior, num grau que nenhum programa de financiamento estudantil seria capaz de realizar" (BRAZ, RODRIGUES, 2011, p. 239).

[36] Amplia-se, assim, o mercado para o curso de Serviço Social, ocorrendo o crescimento numérico de cursos destinados a esta profissão.

deste quadro, a atual dinâmica capitalista neoliberal, pela mediação de seus intelectuais e instituições, passa a introduzir e articular um novo discurso de intervenção do Estado, não só no âmbito econômico, mas em várias dimensões da vida social. A tônica do debate girava em torno de questão social e do desenvolvimento.

Passa-se a se fomentar um novo pacto federativo, aliado aos pactos e acordos internacionais, que pressupõe um projeto político coordenado pelo Estado e conduzido por lideranças políticas no interior do País, assumindo a pauta de redução das desigualdades sociais regionais e que, articulando esforços e competências dos entes federativos, da sociedade, indivíduos e mercado, tentará potencializar a base produtiva das regiões, intensificando as oportunidades dos investimentos privados aliados ao público, para a expansão da mobilidade do capital entre as regiões e municípios brasileiros.

Assim, o desenvolvimento concebido como tarefa mediada por acordos selados por vários setores passa a exigir o máximo de coesão e liderança política, o que não anula os interesses contrários de classe. Na prática, isto requer mudanças estruturais em várias dimensões – social, cultural, política, institucional, financeira, científica, tecnológica, jurídico-legal e ambiental –, para integrar os vários interesses; criar condições de consumo; elevar a produtividade e reproduzir valores que anulem a luta de classe, mediante a reprodução das ideias de coesão, paz social, cultura cívica, cooperação, formação de redes; e criação de novas expectativas por parte da juventude, entre outras que serão formuladas por diversas políticas sociais.

Este momento ganha um diferencial, que consiste na conformação de um "novo" projeto de legitimação e de dominação consensual entre as classes trabalhadoras pela via das chamadas políticas (neo)desenvolvimentistas implementadas pelos governos de Lula e Dilma Rousseff. Estas reatualizam as propostas neoliberais para as políticas educacionais, conferindo-lhes um cariz social, equitativo e democrático. Assim, as propostas neoliberais da primeira década do século XXI necessitaram de uma programática que possibilitasse responder aos vários problemas sociais que passaram a assolar o mundo capitalista devido ao aumento da pobreza em todos os países desenvolvidos e periféricos. Necessitava-se, portanto, de novas estratégias alinhadas e articuladas com o foco da superação da pobreza.

A partir deste momento, a "direção intelectual e moral da sociedade brasileira parecia deslocar-se no sentido das classes subalternas" (BRAGA, 2012, p. 24). Um fenômeno em que parecia que "os de baixo" estariam dando a direção dos processos

sociais, ou, nas palavras de Oliveira (2010): "hegemonias às avessas", em que a classe hegemônica consegue orquestrar sua dominação e direção mediante pactos forjados de consenso ativo e passivo entre as classes. Assim, "as conquistas e as vitórias políticas, intelectuais e morais fortalecem as relações de exploração em favor dos grupos hegemônicos que dão direção ideopolítica aos processos de acumulação e hegemonia do capital" (OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, as lutas das classes giraram em torno da administração da pobreza e miséria, conduzidas como um problema de gestão das políticas sociais. Isto transformará o conteúdo e os objetivos de várias políticas, em especial a da educação, que passa a ser instrumentalizada em prol da redução das desigualdades nacionais e regionais. Esta estratégia conduzirá à adesão, não sem críticas, de muitos jovens ao discurso da democratização[37] e do acesso: "[...] o Estado benevolente que financiava cada universidade em função de suas matrículas converteu-se em um Estado avaliador e regulador que condiciona recursos à obtenção de resultados" (SCHUGURENSKY, 2002, p. 116).

Destarte, a educação torna-se um instrumento para o desenvolvimento econômico e social:

> Ela é central na estratégia para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre. (LEHER, 1999, p. 7).

O que está em voga é a socialização de um novo ideário e comportamento que permitam aos jovens estar à disposição do desenvolvimento capitalista, universalizando os interesses do capital na esfera individual. Nesta confluência, "o novo reside no fato de a

[37] O que significa "a implantação de políticas de inclusão e de equidade que promovam mudanças na identidade e missão das instituições. Estas devem transformar-se tendo como elemento central a pertinência e a responsabilidade social, de acordo com os recursos disponíveis. Para tanto, deve haver opções de acesso baseadas em diferentes habilidades e, ainda, em diferentes opções de cursos, currículos e trajetórias institucionais que, em atenção a diversos grupos e setores sociais – como mulheres, grupos de terceira idade, movimentos sociais – promovam experiências de inclusão, multidiversidade cultural e educação para toda a vida" (UNESCO; CNE, MEC, 2012, p. 27). Desse modo, a democratização é postulada no âmbito das políticas educacionais, a partir da ideia do acesso e permanência dos jovens, como também diz respeito às políticas que permitam materializar o acesso e a permanência. Os processos de gestão nas universidades que conduza ou não ao envolvimento e à participação dos jovens devem ser um elemento de análise, assim como o "[...] *conteúdo que ela produz e os métodos que utiliza para transmitir o que é produzido, que é uma dimensão que está se tornando cada vez mais importante no contexto das sociedades em que o conhecimento desempenha um lugar central nas estratégias de desenvolvimento"* (TEDESCO, 2012, p. 86). O acesso dos jovens à educação superior e às políticas de inserção, mediante as bolsas, tem permitido mudanças, o que não significa uma democratização, pois apesar de garantido o acesso, a sua permanência ainda não tem de fato ocorrido, devido às condições socioeconômicas para que se mantenham nos cursos. Esta forma de acesso só demonstra o quanto a educação superior é elitista, pois são os estudantes pobres que financiam seus estudos e se endividam por muito tempo, e financiam ao mesmo tempo o ingresso de estudantes ricos nas IESs públicas.

burguesia não mais querer nem poder exercitar pelo alto seu poder. Para universalizar a sua ordem, é necessário formar uma cultura geradora do consentimento das classes – isto é, constituidora de hegemonia" (MOTA, 1995, p. 47).

Compartilha-se da ideia de Gramsci, de uma noção ampla de hegemonia, quando afirma que esta se constitui não apenas sobre a estrutura econômica, mas sobre a política e a cultural − no modo de pensar, de conhecer e das estratégias ideológicas, ou melhor, na busca pela direção intelectual e moral, conquistando o consenso para a conformação de sua base social. A hegemonia não se refere apenas à submissão pelo ato da força, mas no campo das ideias.

Tal prática será geradora de uma mudança no campo intelectual e moral que visa atenuar os conflitos entre as classes, obtida pela via da interiorização de novos valores, ideários, comportamentos e competências profissionais. Evidencia, pois, o tão necessário investimento na expansão e interiorização da educação superior, na tentativa de reverter os efeitos desta pobreza e de tentar articular a trilogia educação/emprego/renda, de modo a permitir a permanência dos jovens em suas localidades, contribuindo com o desenvolvimento da economia local.

A partir desses direcionamentos, os governos de Lula (2003/2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) passaram a materializar estas questões mediante as políticas expressas no campo da educação superior pelo Plano Nacional de Educação (2004/2014/2014-2024), nas estratégias do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fies, enquanto táticas para salvaguardar o sistema privado da ociosidade de suas vagas, além do Reuni, que tem buscado reestruturar as universidades públicas em direção ao mercado e à competitividade.

Os fundamentos da reforma da educação superior do governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos organismos internacionais. A maior parte desses fundamentos foi defendida no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a reforma de acordo com os interesses governamentais.

Esses governos manterão o apoio à expansão do setor privado com a mesma lógica gerencial diante do processo de expansão e de interiorização das universidades públicas. O governo Lula da Silva assumiu a educação superior como meta e manteve as diretrizes assumidas pelo governo anterior, alinhadas às diretrizes dos organismos internacionais no que se refere ao programa econômico, à constituição do superávit

primário, às indicações para as reformas da previdência, do sistema tributário, trabalhista, e novamente, para a reforma do ensino superior.

A proposta para a Reforma da Educação, contida na PL nº 7.200/06, enviada ao Congresso, recebeu emendas, mas até o momento não foi aprovada. No entanto, ainda que não haja sido aprovada, a reforma vem sendo realizada, de modo que esse governo efetivou várias ações que mostram que a reformulação da educação superior brasileira constitui de fato uma prioridade de sua ação política.

Uma das marca das reformas na educação superior foi a fomentação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, posto pelo MEC em 2007. Trata-se de um feixe que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, incluído o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), além do Fies e do Prouni, cuja meta é duplicar o número de vagas nas universidades federais.

Além do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), há ainda o Reuni. Segundo o artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007, suas diretrizes são:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
> II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
> III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
> IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
> V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
> VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (MEC, 2012).

Como centralidade, há a necessidade de cumprir metas no campo do aumento de vagas nos cursos de graduação; a ampliação da oferta de cursos noturnos; a promoção de inovações pedagógicas; a redução do custo por aluno; a flexibilização de currículos; o combate à evasão por meio de bolsas, a avaliação de resultados para verificar a eficiência; e o controle de qualidade. Tais metas passaram a engendrar problemáticas, a exemplo da precária estrutura física para o funcionamento dos cursos e do reduzido número de recursos humanos para exercer as funções em relação à crescente demanda.

O Prouni também vem na direção da reforma da educação da educação.

Instituído em 2007, é a versão local do pacto de Bolonha adaptado ao capitalismo periférico, visando adequar a educação aos novos tempos, ampliar vagas e cursos de duração reduzida, com conteúdos mais enxutos e intensificação do trabalho, o que leva à ampliação de contratações precárias, principalmente de docentes substitutos e em regime de trabalhos parciais. As noções de mobilidade estudantil, formação flexível e inovação dos métodos pedagógicos são viabilizadas pelo discurso da ociosidade e das altas taxas de abandono.

A relação entre Estado e IES privada tornou-se peça fundamental para a expansão dos negócios no que se refere ao acesso aos recursos públicos, abertura e fechamento de cursos, avaliação pelo rendimento individual, indicadores de qualidade, diferenciação e diversificação das modalidades de ensino, noção de público não estatal, bem público que na realidade transfere dinheiro público para o setor privado.

Nesta direção, o Prouni (2004) foi instituído com o objetivo de conceder bolsas parciais ou integrais aos alunos(as) de baixa renda que estudaram em escolas públicas, para custear seus estudos em IESs privadas. As IESs que aderem ao programa recebem benefícios fiscais em impostos e contribuições (Imposto de renda, Contribuição social sobre o lucro líquido e Contribuição para financiamento da seguridade social). Na verdade, "os incentivos fiscais oferecidos às universidades privadas pelo Prouni transformaram pequenas universidades em grandes grupos de educação, com ações comercializadas na bolsa de valores" (ALMEIDA, 2014, p. 1).

Desse modo:

> o Prouni reduziu as perspectivas de os jovens dessas camadas ingressarem numa instituição pública, o que se refletiu até mesmo na queda na procura pelos vestibulares de universidades estaduais e federais. Para as instituições privadas, o programa foi um alívio financeiro, pois permitiu remunerar vagas que eram ociosas e que, por isso, já se destinavam a bolsas concedidas pelas próprias instituições. (PINTO, 2009, p. 4).

Segundo Almeida (2014, p. 1), até dezembro de 2014,

> o programa garantiu mais de 2 milhões de bolsas de estudo parciais e integrais em universidades privadas a estudantes de baixa renda. [...] Neste mesmo período, os valores destinados ao Prouni, via renúncia fiscal, cresceram 166%. Já o orçamento na rede pública do ensino superior aumentou 86%. [...] A política de estímulos estatais para as universidades privadas ocorreu paralelamente a uma omissão em

> desenvolver um sistema de ensino superior que combinasse instituições de pesquisa de ponta com um sistema público de ensino de massa, indo em direção oposta àquela de países desenvolvidos. (ALMEIDA[38], 2014, p. 1).

Para Pinto, o Prouni (2009, p. 4), "[...] na verdade, representa um claro retrocesso quando se pensa em ampliar o acesso a esse nível de ensino às camadas mais pobres da população, sem abrir mão da qualidade". Constitui uma clara transferência de recursos públicos ao setor privado, que poderiam ser direcionados para as universidades públicas, para o aumento de vagas e a contratação de mais docentes.

Assim, uma das sugestões é "fazer com que os estudantes financiem seus estudos, sendo necessária a diversificação das fontes de recursos para conduzir a suposta autonomia" (BRETTAS, 2010). Desta forma, a relação entre o público e o privado

> parece ser diluída para dar lugar à ideia de que todos podemos construir para promover o "bem comum", o "bem-estar", desistoricizando os interesses contraditórios na trama das relações sociais. É fundamental a evolução de um novo relacionamento entre educação superior, o Estado, o mercado e a comunidade em geral, que pressiona em favor de uma maior responsabilidade, e a divisão equilibrada dos custos entre todos os interessados, de modo a garantir o seu desenvolvimento e a melhor administração e responsabilização das instituições de educação superior. (UNESCO, 2003, citado por BRETTAS, 2010, p. 24).

A privatização dos serviços públicos passa a se estabelecer de forma constitucional, expressando-se enquanto direitos, mediante o apoio à iniciativa privada como estratégia para a resolução dos entraves ao processo de produção e reprodução do capital em tempos de crise. Nesse sentido, o Prouni, o Reuni e o Fies acompanham a direção dada pelo neoliberalismo em relação aos processos de privatização. Tais processos definem as formas de apropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores, expressando as lutas e os projetos de classe.

Para ampliar os chamados processos de democratização sob o comando da orientação privada, o discurso sobre a questão da "igualdade de oportunidades para todos" é veiculado como uma estratégia de crescimento econômico, capaz de eliminar as desigualdades e promover a coesão social. Essa ideia é utilizada para justificar as reformas na universidade, de modo concreto por meio do Prouni, do Fies, e do Reuni, a partir da ampliação do número de unidades de formação privada e de vagas, e do acesso e da

[38] Conferir em: http://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html. Wilson de Almeida, entrevista concedida a Carta Capital em 19/12/2014, sob o título: Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação, 2014. Acesso em 22/12/2014.

permanência de estudantes pobres, especialmente no interior do País, o que tem se revelado um mero processo de quantificação, em detrimento da qualidade dos serviços.

Tais processos seguem as orientações dos documentos postos pelo Processo de Bolonha, do Banco Mundial, OCDE, Cepal, do Programa Tuning, entre outros. Em relação aos vários objetivos, destaca-se a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento, expansão e interiorização, e a diminuição das desigualdades sociais no País.

Nesta perspectiva, a democratização do ensino superior tem sido discutida pela sociedade brasileira durante as últimas décadas como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a equidade. Desde a Reforma Universitária de 1968 até os dias de hoje, o ensino e a educação superior têm sofrido grandes modificações, na direção da privatização que continuou a evoluir. Essa democratização do ensino superior se pauta pelo atendimento dos anseios da sociedade, buscando garantir uma nova relação entre público e privado, visando à privatização e à mercantilização, de forma a minimizar as consequências de anos de história de exclusão de grupos sociais.

Diferentemente das propostas efetivadas nos anos de 1960, com a Reforma Universitária de 1968, a LDB de 1996 e os PNEs (2001-2010 e 2014-2024) vêm trazendo de forma contundente e acirrada a marca dos processos de privatização e de empresariamento da educação, da desresponsabilização do Estado no financiamento da universidade pública, derruindo as condições adequadas para o ensino, pesquisa e extensão pública.

Na direção da democratização, as reformas no campo educacional no governo Lula (2003-2011) têm estabelecido mudanças no elenco de leis, nas medidas e decretos, para que o setor privado possa ter suas demandas respondidas mediante o domínio do fundo público e para que a educação seja de fato alçada ao campo dos serviços mercantis, aos quais os alunos/consumidores e clientes da educação superior privada possam ter acesso.

Este governo adota ainda a política que expande a educação a distância e o acesso à educação mediante os sistemas de cotas e de bolsas, além de fortalecer o sistema privado na venda dos serviços educacionais, mercantilizando e massificando a educação superior.

Buscando conferir sistematicidade às políticas, o PNE/2001-2010 estabelece “a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação”. E acrescenta: “Itinerários

rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência" (BRASIL, 2007, p. 27-28)[39]. Desse modo, "fez chegar até o coração do setor público a política de privatização do ensino superior, alcançando um patamar inédito na história do País" (BRAZ, RODRIGUES, 2011, p. 217).

Em todo o Plano, observa-se a ideia de que a educação é considerada como instrumento que viabiliza, mediante seu acesso, a superação das desigualdades sociais. A relação que se tenta estabelecer entre educação e superação das desigualdades evidencia um movimento contrário às desigualdades existentes e persistentes entre os indivíduos, as regiões do País e as IESs públicas e privadas.

Na seção que trata sobre o financiamento, o Plano assegura que se deve ampliar o financiamento público "à pesquisa tecnológica, através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas" (2000, p. 46).

Esta perspectiva do financiamento contém um direcionamento privatista que subsidia a materialidade do processo de contrarreforma do Estado, pois direciona os recursos para áreas educacionais públicas consideradas estratégicas, como também para a iniciativa privada. Há de se considerar que no Brasil se gasta muito mais com o pagamento da dívida externa e interna do que se investe na educação, evidenciando qual a verdadeira prioridade.

De acordo com Fattorelli[40],

> a peça orçamentária[41] de 2013 reservou 900 bilhões de reais − correspondente a 42% do Orçamento Geral da União − para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública. [...] Os valores destinados à dívida nunca deixam de ser gastos; os valores designados para áreas sociais podem não ser totalmente executados, tendo em vista as desvinculações − Desvinculação de Receita da União – DRU − e contingenciamentos que têm sido feitos reiteradamente pelo Poder Executivo sob a justificativa de garantir o cumprimento da chamada meta de superávit primário. (FATTORELLI, 2012, p. 1).

Além de estabelecer a expansão regional e a diversificação do sistema,

---

[39] Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação***:* razões, princípios e programas, 2007. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ livromiolov4.pdf.

[40] Disponível em: www.unisinos.br. Acesso em: 23 jun. 2014.

[41] Pinto (2003) expõe que "no Brasil, tomando por base o ano de 2008, as despesas com o serviço da dívida consumiram 31% do total do orçamento federal executado, ou seja, cerca de R$ 282 bilhões". [...] Já no orçamento de 2009, em razão da crise, "o MEC teve um corte de 10,6%, o que corresponde a R$ 1,25 bilhão" (p. 16).

estimulando o ensino a distância, o Plano também institucionaliza um sistema de avaliação.

Entre os principais objetivos, acham-se:

> i) a elevação global do nível de escolaridade da população; ii) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; iii) a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e iv) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes. (UNESCO; CNE, MEC, 2012, p. 16) (grifos nossos).

Dessa forma, o PNE 2001-2010 já trazia a expansão e a democratização do acesso à educação superior como estratégia que passou a quantificar através de suas metas o crescimento da oferta no valor desejado de 30%, na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Este mesmo plano visava estabelecer uma política de expansão que diminuísse a desigualdade de oferta por regiões do País, e para isto flexibilizou e apoiou financeiramente o aumento quantitativo das IESs privadas, em especial no interior, no que segue uma tendência já verificada no País em todo o período 2001-2010, ainda que iniciada na década anterior, de crescimento das IESs no setor privado. Estimulou, também, o sistema de educação a distância, além das avaliações quantitativistas entre as IESs, os docentes e discentes, aumentando a concorrência e as desigualdades regionais e institucionais.

Conforme dados do Censo 2008, do total de IESs no Brasil (2.252), apenas 236 (11%) eram públicas; as demais (89%) eram privadas. O percentual de matrículas no setor privado também se mostrou muito mais elevado: esse setor corresponde a 75%, e o setor público, a apenas 25%. Essas IESs estavam divididas em 183 universidades públicas federais, estaduais e municipais; 124 centros universitários, 1.945 faculdades, escolas e institutos, todos majoritariamente privados (UNESCO; CNE, MEC, 2012, p. 17).

Comparado com os dados do censo de 2014, observa-se que o total de IEss no Brasil tende a um crescimento, ainda que modesto. O que equivale sair da marca de 2.252 para 2.368; destas, 298 públicas e 2.070 privadas. Essas IESs estão divididas da seguinte forma: 111 são universidades públicas, e 84 privadas; 11 são centros universitários públicos e 136 privados, além de 1.850 faculdades privadas contra 136 públicas. Se observarmos o que se refere às matrículas nas públicas, tal montante gira em torno de 1.961.002, enquanto nas privadas equivalem a 5.867.001, demonstrando que a centralidade

e o monopólio do mercado em relação à educação superior privada no Brasil ainda permanecem em crescimento.

Segundo o documento “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década/UNESCO, CNE e MEC/2012”, o Plano Nacional de Educação de 2001/2010 instituiu uma meta de 30%, que não foi cumprida nem mesmo nas regiões mais desenvolvidas, que apresentam o maior número de IESs e matrículas, mesmo considerando que houve um aumento significativo de IESs e matrículas:

> [...] a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos continua muito baixa (13,6%). Nenhuma das regiões do País atingiu o índice desejado – a média do País subiu de 8,8% para 13,6%. Além disso, a discrepância regional se manteve ao longo da década, com algumas regiões com menos de 10% com acesso à ES – Norte (9,9%) e Nordeste (8,2%) – e outras com acesso próximo a 20% – a região Sul tem taxa de 18,6%. (UNESCO; CNE, MEC, 2012, p. 18).

Em 2004, com o objetivo de reverter esta situação, o governo brasileiro tenta mudar o quadro problemático, que comportava as dificuldades financeiras por que as IESs privadas vinham passando, dado o problema da ociosidade (vagas não preenchidas). Além disso, a evasão constituía gargalos a serem resolvidos, entre eles o esgotamento da capacidade financeira das famílias para pagar às IESs.

Na tabela 3, visualiza-se o quantitativo desta ociosidade, que chegou a um total de 50,4%. O governo federal buscou a ampliação do financiamento aos estudantes via novas políticas de financiamento, o estímulo à modalidade a distância, inserindo-se num processo de interiorização em que vários municípios passam a receber IESs privadas, visando fomentar o desenvolvimento do capital humano e social, bem como a lucratividade.

Tabela 3: Número de vagas, ingressos e ociosidade – setores público e privado/2009

Ano	Vagas oferecidas		Ingressos		Ociosidade	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
1996	183.513	450.723	166.494	347.348	17.019	103.375
2001	256.498	1.151.994	244.621	792.069	11.877	359.925
2004	308.492	2.011.929	287.242	1.015.868	21.250	996.061
2007	329.260	2.494.682	298.491	1.183.464	30.769	1.311.218
2008	344.038	2.641.099	307.313	1.198.506	36.725	1.442.593

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior, 2009.

Na direção da ampliação das vagas e ingressos nos cursos superiores, os dados do censo/2014 informam o quantitativo de novas vagas criadas no âmbito público e privado. No primeiro, tem-se o equivale a 593.886 vagas e 3.110.848 ingressos, em comparação com as privadas, que ofertaram um quantitativo de vagas bem superior às públicas, 5.751.766, e 2.562.306 ingressos.

Como atesta o conteúdo da tabela 4, abaixo:

Tabela 4: Número de Vagas Oferecidas e Ingressos em Cursos de Graduação – Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável), segundo a Categoria Administrativa das IESs – 2014

Vagas / Ingressos / Categoria Administrativa	Total Geral				
	Total	Bacharelado	Licenciat.	Tecnól.	Não Aplicável
Vagas Novas	6.345.652	2.915.130	1.506.042	1.902.519	21.961
Pública	593.886	321.795	184.451	67.148	20.492
Federal	343.281	195.924	105.128	27.398	14.831
Estadual	166.164	69.087	59.203	32.253	5.621
Municipal	84.441	56.784	20.120	7.497	40
Privada	5.751.766	2.593.335	1.321.591	1.835.371	1.469
Ingressos - Total	3.110.848	1.952.328	568.447	569.973	20.100
Pública	548.542	311.782	164.170	53.093	19.497
Federal	346.991	206.753	102.637	23.067	14.534
Estadual	148.616	64.082	52.124	27.483	4.927
Municipal	52.935	40.947	9.409	2.543	36
Privada	2.562.306	1.640.546	404.277	516.880	603

Fonte: INEP/2014.

Diante disso, dá-se a ampliação de vagas públicas e privadas; o fortalecimento da educação tecnológica, em que se busca aproximar a formação/treinamento/qualificação dos trabalhadores aos empresários locais, contribuindo para fomentar os arranjos produtivos e os serviços; o fomento às políticas e aos programas de inclusão; as ações afirmativas; e a formação de professores da educação básica (UNESCO; CNE, MEC, 2012).

No governo Lula, o Estado passou a intervir na economia e nas políticas sociais de modo a reconduzir o planejamento como forma de induzir o desenvolvimento econômico e social do País. Ainda que não tenha sido aprovada nos dois governos de Lula, a proposta de reforma universitária pautada pelas diretrizes dos organismos internacionais, a contrarreforma da educação vem sendo realizada por meio de várias ações, portarias,

decretos, resoluções e programas. Entretanto, a proposta de reforma vem sendo tensionada por vários movimentos sociais de discentes, sindicatos dos docentes e de técnicos administrativos.

O governo Lula assumiu a perspectiva da educação como promotora do desenvolvimento econômico e social para o interior do País, ressaltando a questão da justiça social no sentido de viabilizar as condições de acesso e capacitar a força de trabalho, elevando a empregabilidade e a renda. Além disso, prioriza os programas compensatórios, como o Prouni, o Universidade aberta, o Fies, entre outros no campo socioassistencial.

Assim, implementou reformas no campo educacional de forma regressiva, enquanto direito público, em nome da estabilidade macroeconômica do País, do pagamento dos juros da dívida pública, da política de subsídios para o setor privado, intentando a expansão e a democratização do acesso à educação superior.

Segundo o ANDES (2003)[42], a política educacional deste governo adotou uma postura privatizante e produtivista, de molde neoliberal. Trabalha com índices quantitativos e descontextualizados, com o objetivo de realizar *rankings* entre as universidades e, a partir destes, criar critérios para a locação de recursos.

Desse modo, entende que

> avaliar não é punir ou premiar, mas conhecer os problemas e encontrar formas de superá-los, objetivando o aperfeiçoamento das instituições em busca do padrão unitário de qualidade. A construção da proposta final de avaliação passa, necessariamente, por amplo debate na instituição sobre sua identidade e seu projeto acadêmico global, vale dizer, pela explicitação do modelo que se quer para a IES. Além disso, a avaliação deve ser participativa e emancipatória, constituindo-se, pois, em instrumento de democratização. (ANDES, 2003, p. 55).

O percentual do gasto para a educação em relação ao PIB não atingiu 7% no governo Lula (2003-2010), diferentemente do ocorrido com o governo Dilma, em que houve, em decorrência das lutas e embates dos movimentos em prol do direito à educação, a aprovação do novo plano (2014-2020). Este instituiu um percentual de 10% do PIB para a educação. Isso não significa que esta postulação esteja de fato sendo atendida, mas permite que a luta seja travada em nome da ampliação do financiamento e da

[42] Ver em: Proposta do ANDES para a universidade brasileira, nº 2, Brasília, 2003. Acesso em: http: andes.org.br/publicacoes caderno andes gtpe.pdf.

materialização do disposto legal, ainda que com vários limites. Sem dúvida, isso constitui uma conquista dos movimentos que lutam pela educação no País.

Não se deve esquecer que o programa de expansão das IESs e do acesso à educação superior constitui um denominador comum entre o governo de Lula e o de Dilma Rousseff, quando se pensa no quantitativo de universidades, *campi* e IFSs criados, além dos programas de financiamento estudantil.

> A expansão da educação superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do País; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais. (BRASIL, 2011a).

Como singularidade do governo Dilma, há um novo ciclo de expansão, seja em termos do aumento quantitativo das universidades, *campi* e IFSs, seja na presença crescente e expansionista do ensino superior privado, ou mesmo na defesa dos parâmetros de qualidade, a partir das determinações internacionais. Este novo ciclo de expansão com base na interiorização das IESs, nos cursos e matrículas,

> [...] tem buscado exercer influência [nas] mesorregiões e em todo o País, destacando-se como importante elemento na promoção do desenvolvimento regional, formação de recursos humanos qualificados, transferência de tecnologia, estímulo e apoio à geração de empreendimentos que comercializam produtos e processos inovadores. (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 14).

Neste governo, a expansão das IESs privadas, dos cursos e matrículas teve um considerável crescimento, passando o setor privado a ser o principal ofertante do ensino superior no Brasil, com mais de 80% das matrículas, se comparado com o governo Lula até 2010, que estava em torno de 74,2%.

O investimento em maior qualificação tem sido considerado pelos organismos internacionais uma estratégia de competividade entre os países e de acesso a empregabilidade e renda. Como também tem colocado a educação superior no patamar da resolutividade dos maiores problemas do Brasil, entre eles a desigualdade social, permitindo a redução da desigualdade de oportunidades e promovendo a mobilidade social.

> A formação de profissionais qualificados em áreas de maior pobreza, por

> meio de uma política de desenvolvimento regional possibilitaria, segundo este ponto de vista, às regiões não industrializadas o desenvolvimento de mão de obra qualificada e, consequentemente, a recepção de investimentos industriais que vinham se concentrando em regiões de maior concentração de riquezas. (RISCAL, 2011, p. 255).

As políticas educacionais têm sido estabelecidas com o objetivo precípuo de fomentar o desenvolvimento econômico do País e de suas regiões mais empobrecidas, deixando clara a ênfase na superação da pobreza e na tentativa de conformação do crescimento econômico com desenvolvimento social.

Assim, busca-se

> [...] a formação de profissionais qualificados em áreas de maior pobreza, por meio de uma política de desenvolvimento regional, além da recepção de investimentos industriais que vinham se concentrando em regiões de maior concentração de riquezas. (FERREIRA, 2012, p. 469).

Neste governo, um novo Plano 2011-2020 de educação busca ampliar sua agenda no que se refere às ações de inclusão, a atender à diversidade, promover a igualdade e a gestão democrática e reduzir as desigualdades regionais. Neste novo Plano, destaca-se a meta[43] de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, buscando assegurar a ação estratégica postulada anteriormente. Intenta-se, também, adaptar as IESs às mudanças contemporâneas, mediante a chamada inovação, que integra a cultura acadêmica no âmbito da lógica operacional e gerencialista de uma educação terciária. Nesta nova relação, as faculdades privadas ganham centralidade, já que sua função precípua está na formação pelo ensino no âmbito das competências e habilidades instrumentais para o mercado.

Segundo Dias, a busca pela inovação se dá em três vias:

> A inovação tecnológica corresponde à introdução de técnicas que produzem efeitos sobre o ensino. Os conteúdos são chamados a se adaptar às mudanças tecnológicas. A inovação curricular facilita a organização de percursos estudantis diferentes, na gestão seja do tempo,

[43] Outra meta consiste em ampliar a atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. Ainda que se entenda que do ponto imediato e mediato isso constitui uma formulação de extrema importância para a qualidade da formação e da produção da pesquisa, sabe-se que as condições de trabalho devem ser pensadas nesta direção da expansão que vem acontecendo, como também as questões específicas e relativas às IESs privadas, que não se amoldam a contento, já que são direcionadas para prestar um serviço no campo estrito do ensino, mantendo o baixo nível esperado de professores doutores e mestres, pois sua gestão se dá na contratação de docentes graduados, e no máximo especialistas, para que tenham uma redução de custos com pessoal. Isso traz implicações regressivas para o processo formativo e o desenvolvimento de pesquisas.

> seja do espaço e do conteúdo. Trata-se de um sistema vinculado ao institucional e ao organizacional. E a inovação pedagógica, mais orientada para o campo das práticas dos docentes, nas relações sociais que instauram com os estudantes, em uma perspectiva de aprendizagem. (DIAS, 2012, p. 64).

Todo esse processo de busca pela inovação tem se pautado pelo campo do mercado, mediante parcerias entre empresas, indústrias e universidades, no que concerne à pesquisa, pois "os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos homens de negócios e pelos estrategistas políticos" (LEHER, 1999, p. 11).

Ainda sobre o processo de inovação, Aquino (2012) lembra que essa inovação se dá pela tripla relação entre academia, empresa e governo, buscando atingir o crescimento econômico, a sustentabilidade lucrativa e o desenvolvimento no âmbito dos valores culturais da sociedade, o que possibilita aventar soluções para o campo da educação em seus vários níveis de complexidade, dado o fortalecimento e a complementaridade entre as esferas do Estado, da universidade e das empresas. Vive-se, como assegura Pereira (2011, p. 18), "uma era de fundamentalismo mercadocêntrico em que o pêndulo binário entre Estado e mercado se moveu para o mercado".

Essa articulação sob o viés da inovação representa uma verdadeira contrarreforma nas dimensões do conhecimento, dos valores e da ampliação dos lucros. Uma das consequências disso é levar a que os currículos e as relações pedagógicas sejam modificados em prol dos objetivos empresariais/mercantis, gerando um ambiente competitivo e combinado com a busca da redução das desigualdades nas regiões e instituições.

As estratégias utilizadas buscam

> Desenvolver o saber e as qualificações necessárias para tornar o País competitivo internacionalmente; Orientar as políticas e os programas de educação para que reduzam os efeitos negativos da globalização; Remediar, por meio da educação e da formação, a vulnerabilidade crescente de certas categorias da população: mulheres, jovens e trabalhadores pouco qualificados. (DIAS, 2012, p. 66).

Desse modo, a estratégia postulada é formar jovens com "espírito empreendedor", capazes de viabilizar inovações no campo empresarial. As modificações na estrutura do ensino, especificamente dos currículos e da missão das universidades, devem possibilitar a construção de redes de cooperação e parcerias entre instituições e

sujeitos. Embora o espírito empreendedor seja fundamental, “se a coesão social não for forte, a capacidade de determinada sociedade para agir coletivamente em face de acontecimentos adversos fica extremamente reduzida” (PNUD, 2014, p. 37).

Ferreira (2012, p. 14) explicita os parâmetros gerais e orientadores da política de educação superior no governo Dilma: “inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior”. Sobre empreendedorismo e inovação, de acordo com essa política, parece haver a compreensão de que existe uma correlação positiva e linear entre esses dois fatores e o crescimento econômico no nível local e regional, uma vez que poderá propiciar a criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos, sem se atentar para a desigualdade em processo.

Nessa dinâmica vem se fomentando um fenômeno ideopolítico que Florestan (1986) qualificou no contexto da ditadura militar de “milagre educacional”, o que fez criar a ideia da democratização do acesso como um auxílio para os processos de desenvolvimento, mediado pelos preceitos do ajuste nacional-liberalista, que articula crescimento econômico com desenvolvimento social; no entanto, está longe de alterar o padrão dependente e desigual no interior dos municípios brasileiros.

Essas mudanças que estão em curso têm na democratização posta pela contrarreforma do Estado a possibilidade de difundir a ideia das oportunidades socioeducacionais com o papel de possibilitar o fomento do acesso ao mercado educacional, que tem na expansão privada seu núcleo duro de atuação.

Este discurso de desenvolvimento e inclusão de oportunidades se dá a partir de algumas mediações sinalizadas pela conjuntura internacional e nacional, a saber:

1 – A ideia de que um desenvolvimento econômico e social é preciso para a superação da pobreza e a efetivação da mobilidade econômica e social, mediante as políticas governamentais de educação, trabalho e renda. O exemplo está na política de recuperação de salário mínimo e dos programas de transferência de renda, que aumentaram o poder aquisitivo dos mais pobres, com maior propensão ao consumo;

2 – A necessidade de articulação entre o mercado/Estado, empresas e universidades, para assegurar o processo de desenvolvimento que tem uma

direção: orientar-se para o mercado de serviços financeiro e de bens, com a "proeminência dos circuitos de acumulação financeira e a privatização das empresas e serviços públicos" (BOITO, 2012, p. 7);

3 – Fortalecer o planejamento estatal para definir a expansão de setores econômicos estratégicos (mineração, petróleo, bancos, entre outros) e os instrumentais jurídicos necessários para tal expansão. Para isto buscou-se uma "política econômica anticíclica – a fim de manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica e o incremento do investimento estatal em infraestrutura" (BOITO, 2012, p. 5);

4 – Ampliar o financiamento dos setores privados quando seus investimentos forem insuficientes. Prova disto foi a "forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para o financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada; e a política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais" (BOITO, 2012, p. 5).

5 – E por último, adensar as forças econômicas e políticas para o projeto de desenvolvimento. Entre essas forças, constam: o setor agroexportador, que em condições históricas novas, reativa a função primário-exportadora; a burguesia nacional e internacional; o capital financeiro; o empresariado industrial e de serviços, além da juventude.

Neste contexto, vem se expressando um fenômeno que pode não ser tão novo, mas que tem importância nesta dinâmica da educação superior: a reconfiguração de um perfil juvenil no Brasil em expansão, que se refere à condição de jovem trabalhador e estudante de instituições privadas. Significa inserir esses jovens no projeto de compromisso social do capital mediado pelo Estado para o desenvolvimento de um país sem desigualdade regional, social e sem os déficits de educação. Trata-se certamente de uma ilusão do compromisso social do capital com a juventude brasileira.

Deve-se entender esta ilusão na dinâmica atual da política econômica e social do governo Dilma (2011-2018), que, no seu segundo mandato, tem demonstrado que os indicadores de desenvolvimento com inclusão (IDB), mediados pela educação, saúde, renda, acesso a bens e serviços e geração de emprego, experimentam uma tendência de

regressão, expressando-se pela redução do orçamento das políticas sociais, principalmente da educação superior, aumento do desemprego, da inflação, da redução do poder de compra dos brasileiros, das mudanças no arcabouço legal das políticas, da precarização das condições e relações de trabalho, do acesso aos serviços, entre outros.

Com a crise, a taxa de desemprego, que caiu para 6,7% em 2012, ultrapassa os 11% neste ano de 2016. Do ponto de vista dos retrocessos, cita-se ainda a volta da instabilidade após a crise de 2008, em que a taxa de investimento entra em queda. Em 2006 era de 17,2% do PIB, e em 2016, 16,6%. A despesa pública com educação em relação ao PIB tem crescido, no entanto, muito aquém da média instituída pela OCDE. No Brasil, em 2000 foi de 3%; em 2004, 4%; em 2013, 6,6%. Se comparado com a média da OCDE, tem-se: 2000, 5%; 2004, 5%; 2012, 5,6%.

Compreender esses processos implica realizar uma digressão sobre os processos de desenvolvimento com inclusão, o que se denomina onda expansiva de desenvolvimento, no Brasil de 2001 a 2012. Significa reconhecer, num primeiro momento, os avanços no que diz respeito ao crescimento dos índices de inserção no mercado de trabalho, ainda que em relações informais e/ou formais precarizadas, a ampliação do acesso à educação superior, tecnológica e profissionalizante mediante o acesso ao Prouni e ao Fies, o Pronatec, presente em 3,8 mil municípios, a ampliação dos IFs, o acesso à moradia com o programa Minha casa, minha vida, e a ampliação do acesso à renda mediante os programas de transferência de renda, como o programa Bolsa Família e a política de valorização do salário mínimo, que permitiram a redução dos indicadores da pobreza, o que não é sinônimo de redução das desigualdades.

Esta onda expansiva de desenvolvimento tem, na figura do Estado, o motor para a promoção do desenvolvimento, como já salientado anteriormente, na direção da ampliação das potencialidades econômicas e sociais do País. Consta do relatório de Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro/2014:

> [...] no período 2001-2012, a economia brasileira foi marcada pela combinação de crescimento econômico e melhora da distribuição de renda. O PIB *per capita* real brasileiro aumentou 29% e foi caracterizado por uma evolução mais favorável da renda da população mais pobre. O Coeficiente de Gini vem caindo de forma significativa ao longo dos anos 2000. [...]. Esses resultados positivos são complementados por diversas conquistas no campo da redução da pobreza, do mercado de trabalho, da educação, da saúde e do acesso a bens e serviços. (2014, p. 11).

De acordo com o relatório, em todas as regiões do Brasil houve crescimento da renda domiciliar *per capita*. O Nordeste obteve o maior crescimento (4,2%), se comparado com a média nacional (4,4%): "no Nordeste, a renda do trabalho expandiu-se, em média, 3,8% ao ano, acima dos 2,4% observados no País. Já a renda média domiciliar *per capita* mensal dos 20% mais pobres passou de R$ 101 em 2001 para R$ 195 em 2012" (RELATÓRIO DE INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO, 2014, p. 15).

Outro dado apontado pelo relatório é que a extrema pobreza no Brasil vem se reduzindo, se comparada com os dados de 2001, em que 14% da população dispunha de renda domiciliar *per capita* de até US$ 1,25/dia; em 2012, havia se reduzido para 3,5% da população.

Além disso, o relatório aponta que a expansão do emprego se deu mediante a redução da taxa de desocupação: de 9,4% em 2001 para 6,3% em 2012. Sobre a escolaridade, o relatório explicita que o número médio de anos de estudos da população com mais de 25 passou de 7,4 para 9,9. É de 2,8 milhões o número de bolsas distribuídas pelo Prouni desde 2005. O objetivo é investir no capital humano para fazer a produtividade crescer e tornar o crescimento econômico sustentável. Em relação ao gasto público (% PIB), avançou de 4,8% para 6,4%. O acesso à energia, ao esgotamento sanitário e à rede de água encanada também obteve significativa expansão.

A redução da pobreza – consequência da política de transferência de renda, somada à criação de empregos – fez a desigualdade de renda cair 11%. De modo que os gastos com as políticas sociais (variação média anual, em relação ao PIB), corresponderam, no governo de FHC (1995- 2002), a 0,17%; esse mesmo percentual foi de 0,29% nos governos do PT (2003-2014). Desta forma, a evolução da desigualdade (índice de Gini) de 2003 foi de 0,583, e em 2014, reduziu-se para 0,518 (EXAME, 2016, p. 92-100).

Mediante as políticas anticíclicas com estímulos (investimentos, créditos, baixos juros), o Tesouro nacional direcionou 400 bilhões do BNDES para uma parcela do setor privado. Os desembolsos do BNDES subiram de 2,4% do PIB em 2007 para 4,3% em 2010. O crédito imobiliário saltou de 1,8% do PIB em 2007 para 9,4% em 2014 (REVISTA EXAME, 2016, p. 92-100).

Apesar do crescimento econômico e da melhoria de renda verificados neste período, os dados demonstram uma tendência diferente: em 2014 o PIB *per capita* caiu 0,7% em razão do pequeno crescimento da economia, se comparado ao ano de 2013. Foi a

primeira retração desde 2009, com a marca de 1,3%, ainda inferior ao ano de 2013, que teve um valor de 1,8% (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015)[44].

Segundo matéria publicada pelo *site* da Uol/março de 2015[45], a economia brasileira cresceu apenas 0,1% em 2014. Entre os setores produtivos, a indústria teve o pior desempenho, caindo 1,2% no ano. O setor agropecuário teve avanço de 0,4%, e os serviços subiram 0,7%. O setor de serviços foi o que mais movimentou recursos ao longo de 2014, sendo responsável por R$ 901,4 bilhões. A agropecuária girou R$ 48 bilhões, e a indústria, R$ 279,6 bilhões. O consumo das famílias subiu 0,9% em 2014 na comparação com 2013, e os gastos do governo aumentaram 1,3%. O crescimento relativo durante o ano de 2013 foi de 2,7%, em 2012, ficou na marca de 1,8%, 2011, 3,9%, 2010, 7,6% e 2009, - 0,2%.

Observa-se uma tendência do fim do ciclo de consumo das famílias, da ilusão da prosperidade, de País de futuro, de acesso ao mercado de trabalho e a bens e serviços. O endividamento das famílias em relação à renda teve um aumento significativo: 2005: 19%, 2007: 25%, 2009: 33%, 2011: 40%, 2013, 44% e 2015: 44%. Estima-se que mais 2 milhões de postos de trabalho sejam eliminados neste ano de 2016. A projeção indica que os rendimentos encolherão cerca de 3% (STEFANO, 2016, p. 92-100).

Em relação ao ano de 2015, a revista Exame publicou que a expectativa de retração de 1,7%, de acordo com o relatório Focus, foi substituída pela marca de 1,8%, confirmando as projeções para o PIB. De acordo com a reportagem de Stefano (2015), houve

> piora nas perspectivas para a indústria, cuja expectativa de PIB recuou de -2,3% para -3,0%. Segundo o BC, essa piora foi influenciada por impactos das reduções projetadas para a indústria de transformação, de -3,4% para -6%, e para a produção e distribuição de eletricidade, água e gás, de -1,4% para -5,6%, refletindo cenário de aumento da participação de termoelétricas na oferta de energia e de redução do consumo de água no primeiro trimestre do ano. Para o setor de serviços, a autoridade monetária, que até março via uma ligeira expansão de 0,1% em 2015, passou a projetar queda de 0,8%. (EXAME, agosto de 2015/Relatório Trimestral de Inflação de junho/BC).

Outra questão a ser ressaltada é que o crescimento tão propagado se deu a partir de uma política de criação de mercados como estratégia de desenvolvimento, a exemplo da política de expansão do mercado educacional e da política de inserção pelo

[44] http://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 12/8/2015.
[45] http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/03/27/pib-2014.htm. Acesso em:12/8/2015.

trabalho.

Destarte, a criação de mercados será viabilizada pelas ações de interiorização das políticas, das demandas de mercado e do comércio nos munícipios brasileiros, em prol do desenvolvimento regional e da superação das desigualdades. Busca-se propagar o discurso de que a saída para a crise está na educação e no trabalho flexível, como estratégia de resposta ao desemprego no País.

Ainda que o discurso coloque a educação como saída, os dados publicados pelo INEP demonstram que a prioridade não é a educação pública, como já ressaltado, pois o País aplicou apenas 3,9% do PIB no ensino público nos anos 2000. Em 2010, o índice subiu um pouco, chegando a 5,1%. No que se refere à soma de despesas dos três níveis de governo − municípios, estados e União −, em 2010 o total foi de R$ 17.972,00 por estudante de nível superior; no tocante ao gasto na educação básica, constata-se uma cifra de R$ 3.580.48. Os últimos dados divulgados pelo INEP, em 2012, revelam que o investimento público total em educação alcançou 6,4% do PIB, e o investimento direto, 5,5%[46].

Apesar do crescimento observado na expansão do investimento da educação superior pública, este não acompanha o aumento do número de estudantes nesta modalidade. Segundo o estudo divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2012, os "investimentos no ensino superior caíram 2%, enquanto o número de alunos subiu 67%; isso mostra que a quantidade maior de recursos destinados foi insuficiente para o País alcançar o percentual desejável de investimentos na educação". De acordo com a Organização, os investimentos no ensino brasileiro atingiram "5,55% do PIB, enquanto a meta para os países da OCDE é 6,23%". O estudo ainda ressalta a potencialidade da educação, ao pontuar que ela gera mais oportunidades para inserção no mercado de trabalho, já "que a taxa de ocupação sobe de 77,4% para 85,6% entre os profissionais com ensino médio e superior".

É notório que a política de educação vem se legitimando, em longo prazo, como um projeto da classe burguesa para a recuperação das suas taxas de lucro e de sua

[46] Conferir em: **Estudo técnico nº 9/2014, sobre o plano nacional de educação 2014-2024**: pendências legais para o cumprimento de suas metas. Câmara dos Deputados/consultoria de orçamento e fiscalização financeira. Agosto de 2014. Ainda segundo este estudo, o plano nacional de educação (2014-2024) altera a meta 20, agora denominada "investimento público em educação pública", pois exclui do indicador Investimentos públicos em educação, as transferências ao setor privado; exclui do indicador Manutenção e desenvolvimento do ensino, os incentivos e isenções fiscais e subsídios, o financiamento estudantil, as aposentadorias e pensões; e do indicador Investimento público total em educação, os juros e encargos da dívida e as amortizações da dívida da área educacional (2014, p. 15). Conferir na tabela resumida em anexo.

legitimidade perante a classe trabalhadora. Neste contexto, os empresários das IESs privadas do Rio Grande do Norte passam a considerar os municípios do interior como possibilidades para expandir seus negócios, buscando, dessa forma, ampliar sua clientela ao criar novos estabelecimentos, tornando-se mais atrativos, com perspectivas promissoras de crescimento em localidades pouco exploradas.

Discutem-se, no capítulo 3, aspectos do desenvolvimento regional econômico do Rio Grande do Norte que estão atrelados aos processos de privatização e de mercantilização da educação superior, porquanto o interior passa a ser visto como um nicho de mercado.

A interiorização e a expansão das IESs privadas no Rio Grande do Norte merecem uma reflexão crítica sobre o seu processo histórico, encaminhamentos, potencialidades e resultados. Um dos caminhos para essa reflexão dá-se com a análise do perfil dos alunos e de suas escolhas pelos cursos privados no interior. É o objetivo deste trabalho, que tem como referência os determinantes da expansão e interiorização privada e o perfil dos alunos do curso de Serviço Social, o qual será mais bem detalhado ao final do terceiro capítulo.

3 DESENVOLVIMENTO REGIONAL, EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRIVATIZAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NOS MUNICÍPIOS POTIGUARES

Neste terceiro capítulo são enfocados os processos de desenvolvimento econômico, social e educacional que se forjaram no Estado do Rio Grande do Norte, apontando-se as determinações presentes na dinâmica da mercantilização do acesso à educação superior e a interiorização dos cursos de Serviço Social no bojo deste desenvolvimento.

3.1 A dinâmica do desenvolvimento regional e o processo de expansão da educação superior

A questão regional posta na atual dinâmica do desenvolvimento econômico com oportunidades no século XXI congrega um elenco de políticas sociais e econômicas, entre elas a educação e o trabalho, que são implementadas e direcionadas no sentido de responder às problemáticas sociorregionais dos municípios do País. Problematizar a questão regional significa atentar para as relações que se estabelecem entre Estado/mercado e sociedade civil, seus interesses e embates no espaço regional, observando, para tanto, a condução do desenvolvimento regional através do planejamento estatal aliado ao mercado.

Dadas as mediações de um modelo de desenvolvimento[47] econômico-social periférico conformado no Brasil, expande-se para o interior o acesso à educação superior, em especial a privada, permeada pela construção das ideologias do capital humano e social que, no século XXI, são ressignificadas em face da atual dinâmica do desenvolvimento capitalista. Esse desenvolvimento no Rio Grande do Norte passou a incorporar as características postas pelas mediações históricas, econômicas e sociais do Brasil sem, no entanto, perder de vista as singularidades deste estado, inserido numa das regiões mais pobres do País, o Nordeste.

Essa perspectiva de desenvolvimento tomou como ponto de partida a consideração do conhecimento como um bem público, que possibilita ao capital humano e

[47] Reporta-se, aqui, às fases de desenvolvimento econômico por que passou o Brasil, desde o modelo agroexportador, o nacional-desenvolvimentismo, o neoliberalismo (liberalização dos mercados e seus modelos macroeconômicos), até hoje, com as proposições de um novo-desenvolvimentismo, ou social-liberalismo.

às inovações tecnológicas a condição de pilares teóricos para uma política de promoção do desenvolvimento regional.

Enfatiza-se o papel da inovação e do aprendizado para a dinâmica econômica, considerando a interface com o conceito de capital social, desde que a capacidade de inovar: (1) empenhe-se nas escolhas que lhe são mais adequadas entre as disponíveis e acessíveis; e (2) apliquem-se os resultados de suas opções como e onde serão mais produtivos social e economicamente (FREEMAN, 1991; NEWBY, 1992).

O capital social torna-se um elemento dinamizador diante da fomentação das normas e organizações que promovem a cooperação entre as pessoas, as comunidades e a sociedade. As relações de confiança e cooperação entre indivíduos/Estado e mercado contribuem para reduzir os custos no tocante aos bens públicos, facilitando a constituição de efetivas organizações de base local, a exemplo das ONGS, do voluntariado e das ações filantrópicas que auxiliam na redução dos custos sociais, numa clara transferência de responsabilidades que permite materializar a contrarreforma do Estado nas localidades dos municípios e na direção do mercado.

Uma das características específicas postas pelos ideólogos do capital social é que ele deve ser entendido como um bem público, ao contrário do capital convencional, tipicamente de caráter privado. O capital social pode ter condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento se houver a intervenção de políticas públicas que promovam processos decisórios participativos, além de encorajar atividades voluntárias e comunitárias e proporcionar condições socioeconômicas, em relação ao emprego, à renda e à inclusão social.

De um modo geral, o capital humano constitui a soma das habilidades dos indivíduos; já o capital social é uma ferramenta para se obter o crescimento e o desenvolvimento de base local ou regional (SILVA, 2006). Ambos legitimam os processos de privatização e mercantilização da educação superior nas localidades interioranas do Brasil e do Rio Grande do Norte.

Cabe precisar que essa estrutura e essa dinâmica das relações capitalistas ante os processos de desenvolvimento carregam a historicidade de um tempo e de um espaço que dialeticamente determinam e repõem traços de dependência, subordinação e precarização das condições de acesso à educação e às relações de trabalho no circuito do mercado. Isso significa que a processualidade histórica destas relações, fomentada pelo Estado sob as particularidades de um capitalismo dependente e periférico, adensa as forças

centrífugas da acumulação e valorização do capital, a partir de seu comando político. Assim, as relações tecidas entre capital, trabalho e educação estruturam-se na dinâmica de um capitalismo dependente, direcionado à dominação econômica, política e cultural.

Só é possível entender os atuais processos de desenvolvimento com oportunidades no atual século XXI, que se espraiam na dinâmica do Estado do Rio Grande do Norte, caso sejam investigadas as particularidades dos processos de desenvolvimento capitalista periférico e dependente no Brasil e neste Estado.

Nesta perspectiva, pontua-se que o caráter de dependência trabalhado por Fernandes (2006) traz dialeticamente as leis gerais do padrão de desenvolvimento capitalista como um processo inerente ao seu estágio monopólico internacional, dadas as particularidades da formação sócio-histórica do Brasil, que, no âmbito da divisão internacional do trabalho, é tido como um País exportador de matérias-primas e importador de bens de consumo, capitais e técnicas.

Para LÖWY (1998), as contradições econômicas e sociais do desenvolvimento dos países periféricos foram forjadas a partir de "saltos súbitos e fusões contraditórias: a desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, manifesta-se com o máximo de vigor e complexidade nos destinos dos países atrasados" (LÖWY, 1998, p. 5).

A inserção dos países periféricos no mundo da produção capitalista indica a ligação destes países pelo modo de produção e seu comércio, formando um sistema econômico e político que repõe traços singulares e particulares de sua própria formação. Desta forma, a dependência[48], compreendida como uma relação de subordinação que ocorre entre nações formalmente independentes e mediante relações de produção, é modificada para assegurar a reprodução do capital em escala ampliada (MARINI, 2000).

Nesta direção,

> [...] ao serem forçadas a se colocar a reboque dos países avançados, [...] as sociedades menos desenvolvidas são obrigadas a adotar certos traços avançados, saltando as etapas intermediárias. [...] Desse modo, o desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversidades. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado. Esta "irregularidade" manifesta-se também nas formas muito variáveis que pode tomar a integração de elementos modernos pelas sociedades dependentes. [...] A possibilidade de saltar os degraus intermediários não é, entenda-se bem, absoluta; afinal, ela é limitada pelas capacidades econômicas e culturais do País. Um País atrasado

[48] Ainda que este conceito tenha sido formulado e tematizado por Fernando H. Cardoso e Enzo Falleto (1969).

> rebaixa frequentemente aquilo que ele empresta ao exterior para se adaptar à sua cultura mais primitiva. O próprio processo de assimilação toma, nesse caso, um caráter contraditório. (LÖWY, 1998, p. 5).

Sob essas condições é que a economia capitalista se desenvolve, aliando desenvolvimento econômico a desigualdade:

> [...] os condicionantes da dependência colocam uma maciça transferência de valor produzido na periferia, que é então apropriado no centro da acumulação mundial. Tal dinâmica capitalista é garantida por uma maior exploração da força de trabalho na periferia, através da intensificação dos processos de extração de mais-valia (PAIVA; CARRARO, 2010, p. 9).

Provoca assim efeitos regressivos, mediante "a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário para repor sua força de trabalho" (MARINI, 2000, p.125), que é pago abaixo de seu valor, além de não dispor de um padrão de segurança social pública que permita a reprodução da força de trabalho em termos humanos. Seja no âmbito da exploração física, seja no acesso aos sistemas de proteção, a precarização faz-se presente como uma mediação própria dos países periféricos, refletindo a dinâmica das relações de produção através da exploração[49] da força de trabalho.

Nesta direção, pensar o processo de desenvolvimento econômico-social educacional significa acompanhar o conjunto das mediações econômicas, sociais, políticas e ideoculturais posto pela dinâmica histórica. Cumpre apreender o processo de estruturação das classes, bem como suas lutas e conflitos, na busca pela direção e pelo domínio econômico e político. Esta dinâmica inclui três elementos do processo de desenvolvimento, que, permeados por um *mix* de mudanças, permanências e rupturas, entrecruzam-se nos dias atuais. Estes elementos, assinalados por Florestan (2006), resultam na modernização conservadora, na presença ativa e indutora do estado capitalista e na revolução passiva, tidos como fios estruturadores do largo e complexo desenvolvimento econômico e político.

Ainda que estes elementos estejam articulados, dar-se-á ênfase às ações e estratégias do Estado capitalista no âmbito dos processos de indução do desenvolvimento

[49] "Exploração, que de acordo com Marx (2006) significa a apropriação do valor produzido pelo trabalhador, mediante a extração da mais-valia relativa, a mais-valia absoluta e o pagamento de um salário que garanta a reprodução da vida do trabalhador e de sua família. A categoria da superexploração da força de trabalho, trabalhada por Marini (2000), diz respeito à extração da mais-valia extraordinária nos países dependentes e periféricos é e apropriada: a) pelo capital privado interno; b) pelo capital privado externo; c) pelo Estado, isto é, parte da mais-valia gerada no interior da economia dependente é transferida ao poder público" (ROCHA et al., 2010, p. 15).

econômico-social e político periférico. Aliadas a estas ações, salienta-se que durante todo o processo de constituição histórica das classes sociais no Brasil e no Rio Grande do Norte, as classes dominantes exerceram seu domínio e direção pelo alto, por mecanismos que excluem os anseios dos trabalhadores, passando a legitimar processos de contrarreforma.

Uma das expressões desse domínio dá-se pelas discussões sobre os processos de desenvolvimento que têm se aproximado de duas concepções fundamentais: a noção de evolução e de progresso. No que diz respeito à primeira noção, esta traz a chave para entender os elementos postos para a competição e superação dos entraves à inserção no mercado, como parte da evolução biológica, adaptando-se aos estudos das áreas humanas.

A questão do desenvolvimento também foi pensada na direção do desígnio do progresso capitalista, obtido mediante a produtividade do trabalho humano, "socializado pela divisão da produção que forjava as portas do futuro pela via da elevação da produção industrial e, na sequência, do bem-estar humano" (CÊPEDA, 2012, p. 2).

Desta forma, o desenvolvimento era considerado como uma questão exclusivamente econômica, materializada pela industrialização. Esta teria o papel de resolver os problemas existentes nos países subdesenvolvidos, que, aliados às concepções da Cepal, advogava a industrialização substitutiva de importação como um meio para superar as desigualdades e a miséria (GARCIA, 2009).

As correntes teóricas que debateram o desenvolvimento no Brasil podem ser divididas da seguinte forma: 1 – as concepções postas pela Cepal, que trazem a chamada teoria dos choques adversos e que, mediante crises no setor de exportação, afetariam o setor externo, impondo dificuldades para as importações; 2 – a que defende que a industrialização se desenvolve em períodos de forte exportação e se retarda com as crises neste setor; 3 – um outro enfoque é dado pela busca de revisão da doutrina da Cepal, incorporando o conceito de dependência; e, por último, 4 – o papel desempenhado pelas políticas do Estado ante os processos de desenvolvimento (PEREIRA, 2011). Nesta última corrente/abordagem dá-se a articulação com as teorias do capital humano e social.

Diante dessas postulações observa-se a centralidade da produtividade e da inovação em face da proeminência do trabalho. Mediante um sistema organizado, obter-se-ia um espaço de liberdade, mudanças e melhorias das condições de vida, num progresso contínuo.

Entender o desenvolvimento regional e os processos de expansão privada educacional no Rio Grande do Norte requer desvendar as relações estabelecidas entre

forças políticas gestadas no Brasil e também neste Estado. Isso exige rememorar seus aspectos centralizadores desde a época dos fazendeiros e coronéis, em que predominava, quase absoluto, o domínio local, com claras implicações no âmbito educativo: "a ilustração dada pela escola servia para qualificar o representante político do poder local nas esferas mais altas, e como instrumento de ascensão social aos estratos que, embora privados da propriedade da terra, se acham em condições de assumir posições mais elevadas" (ROMANELLI, 2012, p. 13).

Exige também, de igual modo, pesquisar o período da supremacia dos governos populistas e da emergência autoritária dos militares, que impuseram várias mudanças no âmbito do ensino e das universidades. Após a ditadura militar, o País se movimentou para o seu processo de redemocratização, entrando em cena a descentralização político-administrativa do Estado e de suas políticas, ocorrendo então uma reorganização no sistema educativo.

O Estado cria as condições estruturais e conjunturais da integração plena do País na dinâmica do imperialismo mundial, reprimindo os conflitos e impasses para essa empreitada:

> O papel do Estado dependente, de criar condições internas para a valorização do capital externo, não esvazia o potencial político fundamental que assume nestas economias, como também a capacidade de gerir os excedentes provenientes dos recursos naturais, de modo que tal margem permite a dinamização do mercado interno e a realização de políticas sociais. (PAIVA; CARRARO, 2010, p. 18-19).

Isso significa que o Estado capitalista brasileiro e o potiguar constituem-se historicamente como protagonistas do projeto de (sub)desenvolvimento na periferia[50].

De acordo com Pereira (2011), o Estado teria a função precípua de industrializar o País, visando à superação da pobreza e do subdesenvolvimento, por meio de um planejamento estatal que pudesse definir a expansão dos setores econômicos e instituições, captar recursos e investir onde o setor privado fosse ineficiente.

Tal reorganização permitiu que a educação[51] ao longo da história se expandisse

[50] Termo utilizado por Beatriz; Rocha; Carraro, 2010.

[51] A educação superior no Brasil inicia-se em 1572, com a criação dos cursos de artes e teologia do Colégio dos jesuítas na Bahia. Apenas com a transferência da corte portuguesa para o Brasil é que se inicia o ensino não religioso. Assim, em 1808, instalam-se no Rio de Janeiro cursos superiores com o objetivo de formar profissionais para atender às necessidades da burocracia e promover a formação de profissionais liberais, estruturados em escolas e em ensino isolados. Assim, o papel desempenhado pelos letrados *"foi [...] ocuparem os cargos administrativos e políticos"*, (ROMANELLI, 2012, p. 39). Somente depois da independência é que se verifica no âmbito educacional a divisão de dois

a partir de três indicativos. Com o primeiro, passou a direcionar a qualificação/profissionalização da força de trabalho tendo por base as necessidades do desenvolvimento econômico capitalista. No segundo, a partir dos ideários e escolhas dos sujeitos demandantes, passou a identificar a possibilidade da conquista da ascensão social/mobilidade e prestígio mediante o acesso à educação. Por último, o fenômeno da concentração populacional, que proveniente do processo de desenvolvimento econômico e das escolhas dos sujeitos, passou a concentrar IEs e indústrias em várias regiões do País durante um largo período histórico.

Desta forma, o Estado capitalista brasileiro e o potiguar passaram a orquestrar, desde o período dos governos chamados populistas, iniciados em 1930[52]-1945/1951-1954, até o golpe militar de 1964, um tipo particular de desenvolvimento periférico, com continuidade em momentos subsequentes da história.

Partindo da literatura disponível, identifica-se que no Rio Grande do Norte as primeiras instituições[53] de ensino superior foram implementadas de forma tardia, precisamente em 1943[54]. Essas IESs foram criadas para formar as elites intelectuais do

---

setores: ensino particular (religioso) e o ensino estatal. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, toda a estrutura do ensino foi desorganizada e reorganizada. As disciplinas foram se diversificando e sendo oferecidas de forma isolada; leigos foram introduzidos no ensino e o Estado passou a assumir a educação. Associado a estes elementos e com a posterior abolição da escravatura e o processo de independência, o país abriu seus portos para a comercialização e exportação de produtos para outros países, saindo do domínio exclusivo de Portugal. Isso fez com que a burguesia acumulasse não só poder econômico, mas força política. As raízes da iniciativa privada no âmbito da educação superior no arcabouço da Velha República (1889-1930) acham-se em iniciativas através de escolas confessionais, católicas e laicas, fundadas pela elite agroexportadora, que pretendia que seus filhos aumentassem o prestigio familiar. Para outros, significava uma forma de ascensão social e conquista de emprego. A partir do Decreto-Lei 7.247 e da Constituição Federal de 1891 é instituído o sistema federativo, que consagra a descentralização do ensino superior, permitindo que os estados também assumissem esta modalidade (BOAS, 2004).

[52] Anteriormente à década de 1930, várias reformas, no campo da educação se efetivaram, algumas com êxito, outras menos. Menciona-se a de ***Benjamim Constant.*** Sua proposta consistiu na substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas; consagrou o ensino seriado e promoveu a reforma das escolas primárias, das escolas normais e das secundárias, além do ensino superior, artístico e técnico, em todo o território nacional (ROMANELLI, 2012, p. 43). O grande êxito desta reforma foi romper com o ensino humanístico, entretanto, não conseguir apoio político das elites, que viam nestas mudanças um perigo para a formação da juventude. Outra reforma foi viabilizada pela [...] "*lei Orgânica* ***Rivadávia Corrêa*** *em 1911, [*que postulava] *facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos [...] o que trouxe resultados desastrosos*" (ROMANELLI, 2012, p. 43) [grifos nossos], por consistir em iniciativas políticas isoladas. Além dessas reformas, outras duas se fizeram presentes: **Carlos Maximiliano,** que "[...] *reoficializou o ensino, [...] regulamentou o ingresso nas escolas superiores*, [...]", e a reforma **Rocha Vaz**, que instituiu normas para o ensino [...] e estabeleceu, "*pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e heranças do império"* (ROMANELLI, 2012, p. 44) [grifos nossos].

[53] Outra iniciativa de criação das IESs adveio em 1943, na cidade de Mossoró, a partir dos esforços empreendidos pela Sociedade União Caixeiral e pela União dos Estudantes Mossoroenses. Foi criada então a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró.

[54] Neste período, intelectuais e forças sociais defendiam a necessidade de se formular a concepção de um novo tipo de educação que atendesse ao perfil de um país urbano e industrial. Foi durante o governo Vargas que se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Este se tornou centralizador, fiscalizador do ensino e instituidor de um sistema de educação dual: o ensino secundário para as elites e o ensino profissionalizante para os indivíduos pobres. O período de 1930 a 1937 constitui um momento de decretação de leis orgânicas do ensino, da reforma Francisco Campos e das lutas ideológicas entre os pioneiros e conservadores. A reforma Francisco Campos instala-se a partir do decreto que criou o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/4/1931); já o Decreto 19.851, de 11/4/1931, organiza o ensino superior no

estado a partir de um modelo de escolas profissionalizantes isoladas.

Desse modo, enquanto o Estado do Rio Grande do Norte iniciava a criação das suas primeiras escolas, o Estado brasileiro, mediado pela política populista, já começava, na década de 1940, a ampliar as oportunidades de escolarização para as camadas médias e o proletariado. Apenas com a expansão de escolas superiores e universidades no Brasil é que em Natal se criam os cursos vocacionados isolados; entre estes estão: a escola de Serviço Social (1945), as faculdades de farmácia e odontologia (1947), de direito (1949), de medicina (1955), de filosofia (1955) e a escola de enfermagem (1957).

Estas, nascidas em pleno Estado Novo, resultaram da iniciativa da sociedade civil, da Igreja Católica e de associações de classe, e tinham, portanto, caráter laico e confessional. No entanto, eram subvencionadas pelo governo do Estado e, por isso, submetidas a rígido controle por parte deste (MEGHEL et al., 2004, p. 26).

Nos anos subsequentes, a iniciativa do Poder Público em relação ao ensino superior se dá de forma muito tímida, devido às características de uma região voltada para a economia agrária, não se vislumbrando a possibilidade de uma demanda crescente para esta modalidade de ensino. É que "a elite dominante enviava seus filhos para completarem estudos em instituições de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, ou mesmo da Europa" (MEGHEL et al., 2004, p. 26).

Apenas com a transição do modelo agroexportador para o nacional-desenvolvimentismo, com as novas demandas da produção e a pressão da elite local, é que o poder público começa a criar novas escolas. Neste momento, "o governo federal adotava uma política de reunião de algumas pequenas escolas e/ou faculdades privadas em universidades, em um processo que resultou na criação da maior parte das universidades federais do País" (CUNHA, 1989).

Brasil e adota o regime universitário. O decreto subsequente dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 2012). O movimento dos pioneiros ou renovadores buscava mudanças para a educação, como a laicidade, a institucionalização da escola pública, a gratuidade, a igualdade de direitos para todos e a organização do ensino, pesquisa e extensão. Suas propostas foram materializadas através de uma carta de princípios denominada "manifesto dos pioneiros da Educação Nova", que culminaria com o projeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Ainda no governo Vargas, promulga-se *o Estatuto das universidades Brasileiras,* pelo Decreto 19.851, de 11/04/1931, que institui o regime universitário. Este estatuto estabeleceu normas para a educação superior, vigentes até 1961, entre as quais: organizava o ensino superior, permitindo que as universidades pudessem ser mantidas pelo federal ou estadual, fundações ou associações particulares, investigação científica e a preparação para o trabalho profissional. A organização administrativa também foi alvo deste estatuto, criando-se as reitorias, os conselhos universitários, a assembleia universitária, a direção de escolas, e instituindo o catedrático e os docentes livres (ROMANELLI, 2012). Ainda assim, o ensino continuava sendo pago nos estabelecimentos oficiais, predominando o setor privado também nas matrículas (BARREYRO, 2008).

Durante a Primeira República a demanda por educação refletiu as necessidades sócio-históricas de um contexto em que predominava um modelo agroexportador e um baixo índice de urbanização, industrialização e densidade demográfica. Respondia, portanto, pela escassa demanda por educação. *"Era esse [...] um dos aspectos assumidos pelo [...] o subdesenvolvimento*[55]" (ROMANELLI, 2012, p. 63). Desse modo, enquanto pendurou este modelo econômico, a escola teve sua função restrita à formação dos quadros políticos e profissionais liberais, sem a perspectiva de formar intelectuais que contribuíssem para o desenvolvimento econômico do País.

As transformações advindas pelo processo de introdução do modelo industrial-urbano passaram a demandar que a escola alfabetizasse a mão de obra que se deslocava do campo para a cidade, tornando-a uma força de trabalho adequada à indústria e sua constituição enquanto mercado consumidor. Outra questão a ser considerada é que o desenvolvimento do capitalismo não se deu de forma homogênea em todas as regiões brasileiras, implicando processos concentradores do ensino e das escolas em lugares onde este desenvolvimento ocorria, acarretando desigualdades e distorções no sistema educacional entre as regiões.

Desenvolvia-se um tipo de racionalidade, e neste caso específico, *a ideologia do desenvolvimento*, posta como a primeira concepção que conseguiu, apesar de algumas divergências, aglutinar as forças da classe trabalhadora, das oligarquias agrárias e do capital internacional para o mesmo projeto político de dominação burguesa, oferecendo a promessa do progresso para o País, desde que todos assumissem as indicações burguesas da "modernização conservadora".

O processo de industrialização foi ocorrendo de forma "restrita", nos termos de Cardoso de Mello (1994), e "continuou limitado por mecanismos protecionistas de acesso a tecnologias por parte dos países cêntricos, o que não permitiu qualquer alteração no lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho" (SANTOS, 2012, p. 101).

Nesta fase de desenvolvimento, não se teve nenhuma concepção contrária que ganhasse maior relevo ante as indicações de uma "modernização conservadora". Desse

[55] De acordo com Florestan Fernandes (p. 351, citado por Romanelli, 2012, p. 189-190): "Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando- o ao presente e a uma complicada trama de aspirações que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridas ou impostos pela gradual expansão da ordem".

modo, tanto as ideias desenvolvimentistas nacionalistas como as liberais dominavam o debate sobre as indicações e saídas possíveis.

Várias instituições de pesquisa, a exemplo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)[56], foram criadas neste período para auxiliar na construção do desenvolvimento modernizador, seguindo assim as orientações internacionais através da Comissão Econômica para os Países da América Latina (CEPAL) e contando o apoio político de instâncias nacionais como a Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Estas instituições advogavam a ideia de que

> a industrialização intensiva é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional através de forças espontâneas de mercado, por isso, torna-se necessário o planejamento estatal; o Estado deve ordenar a execução da expansão captando e orientando recursos financeiros, bem como promovendo investimentos direitos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente. (MARANHÃO, 2009, p. 344).

O debate conduzido por estas instâncias internacionais e nacionais entre os anos de 1940 e 1950 teve como foco principal a superação do subdesenvolvimento a partir da consolidação do processo intensivo de industrialização e da atração de capitais internacionais. Tentava-se, desse modo, materializar as promessas civilizatórias de crescimento econômico, de socialização do trabalho assalariado e dos direitos de cidadania. Assim, procurou-se construir a primeira estratégia de consolidação da hegemonia capitalista no Brasil.

Neste contexto, os estudantes foram importantes sujeitos políticos na luta pelo ensino público; além da criação da União Nacional dos Estudantes em 1938 (UNE), lutaram por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e democrática, que ampliasse o acesso e estivesse a serviço da sociedade.

Nesta direção o governo estadual também empreendeu o processo de reunião de diversas escolas privadas, em 1958, com a criação da Universidade do Rio Grande do Norte, que posteriormente foi incorporada pela federação sob a denominação Universidade

[56] Foi no governo de Café Filho (1954-1956) que se instituiu o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), com o objetivo de investigar as particularidades sócio-históricas do Brasil e adequar as concepções da ideologia desenvolvimentista, como também abrir espaço para o investimento estrangeiro e a valorização do ensino técnico-profissional.

Federal do Rio Grande do Norte, já nos anos de 1960[57].

O crescimento das instituições de educação superior se deu nos anos de 1960, através de institutos isolados e universidades que aglutinavam alguns institutos. Neste período também se instituem as universidades estaduais, que foram federalizadas, estas advindas de IESs privadas (BARREYRO, 2008). Segundo Cunha (1983, p. 93), em 1954, 40,3% das matriculas estavam nas IESs privadas. É um percentual pequeno, já que o processo de aglutinação das IESs privadas que se estadualizaram e/ou federalizaram implicou uma redução do percentual do número de matriculas privadas neste período.

A industrialização assegurava as necessidades do desenvolvimento capitalista, articulando forças populistas que garantiam as condições socioperiféricas dependentes. Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, o País se apoiou numa política de substituição de importações que viabilizou uma mudança de conteúdo, em que as exportações de bens de consumo não duráveis cedem lugar às exportações de bens de consumo duráveis e às importações de bens de capital dos países centrais, fomentando uma acumulação intensiva de capitais e o crescimento do mercado brasileiro, iniciado nos anos de 1950[58].

Em relação à articulação das forças políticas com a classe trabalhadora, esta se deu a partir de um sistema de proteção social mediado pelas políticas sociais e do trabalho, que permitiu à classe trabalhadora vislumbrar a possibilidade de inserção no mercado capitalista.

Desse modo, o projeto de desenvolvimento capitalista periférico seguia em busca da superação do atraso/subdesenvolvimento, com a perspectiva de anular "a distância histórico-cultural existente entre as sociedades subdesenvolvidas e o capitalismo avançado" (BRAGA, 2012, p. 46).

---

[57] Na década de "1960, 62% da população do RN residia em área rural; em 1970, mais de 50% da população residia em áreas, vilas ou cidades com menos de 20 mil habitantes, com a singularidade de que dos 49% residentes em municípios com mais de 20 mil habitantes, 34,9% estavam concentrados em Natal e 10,8% em Mossoró. [...] Em 1991, a população rural é muito pequena e não há indícios de modificações na rede urbana interior" (CLEMENTINO, 2003, p. 400-401).

[58] Com o Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), a política de educação é "[...] *direcionada principalmente à educação técnica, considerada base para o crescimento industrial*" (TORO, citado por, SCANDELAI, 2005, p. 28). Assim, [...] acentuava-se a implantação da indústria pesada no Brasil, [...] novas formas de entrada de capital internacional, através da implantação de filiais das multinacionais. Enquanto no setor político há a continuidade ao modelo getulista populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2012, p. 55). As forças sociais que lutavam em favor da educação não estavam paralisadas; movimentavam-se no entorno de diversas campanhas em defesa da educação pública, buscando desenvolver um sistema educacional no Brasil e protestando contra a efetivação da LDB, que foi alterada por este governo com textos distintos, mas que nem assim foi efetivada. Este período também marca a criação de varias universidades públicas, como também privadas, no País. Neste período, o ensino público de nível médio tinha o objetivo de proporcionar uma formação técnica, sob o domínio do mercado, enquanto o ensino superior ficava destinado para aqueles que tinham uma "suposta vocação" para a pesquisa. O primordial para o ensino é formar um capital humano tecnicamente habilitado para responder aos processos de desenvolvimento/e ou à restruturação das forças produtivas do capital.

Buscava-se uma modernização de sua base econômica produtiva, ainda que aliada às raízes arcaicas da economia agroexportadora, em que os "aspectos pré-capitalistas[59] das relações industriais dominavam largamente os elementos modernos" (BRAGA, 2012, p. 57).

Esta questão pode ser explicada em parte pelo que Cueva (1983) considerou como desacumulação primitiva**,** referindo-se ao período em que as riquezas da colônia eram transferidas para adensar o mercado mundial, de modo que "o excedente econômico produzido nessas áreas não chegava a transformar-se realmente em capital no interior delas, pois era extorquido ao produtor direto por vias escravistas e servis, mas fluía ao exterior para converter-se em capital" (CUEVA[60], 1983, p. 25).

O autor também assinala que esta realidade configura uma herança colonial que determina seus processos históricos no âmbito do desenvolvimento econômico e social, em que tramitará para um padrão oligárquico dependente de desenvolvimento, já que o capitalismo no Brasil e no Rio Grande do Norte não se configurou de maneira clássica, mediante uma revolução democrática burguesa que derruísse as bases do antigo regime, mas ocorreu subordinado à fase imperialista do capitalismo.

Assim, a modernização deve ser refletida a partir da resultante "combinação da herança rural associada à superexploração do trabalho, ou seja, a apropriação de excedentes não mercantis conciliando o crescimento industrial com a agricultura de subsistência". Essa postulação tem papel de destaque na "regulação dos custos de reprodução da força de trabalho urbana" (OLIVEIRA, 2003 *apud* BRAGA, 2012, p. 116) e possibilita entender a precariedade como inerente ao processo de formação socioeconômica do Brasil e das singularidades do Estado do Rio Grande do Norte.

Em meio a esta unidade dialética, encontram-se as raízes da subsistência da formação sócio-histórica e do projeto de desenvolvimento. A subsistência deste depende da dinâmica da economia agroexportadora e da aceleração dos investimentos para acentuar as taxas de lucros e a expansão da força de trabalho.

Desta forma, a discussão do atraso foi considerada como um obstáculo a ser superado mediante a efetivação das condições de desenvolvimento/modernização, para que

---

[59] Marx (1984) em seus escritos já postulava que a descoberta e a colonização dos países foram importantes para o desenvolvimento do capitalismo: "A descoberta das terras do ouro e da prata na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e a pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era de produção capitalista" (MARX, 1984, p. 285). Ver em: MARX, K. **O capital***:* crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984. V. 1, t. 2.

[60] Ver em: CUEVA, A. **O desenvolvimento do capitalismo na América Latina**. São Paulo: Global, 1983.

as conquistas direcionadas aos trabalhadores fossem de fato alcançadas. Tentava-se, mediante a convergência de vários elementos econômicos e políticos, a propagação da ideologia do desenvolvimentismo aliada às postulações da Cepal[61] de modernização dos países periféricos da América Latina, incluindo o Brasil, no sentido da integração e cooperação mútua de todos diante dos desafios postos pelos processos de modernização, o que inclui a incorporação dos jovens imigrantes e do campo na nova conjuntura que o País passava a vivenciar.

Assim,

> [...] a modernização capitalista tende a agudizar a forte e contraditória relação de subordinação com o mercado externo ao se consagrar como economia exportadora. Institui, de modo sempre crescente, o pauperismo das massas, produzindo e reproduzindo, desta forma, uma intensa e crescente exploração do trabalhador, determinando, peculiarmente, os traços da chamada questão social. (PAIVA, ROCHA et al., 2010, p. 11).

A modernização capitalista fortalecia-se articulando as forças nacionais, aliadas ao compromisso social[62] dos jovens que migravam[63] de várias localidades em busca de um projeto de vida e de trabalho e se deparavam com a conformação de uma proteção social do trabalho, ainda que em condições precárias. Este "compromisso social" do Estado traz à tona as primeiras estratégias de desenvolvimento aliadas ao consentimento dos trabalhadores em prol de um sistema de segurança social.

Segundo Weffort (1973, p. 160):

> Nas condições de um País como o Brasil, a "satisfação" que se associa ao acesso social de amplos setores populares urbanos tende a acompanhar-se da "insatisfação" característica das posições sociais conquistadas. Se bem, é verdade, que a formação das classes populares vai acompanhada de uma ampliação das possibilidades de consumo como resultado do desenvolvimento da economia urbana, também é certo que essas classes se encontram em situação desvantajosa quando nos referimos ao problema da distribuição dos frutos do progresso. Além de que o crescimento do capital se faz com uma participação relativamente decrescente do fator de trabalho, o crescimento dos salários encontra-se sempre abaixo dos aumentos da produtividade. No Brasil, os aumentos salariais estiveram em realidade abaixo dos acrescimentos do custo de

[61] Além das formulações da Cepal, há as análises de Roberto Simonsen e Celso Furtado, que discutiam as questões do atraso e do subdesenvolvimento na América Latina e no Brasil.

[62] Termo utilizado por Braga (2012).

[63] Um exemplo dos processos migratórios no Brasil, segundo Braga (2012, p. 85), "é a participação dos operários mineiros e nordestinos nas greves de 1950, que não foi nada inferior à de outros grupos. Ao contrário, com muita frequência os jovens mineiros e nordestinos destacavam-se ao paralisar empresas de grande porte e assumir tarefas militantes no sindicato".

> vida, o que indica uma tendência geral à baixa de salário real.

Não se pode esquecer a conjuntura de crise posta no final dos anos 1960, que refletiu nas condições do ensino e das universidades; estas passaram a ser reestruturadas,

> [...] buscando, assim, inovar, determinando a unidade ensino-pesquisa, defendendo a concentração do ensino e da pesquisa básicas, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade, a separação do ensino para a formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades distintas, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais. Tentava-se estabelecer a flexibilidade curricular por meio dos créditos e um sistema que ia da graduação, passava pelo mestrado e chegava ao doutorado, medidas que só agora, com a reforma de Bolonha, os europeus buscam alcançar. (DIAS, 2012, p. 53).

A partir do regime militar, principalmente em 1968, quando acontece a reforma universitária, estreita-se a relação orgânica entre desenvolvimento e educação, devido às mudanças econômicas e sociais que o regime ditatorial efetiva em vários espaços e dimensões da vida social.

Neste período a educação passa por grandes reformas, como os acordos realizados entre o MEC e USAID. Responsável por organizar as reformas na lei do sistema educacional, instala uma educação tecnicista, com uma suposta neutralidade cientifica inspirada nos princípios da eficiência, racionalidade, eficácia e produtividade, dotando a gestão do ensino de uma noção empresarial e tecnocrata. Nesta direção,

> O modelo político-econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do País. A educação desempenha importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários ao incremento do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação. (VEIGA, 1989, p. 34).

O desenvolvimento tecnológico e cientifico implicava uma viabilização hierárquica do conhecimento; as ciências exatas passam a ter maior centralidade no desenvolvimento econômico do País. Desse modo, "a educação tem de ser reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso cientifico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico" (GHIRALDELLI, 2000, p. 155).

Assim, o que estava no centro das discussões era uma preocupação com os aspectos estritamente práticos e imediatos de uma formação técnica para o mercado, a

exigir conhecimentos e habilidades manuais que auxiliem no desenvolvimento nacional[64]. O objetivo era "[...] estabelecer uma relação de eficácia entre os recursos aplicados e a produtividade do sistema escolar [...] atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento [..] reforçar o ensino superior, com vistas ao desenvolvimento nacional" (ROMANELLI, 2012, p. 218).

Além destas questões, outras indicações do convênio entre MEC/Usaid foram realizadas, como a formação em 1967 de uma comissão a fim de propor medidas para a reforma da educação; além de tentar conter as agitações estudantis. Esta ficou conhecida como a "Comissão Meira Matos" e propôs pontos estratégicos para a reforma universitária.

Entre vários decretos instituídos nesta época, cita-se o de nº 252, de 28/2/1967, que propõe a reestruturação do ensino superior e determina

> [...] que cada unidade universitária seja reestruturada em unidades menores, chamadas departamentos, que deverão reunir disciplinas afins [...] concentravam-se, com isso, o ensino e a pesquisa de uma mesma área em departamentos, o que deu grande economia à utilização de recursos [...] foram mantidos os diretórios acadêmicos para cada unidade e o diretório central dos estudantes para cada universidade [..] extinção da cátedra, ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes, dinamização da extensão universitária [..] o tempo integral e da dedicação exclusiva. (ROMANELLI, 2012, p. 226-239).

Além destas, outras medidas foram também incorporadas no relatório Meira Matos: "ajustar a formação do ensino superior à realidade do País, reduzir os currículos e diminuir a duração dos cursos de formação profissional, pelo menos em certas carreiras, e criar carreiras de curta duração" (p. 230-231). Associado a isto, o GT intenta implementar uma racionalidade instrumental em termos de eficiência técnica e aumento de produtividade, "construir um centro de investigação cientifica e tecnológica em condições de assumir a autonomia da expansão da indústria" e fixar uma política para a pós-graduação" (p. 232-233).

Outras providências postas pelo GT são similares às atuais no que diz respeito à necessidade de concentrar o aumento das vagas em carreiras necessárias ao desenvolvimento econômico, corrigir distorções idade-série e acompanhar a dinâmica do mercado de trabalho (ROMANELLI, 2012).

Assim, a partir da lei 5.540, de 28/11/1968, e do decreto 464, de 11/2/1969, ficou definido que preferencialmente o ensino superior seja ministrado pela universidade, e

[64] A partir deste direcionamento foi possível a proliferação de cursos profissionalizantes de nível médio.

de forma excecional em instituições isoladas. Ademais, deveriam ser promovidos os cursos de pós-graduação e efetivada a unificação do vestibular por universidade e região.

Desse modo, através das reformas e dos decretos foi se agregando uma racionalidade à universidade, compatível com as necessidades do desenvolvimento. Assim, com a consolidação e manutenção do capitalismo nos marcos históricos do País, foi se forjando um tipo de ideologia de desenvolvimento econômico e social que orientou as várias políticas, em especial a política de educação, que se metamorfoseou para compor o arsenal das estratégias burguesas no Brasil, sob a condução do Estado.

Nesta conjuntura, redefine-se o peso da classe trabalhadora no interior dos processos de desenvolvimento; as forças repressivas ganham destaque sob a ideologia da segurança nacional.

> As altas taxas de crescimento econômico entre 1968 e 1975, somadas à repressão, deslocaram as tensões classistas, ocultando a deterioração de salários e condições de trabalho por meio de uma mobilidade ascendente acessível a uma minoria. Além disso, a implantação do FGTS, ao facilitar as demissões, estimulou a concorrência entre os próprios trabalhadores, pressionando os salários para baixo. (BRAGA, 2012, p. 157)

Florestan (1975) explica que a ampliação do acesso à educação constitui uma estratégia do capitalismo a fim de qualificar sua força de trabalho e difundir sua concepção de mundo burguês.

> Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso País, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para a difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma "política inclusiva". Esse processo foi historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades. Por outro lado, as diversas frações da burguesia brasileira reivindicavam a "modernização" da educação superior para atender às alterações no mundo do capital. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 3).

A burguesia brasileira e potiguar tomará para si a tarefa de expandir a educação superior, possibilitando, com esta ação, uma manobra ideopolítica para conformar as estratégias de desenvolvimento econômico, que ao longo dos anos foi permeado por lutas e reformas. Desse modo, foi se fomentando a ideia da democratização do acesso, "omitindo-se que este processo ocorria de forma combinada com o aumento significativo do setor

privado na área educacional" (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 3).

Ainda: "Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens". Por fim, "foi introduzida na universidade a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, visando estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado" (FLORESTAN, 1989, p. 106).

O processo de expansão das escolas no Rio Grande do Norte recebeu grande influência dos acontecimentos do País, em especial na época da ditadura militar. Esta, pela mediação da reforma universitária em 1968, acabou definindo a universidade "como a forma de organização acadêmica por excelência, fazendo com que as forças políticas e intelectuais do interior do estado se movimentassem no sentido de transformar as faculdades isoladas em universidades" (MEGHEL et al., 2004, p. 27).

Um exemplo disto, no Rio Grande do Norte, foi a criação em Mossoró da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, em 1968. A nova universidade reunia as faculdades de ciências econômicas, serviço social, filosofia, ciências e letras, e enfermagem. Posteriormente, deu-se a luta para a estadualização desta instituição, o que aconteceu por meio da Lei estadual nº 5.546/1987, momento em que a universidade já havia implantado os vários *campi*, iniciando o seu processo de interiorização.

Assim, a transformação das faculdades em universidades e a expansão do ensino superior no período da ditadura militar possibilitaram neste estado a construção dos *campi*, das pós-graduações, da instituição do tempo integral para o trabalho docente e a promoção das linhas de financiamento às pesquisas científicas e tecnológicas (CUNHA, 1989). Questões estas provenientes dos acordos selados pelo MEC/Usaid, com diretrizes para uma formação de técnicos e especialistas no atendimento às demandas do mercado, transformando-as em universidades operacionais.

No período ditatorial, as iniciativas do setor privado[65] davam-se de forma intensa neste Estado, a partir da criação do centro integrado para a formação de executivos, que tinha como objetivo atender às demandas do mercado. Somente em 1981 houve a criação de outra instituição privada, a faculdade de Administração, Ciências Contábeis e

[65] Apesar de toda a crítica que se possa fazer ao processo de mercantilização e empresariamento da educação superior, conduzida de forma enfática pelas IESs privadas, há de se ressaltar que estas instituições tiveram um papel importante na história do País, em termos de abrangência e acesso, desde os anos de 1960. Hoje, estas IESs são responsáveis por 88% das vagas ofertadas nesse segmento, expandindo o acesso para alunos de baixa e média renda.

Ciências Econômicas (Unipec), em Natal.

Nos anos subsequentes a 1980, verificou-se a transformação das escolas isoladas e/ou da federação de escolas em universidades particulares. Tratava-se de uma forma de atendimento à expansão do capital internacional, que contava com a percepção dos empresários de que os estabelecimentos maiores, com maior oferta de cursos, têm mais vantagens na disputa dos(as) alunos(as) (SAMPAIO, 1998). Assim, buscava-se promover mudanças em suas legislações, sobretudo a partir de 1988, com a Constituição Federal.

Desse modo, a cúpula do Banco Central e do FMI tratará de investir em novos direcionamentos técnicos, teóricos e ideopolíticos, que se materializaram em modelos, manuais, instrumentos operacionais e recomendações para as sucessivas reestruturações no campo da produção e reprodução do sistema capitalista, como se ressaltou anteriormente. Tais formulações passaram a ser adotadas nas décadas de 1980 e 1990, no que ficou conhecido como neoliberalismo, consagrado no consenso de Washington. Os países passaram a obedecer ao receituário necessário para o chamado ajuste estrutural.

Os Estados nacionais deveriam adotar medidas econômicas de estabilização monetária, comércio livre, desregulamentar várias dimensões dos direitos sociais e trabalhistas, adotar como política a privatização e promover reformas no campo do aparato estatal, trazendo a descentralização como um aspecto importante para sua materialidade, dadas as mudanças nas dimensões administrativas, de recursos e de formatação e implementação das políticas. Essas ações, mediadas pela descentralização, passaram a constituir uma estratégia para que os entes da federação assumissem os encargos e a submissão aos ditames neoliberais pela via dos tratados e acordos selados.

O movimento de mudanças na legislação e na forma organizativa das instituições e do ensino teve prosseguimento especialmente a partir de 1997, quando se estende a vocação empresarial para o contexto da educação, transformando o aluno em cliente, a educação em serviço prestado, a capacidade profissional do aluno formado em produto e o conhecimento em mercadoria.

> Ocorreu uma profunda reformulação da educação superior a partir de um principio básico: a consideração da educação como um serviço público não estatal, o que permitiu uma crescente desobrigação do Estado com esse segmento educacional, estimulando o empresariamento desse setor de ensino e reduzindo as verbas públicas para seu financiamento direto. Essa reformulação foi reforçada ideologicamente como uma preocupação do governo com a "democratização" do acesso à educação entendida como sinônimo de privatização. (AVILA et al., 2012, p. 162).

Neste interim, o lócus da universidade também foi redirecionado no campo de suas concepções e finalidades para atender à nova conjuntura do capital. Assim, "a ciência e a educação superior passaram a ser consideradas fatores de produção e partes integrantes da economia, mercadorias ou quase mercadorias, em países centrais, da periferia e da semiperiferia" (TEIXEIRA, 2009, p. 9).

Ainda neste momento, assiste-se à materialização das indicações internacionais no campo da educação no Rio Grande do Norte, pois "caberia preparar seu capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade" (NETO, 2012, p. 41).

Dessa forma,

> Afirmava a necessidade de se estabelecer uma "verdadeira parceria" entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. [...] A política para o ensino superior deveria promover uma "revolução administrativa": o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma "efetiva autonomia", mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber com a avaliação de desempenho. (CUNHA, 2003, p. 39).

Oliveira (2000) resume as alterações ocorridas em relação às mudanças que passaram a acontecer na educação superior e que têm sido seguidas por outros governos:

> a) definir a natureza/identidade e missão básica que possui no cenário acadêmico; b) definir as reais vocações e potencialidades específicas; c) contribuir decisivamente para o desenvolvimento do Estado e da região em que se insere; d) expandir as vagas, sobretudo no período noturno, sem ampliar o quadro de docentes e técnico-administrativos, objetivando aumentar a relação aluno/professor; e) otimizar a utilização das instalações físicas e dos equipamentos, bem como das habilidades docentes; f) diminuir as taxas de reprovação e evasão; g) reduzir os recursos destinados à residência estudantil, restaurantes, bolsas e subsídios; h) flexibilizar o ensino, os cursos, os currículos e os programas de estudo; i) melhorar a qualidade do ensino oferecido; j) adequar os cursos de formação e os serviços às demandas do mercado de trabalho; l) aperfeiçoar mecanismos de avaliação; m) qualificar a gestão, racionalizar o uso de recursos e estimular a produtividade; n) buscar alternativas de financiamento; o) flexibilizar a política de pessoal docente e técnico-administrativo; p) qualificar e titular docentes e servidores; q) integrar pós-graduação/graduação; r) consolidar a pesquisa e os programas de pós-graduação; s) ampliar a produção e capacidade científica instalada; t) desenvolver processos de inovação tecnológica de produção e difusão da

> ciência e da cultura; u) exercer ampla autonomia. (OLIVEIRA, 2000, p. 75-76. Grifos no original).

Delineava-se assim a cultura empresarial posta às universidades[66] e faculdades privadas (SGUISSARDI, 2005). Essas modificações atingiram não só as IESs privadas, mas principalmente as públicas, trazendo para o seu bojo o contexto de uma gestão empresarial, de modo a incluir a educação superior entre as atividades não exclusivas do Estado, adotando duas estratégias concomitantes de privatização desse nível de ensino: a) a transformação da educação pública em educação pública não estatal e b) o estímulo ao empresariamento da educação (NEVES, 2002).

Esta tendência empresarial já vinha sendo reforçada com a implementação da LDB (1996), e seguida pelas políticas educacionais no Rio Grande do Norte, no sentido de implementar reformas rápidas e guiadas para a produtividade do mercado:

> Promovia-se uma grande diversidade de cursos que atendem às diretrizes dos organismos internacionais de formação rápida e direcionada ao mercado de trabalho, questionando o modelo de universidade adotado nos países ocidentais até recentemente, com cursos de longa duração, com estímulo à pesquisa e, portanto, bastante dispendioso. (MEGHEL et al., 2004, p. 27).

É nesse contexto que crescem de forma exponencial as IESs privadas no Rio Grande do Norte, em sua maioria voltadas exclusivamente ao ensino, passando a ganhar fôlego a partir de 2004, fruto das políticas do governo de Lula da Silva (MEGHEL et al., 2004).

Entre 1991 e 1996, as IESs menores foram incorporadas por outras maiores, buscando reunir-se em torno de uma única instituição: a universidade ou as faculdades[67] integradas. Neste momento, a referência de organização acadêmica eram as universidades, ainda que permanecessem instituições isoladas que se dedicavam exclusivamente ao ensino.

Foi a partir de 1997, em decorrência das mudanças na legislação, dos novos formatos institucionais e da isenção de impostos, que se verificou a significativa expansão

---

[66] "Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia; jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais" (SGUISSARDI, 2005, p. 215).

[67] Desde 2004 o Estado do Rio Grande do Norte começou a centralizar suas matrículas em faculdades, escolas e institutos; 95,7% das matrículas estavam nas IESs privadas (INEP, 2004).

das IES privadas no País e no Rio Grande do Norte. Entretanto, os dados do INEP neste período demonstram que no Rio Grande do Norte predominavam as IES públicas[68].

No período de 1996 a 2004, após a aprovação da LDB (1996), e especificamente do Decreto de nº 2.306/1997[69], estabeleceu-se que as IESs poderiam ser ofertadas tanto em universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades, quanto em institutos superiores e escolas superiores. Foi nesse período que se ampliaram os segmentos privados no Rio Grande do Norte.

O ingresso de recursos estrangeiros nas IESs privadas também se fazia presente, organizando e impondo novas formas e conteúdos a partir de objetivos empresariais, voltados para a lógica do mercado. Assim, atende-se "às demandas do mercado com a criação de mão de obra especializada, técnica, farta e barata, além da consequente criação de um exército de desempregados, o que força para baixo os salários". Deste modo, vêm se fortalecendo [...] a adesão [...] a homogeneidade ideológica, neoliberal, de transformação das instituições de ensino em escolas técnicas e tecnológicas, de curta duração, conforme reza o acordo de Bolonha (OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Segundo Contel, este acordo (2013) "[...] compartimentou, diminuiu tanto o tempo da graduação, quanto do mestrado e do doutorado. Concomitantemente à diminuição do tempo de formação, há uma tendência para aumentar o pragmatismo, trabalhar com problemas, livros-textos, *cases*. Tudo isso faz parte do imaginário da internacionalização em moldes mais mercantis". [...].

Outra consequência devastadora do Acordo de Bolonha

> [...] diz respeito à homogeneização curricular, [...]. Estas empresas já têm toda uma estrutura pedagógica de livros-texto de currículos prontos. [...] É só aplicar isso no País em que compraram uma determinada instituição. (p. 18).

Portanto, é no período entre 1990 e 2000 que os empresários das IESs privadas

[68] Cabe notar que duas áreas têm predominância no setor público no RN: a área de humanidades e artes (mais de 80%), agricultura e veterinária (100%), ou seja, é a formação de profissionais voltados à preservação da arte e cultura, ou ao desenvolvimento do setor agrícola e da saúde animal do Estado. Além desses cursos, há outros que contam com uma expressiva participação tanto nas IES públicas como nas privadas. De 1991-2004, cresceu a oferta de cursos de engenharia, produção e construção, ciências, matemática e computação, consideradas indicadores-chave para o potencial desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Rio Grande do Norte.

[69] Particularmente em 1997, em decorrência das mudanças na legislação, dos novos formatos institucionais e da isenção de impostos, que aconteceram com a significativa e exponencial expansão das IESs privadas no País e no Rio Grande do Norte. Apesar de os dados do INEP neste período demonstrarem que no Rio Grande do Norte predominavam as IESs públicas, uma década depois se observa o início do processo de expansão privada. Em 2004 há a inversão, passando de duas IESs privadas para 11, ou seja, um aumento de (68,8%), enquanto as IESs públicas passaram de três para seis no mesmo período.

(especificamente oriundos de corporações internacionais, empresas advindas de outros estados, e ainda grupos ligados a ordenações religiosas) no Estado do Rio Grande do Norte[70] passam a considerar os municípios do interior como possibilidades de expandir seus negócios. Buscam, dessa forma, ampliar sua demanda por alunos(as) ao criarem novos estabelecimentos, dada a crise por que o sistema empresarial educacional vinha passando no País, acelerando a desconcentração regional da educação superior privada em outras localidades. Desse modo, passaram a vislumbrar outros nichos de mercados em outras regiões consideradas atrativas, pouco exploradas e com perspectivas promissoras de crescimento.

Estabelece-se uma dinâmica entre o regional/local e os ditames globais dos organismos internacionais, reproduzido pela mediação da interiorização das políticas sociais, do mercado e da expansão do comércio em escala global e crescente, implicando assim uma maior acumulação de capital e desigualdades sociais no interior.

A interiorização se configurará numa diretriz de política pública que terá sua base fomentada pela descentralização, mediante seu cunho político-jurídico de transferência de recursos, decisões políticas, responsabilização pelo desenvolvimento econômico e social, além da criação de medidas e estratégias que permitam efetivar a mobilidade do capital no interior. Desse modo, a descentralização requer a expansão regional, visando a dinamizar os setores econômicos e à arrecadação dos municípios, como também a gerar uma força de trabalho nestas localidades.

Nesta direção, consideram-se interiorização os processos de desenvolvimento econômico, social, político e educacional em que os municípios passaram a se responsabilizar, sob a dinâmica da mobilidade expansiva e regional do capital.

Além do Estado[71], o mercado tem um papel significativo nesta dinâmica, pois lhe é dada a função ideopolítica de distribuir o acesso a bens e serviços, concentrar riqueza e poder, aliada à redução das desigualdades do acesso às políticas. A criação de regras e normas para o comércio de bens e serviços é imprescindível para moldar os processos globais de acumulação e reestruturação produtiva e ideológica, que com a ascendência do

[70] De acordo com Meghel (2004), a expansão privada no Rio Grande do Norte deve ser atribuída a vários fatores, entre eles: [...] o crescimento demográfico, o aumento do número de jovens que concluem o ensino médio e aspiram a ingressar na educação superior, o desenvolvimento econômico de algumas regiões do País, como o Nordeste, nos últimos anos, e o aumento da percepção da população de que o desenvolvimento econômico e social tem correlação com os investimentos em educação superior. (MEGHEL et al., 2004, p. 40).

[71] O Estado fomenta uma política de expansão do crédito mediante ações como: redução das taxas de juros, estabilidade monetária, incremento das exportações, aumento do mercado de trabalho (formal e informal), expansão das políticas sociais de transferência de renda, aumento dos investimentos privados e a política de valorização do salário.

capital financeiro, passam a exigir com mais intensidade a mobilidade do capital. Isso torna necessária a redução das barreiras e controles. Especificamente, o controle da Organização Internacional do Comércio – OMC, imbuída da tarefa de desencadear mudanças nos padrões do acesso ao conhecimento, informação, crédito, financiamento e tecnologia, em acordos internacionais firmados nos anos de 1990, entre eles, o Pacto de Bolonha, que passa a ganhar mais densidade e materialidade a partir dos anos 2000, nos países periféricos, como visto no item 2.2 desta tese.

Além das mudanças das funções do Estado, as ações deste para com a juventude também constituem mediações importantes para entender os processos de desenvolvimento econômico e social, que consistem na inserção dos jovens em relações precárias, seja de trabalho, seja na educação, na expansão e na interiorização de um tipo particular de políticas de emprego e de educação que não havia para uma parcela da força de trabalho até as décadas de 1980 e 1990, como se tem observado nos anos 2000[72].

Do ponto de vista das singularidades da expansão das Instituições de Ensino Superior, o acesso privado no Estado do Rio Grande do Norte deve ser pensado a partir desses processos e das demandas do desenvolvimento sócio-histórico e econômico deste Estado. A questão regional constitui uma mediação dos processos de expansão do desenvolvimento capitalista no interior e da educação superior privada nos anos 2000.

Cumpre debater a questão regional[73] a partir de algumas mediações: a desconcentração comercial e produtiva, a descentralização político-administrativa das políticas sociais públicas e do Estado, bem como o desenvolvimento local[74], por se tratar

> [...] de um processo endógeno registrado em unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhora da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando suas capacidades e potencialidades específicas. [...] Para isto deve elevar

[72] Essas questões serão tematizadas com mais detalhes no capítulo 4.

[73] Historicamente, a Cepal foi a comissão internacional que trouxe para o debate no Brasil e para suas regiões as questões do subdesenvolvimento e a necessidade de ultrapassar o atraso, a par de uma política de substituição de importação. As problemáticas regionais passaram a ter peso nas considerações da política de desenvolvimento implementadas até os anos de 1970. Com o processo da Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988, num contexto de crise estrutural do capital na dinâmica mundial e dos problemas críticos que o país vivenciava num bojo de uma década de muitos problemas econômicos, a opção pelo ideário neoliberal se impôs para as questões do desenvolvimento regional numa dinâmica diferente, a partir de ajustes estruturais e da reforma do Estado e das políticas. Assim, passa-se a vivenciar um intenso processo de contrarreforma que universalizou e particularizou as regiões do país.

[74] "O conceito genérico de desenvolvimento local pode ser aplicado para diferentes cortes territoriais e aglomerados humanos de pequena escala, desde a comunidade e os assentamentos de reforma agraria, até municípios ou mesmo microrregiões homogêneas de porte reduzido" (BUARQUE, 1998, p. 9).

> as oportunidades sociais e a viabilidade e a competitividade da economia local, aumentando a renda e as formas de riqueza, ao mesmo tempo que assegura a conservação dos recursos naturais. [...] Assim, o desenvolvimento local representa também uma forma de integração econômica com o contexto regional e nacional, que gera e redefine oportunidades e ameaças. (BUARQUE, 1998, p. 9-19).

A abertura de algumas IESs e de seus cursos vinculou-se de modo mediato a esses processos elencados. Os planos nacionais de desenvolvimento, que se estabelecem de forma mais nítida entre os anos de 1970 e 1980, e especialmente em 2007, permitem a institucionalização de políticas específicas para impulsionar o desenvolvimento regional. De modo que a política de desenvolvimento instituída em 2007 traz um novo ordenamento, que considera necessária a reformulação da ação do Estado. Este, em parceria com as empresas, atua na direção e promoção de serviços que se direcionem às questões das desigualdades econômicas e sociais nas localidades, buscando aprimorar os recursos humanos, institucionais e legais, em resposta às problemáticas regionais do desenvolvimento econômico.

Essas políticas deveriam promover mudanças no comportamento e nos valores da força de trabalho, evitando assim fluxos migratórios muito intensos. Outra consideração da política de desenvolvimento diz respeito ao fortalecimento das redes estabelecidas entre empresa, mercado, Estado e sociedade civil.

Falar de desenvolvimento no espaço dos Estados e de seus municípios requer pensar a relação entre a capacidade de ampliação da força de trabalho e o domínio do conhecimento (BUARQUE, 1998), além da dinâmica entre o local e o global, a partir de sua inserção competitiva no mercado mundial, que busca capitalizar oportunidades e capacidades internas (AROCENA, 1999), numa perspectiva de desenvolver a estrutura produtiva local com fundamento nas recomendações internacionais para o crescimento e o desenvolvimento.

A tônica geral das definições e dos rumos das políticas sociais para ativar esse desenvolvimento econômico e social requer e demanda a expansão de políticas educacionais e de trabalho, para responder às problemáticas da pobreza, da falta de ativos educacionais e de empregabilidade e renda. Assim, essas políticas passam a compor a estrutura de um desenvolvimento, que articula crescimento e desenvolvimento social local.

Milton Santos (1996) tem papel importante nas discussões sobre a questão do desenvolvimento no âmbito local. Para ele, o local está diretamente associado ao cotidiano das pessoas, desde as relações sociais construídas com a vizinhança até os vínculos de

intimidade e cooperação. Estas relações devem ser fomentadas entre as pessoas, as empresas e as instituições, criando um elo entre o desenvolvimento e o local na direção de uma rede de relações socioeconômicas e institucionais capaz de transformar, com sustentabilidade, a realidade socioeconômica dessas localidades.

No debate teórico/acadêmico sobre os processos de desenvolvimento e as contribuições de SEN (2010), o "desenvolvimento" não se limita à questão econômica em termos de produção material e de riqueza, mas deve almejar, sobretudo, a prosperidade material e o bem-estar social. A mobilização dos sujeitos na construção das redes de relações sociais, econômicas e institucionais é uma forma que pode atenuar as desigualdades sociais e regionais.

Na direção apontada por Sen (2010), Robert Putnam (1993) traz a ideia de construção de redes, que denominou de capacidade mobilizadora de capital social[75], e se expressa através da construção de várias redes. Segundo Motta (1998), a defesa de Putnam é a de que a superação das desigualdades entre regiões e indivíduos se dá pelas capacidades adquiridas, em que o potencial moral garantirá a coesão social. Isso significa atuar diretamente na dimensão subjetiva, visando implementar uma mudança moral e intelectual para enfrentar as expressões da questão social, de modo a enfraquecer os processos de luta e construir pautas solidárias e coesas, num verdadeiro processo de despolitização dos embates de classe, em que o potencial crítico transformador vem sendo diluído pelas teorias corporificadas nas políticas e nas ações da comunidade e dos indivíduos.

> A densidade de capital social em um território é medida pela quantidade de redes duráveis e coesas de relações econômicas, sociais e institucionais [...] que por sua vez são institucionalizadas através das formas intermediárias de coordenação. As gestões públicas municipais possuem papel importante nesse processo, uma vez que sua governança pode promover e fortalecer uma nova interface entre o poder público, o

[75] "O conceito de capital social, antiga ideia tocquevilliana que se referia à capacidade da sociedade de auto-organizar-se e cujo uso estava restrito ao campo das ciências políticas, passa a ser apropriado pelos economistas quando estes começam a perceber que fatores extraeconômicos explicam melhor os diferentes níveis de desenvolvimento entre regiões (PUTNAM, 1993) ou nações inteiras (NORTH, 1990) do que os fatores estritamente econômicos. O capital social é a base sobre a qual se instauram as formas de manifestação da reação autônoma, que por sua vez se expressam através da construção de redes. As formas assumidas pelo capital social em um determinado território são a síntese da reação deste território às forças heterônomas que sobre ele se impõem. A densidade de capital social em um território é medida pela quantidade de redes duráveis e coesas de relações econômicas, sociais e institucionais entre os atores locais, que por sua vez são institucionalizadas através das formas intermediárias de coordenação. A densidade das redes que se estabelecem entre o poder público local, as firmas e a sociedade civil e, principalmente, a qualidade das redes entre essas formas intermediárias de coordenação, é que nos dá uma medida do estoque de capital social existente em um determinado território" (MULS, 2008, p. 13-14).

> setor privado e a sociedade civil, com o intuito de se promover não apenas o desenvolvimento, mas a sua descentralização. (MEDEIROS, 2015, p. 6).

Essa postulação sobre o desenvolvimento econômico e social, mediado pela fomentação de capital social, serve de mediação para pensar o Rio Grande do Norte, que tem nessa articulação o seu núcleo para a expansão privada, o que tem permitido a construção de uma rede de parcerias entre indivíduos, comunidade, mercado/Estado, em prol do desenvolvimento e do bem-estar.

Assim, a constituição do capital social local passa a constituir uma das estratégias para estimular os processos de acumulação e valorização do capital, articulado às necessidades do capitalismo financeiro/rentista para as localidades interioranas do País, além de funcionar como um envolvimento, em que a subsunção real do trabalho ao capital ganha novos contornos no que se refere à associação ideológica e política em face dos processos de modernização, bem como ao acesso dos sujeitos aos frutos do crescimento na dinâmica do capitalismo contemporâneo/globalizado, promovendo a adaptação às condições de precarização no trabalho e nas instituições privadas.

Assim,

> [...] o aumento da participação dos pobres no desenvolvimento e na redução de barreiras sociais são complexos importantes da criação de um contexto no qual eles têm maiores oportunidades e segurança. Essa emancipação é promovida pelo fortalecimento das instituições sociais, aumentando a capacidade dos pobres e dos socialmente desfavorecidos para fazer frente à estrutura de poder da sociedade e expor seus interesses e aspirações. Com isto os estoques pessoais de ativos podem esgotar-se quando o indivíduo ou uma família enfrenta permanentemente riscos econômicos, tais como instabilidade de renda, desperdício [...] dos indivíduos qualificados para os empregos. (MOTTA, 1998, p. 12).

Torna-se necessário reduzir as chamadas vulnerabilidades, a partir da fomentação do capital humano e social, e desfazer as barreiras para a mobilidade e a participação diante das oportunidades, além de fomentar um comportamento cívico necessário aos processos de desenvolvimento local, atuando como estratégia de enfrentamento das expressões da questão social. Trata-se de formar um novo homem e um tipo de sociedade, não conflituosos e mais solidários ante as expressões da miséria. Trata-se, pois, da construção local da hegemonia no interior das regiões do Rio Grande do Norte, o que requer a (re)atualização da base ideológica de dominação do capital diante dos novos

processos de desenvolvimento econômico, leia-se: acumulação e valorização do circuito sociometabólico do capital.

Os ideólogos do capital[76] trazem a ideia de que é necessário gerar capital social, pois as reformas no campo econômico devem também incorporar os ajustes nas dimensões sociais e culturais. Isso implica redefinir as ações para administrar os riscos, introduzir uma visão mais humanizada para o capital diante dos processos de acumulação e estimular atitudes que levem à cooperação e ao estabelecimento de laços de confiança entre as pessoas, o que é viabilizado pela estruturação das políticas sociais, de modo a realizar as mudanças sociais e culturais na direção das reformas e ajustes necessários aos processos de desenvolvimento local. Assim, as ações estratégicas de implementação das políticas têm na descentralização administrativa e no desempenho institucional do Estado um dos pressupostos necessários ao pacto para a condução do desenvolvimento econômico do capital social e humano nos municípios do interior do Estado.

A presença atuante do governo do Estado do Rio Grande do Norte será fundamental para criar as condições necessárias a fim de se fomentar as oportunidades sociais que constituem a chave para os indivíduos adquirirem capital social[77]. Não se pode deixar de mencionar que este Estado, apesar de reiterar traços de uma cultura patrimonialista, agregou desde a Constituição de 1998 o princípio da descentralização político-institucional à forma de organização da sociedade, da administração pública, das políticas e de seus programas, o que permitirá viabilizar tal empreitada,

> [...] contribuindo significativamente para o desenvolvimento local, resultante de iniciativas e capacidades endógenas das populações locais e municipais e suas instâncias político-administrativas. [...] Pode representar uma base importante para estimular e facilitar o desenvolvimento local, criando as condições institucionais para a organização e as decisões. (BUARQUE, 1998, p. 16).

Assim, o Estado passa a organizar e dirigir a política de desenvolvimento, no

---

[76] De acordo com Vania Mota (2008, p. 27), "O tema capital social entrou no debate acadêmico promovido pelas principais agências internacionais, em meados de 1990: Reconhecimento do potencial do capital social em relação às possibilidades de habilitar setores pobres a participar e se beneficiar do processo de desenvolvimento e amenizar as perversas consequências do processo de globalização dos mercados de capitalismo dependente". Desse modo, as expressões da questão social passam a ser respondidas pela mediação do capital social como a nova base ideológica das políticas. In: **Capital social**: solução para os males do capitalismo mundanizado, B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008.

[77] Cabe ressaltar a nossa integral discordância com as conceituações e análises que trazem o capital humano e social como centralidade nesta dinâmica do desenvolvimento regional. Entende-se que se trata de uma forma de ocultar a essência da exploração que comporta a relação entre capital e trabalho, através da subsunção formal e real, mediante o sobretrabalho, leia-se: a mais-valia.

sentido de transformar a vontade política particular burguesa em vontade geral, redefinindo os projetos sociais em disputa na sociedade e centrando suas preocupações na estabilidade política e no fortalecimento das instituições.

A proposta expressa nos documentos de planejamento e desenvolvimento para o Rio Grande do Norte (2010, 2015) postula que, para superar a pobreza e outras dimensões de vulnerabilidade que poderiam ser obstáculos ao desenvolvimento, torna-se necessária a construção de redes que incluem ações ligadas ao trabalho e à educação, fomentando uma nova cultura a partir da colaboração entre Estado/mercado e sociedade civil, elevando a renda e instituindo competências técnicas para o desenvolvimento econômico e social.

Assim, para parte da juventude que tem potencial competitivo, a ideologia do capital humano e da empregabilidade é de primordial importância no âmbito da mudança moral e intelectual. Para os segmentos mais empobrecidos, recomenda-se o investimento no capital social, de modo a ingressarem numa rede institucionalizada de solidariedade, cooperação e coesão, a fim de que encontrem estratégias de sobrevivência mediante o auxílio de programas assistenciais.

Ativam-se, desse modo, respostas econômicas, políticas e ideológicas para dois segmentos. De um lado, o Estado atua na parcela pauperizada, com políticas formuladas para responder às necessidades biológicas de sobrevivência (Bolsa Família), e de outro, disponibiliza programas e políticas para uma parcela da juventude que necessitará de treinamentos e qualificações para a sua inserção no mercado de trabalho, potencializando o chamado capital humano e as oportunidades.

Identificam-se várias estratégias para fomentar o desenvolvimento econômico e social, tais como:

A) **O aumento dos investimentos públicos e privados**, na direção de promover as potencialidades econômicas e regionais dos municípios, que após a descentralização, diga-se interiorização das políticas sociais, permitiu um maior investimento público, em especial do governo federal nestas localidades, alavancando assim as potencialidades e permitindo que o setor privado tenha um ambiente propício para investir em vários ramos, desde a indústria e o setor primário até o setor de serviços.

B) **O consumo da força de trabalho**, viabilizado pela melhoria do padrão salarial e pelo acesso aos programas sociais, que têm possibilitado fomentar uma

> demanda de consumo para as localidades interioranas. Essas estratégias, do ponto de vista da igualdade formal do acesso, não significam a superação das desigualdades, nem a mobilidade significa de fato uma autêntica ascensão social, ainda que se verifiquem melhoras em vários casos.

Os processos de desenvolvimento local e a descentralização político-institucional são mediações importantes aos processos macroeconômicos do desenvolvimento e passam a ter impactos na interiorização das demandas por políticas sociais, promovendo alterações no conteúdo e nas práticas das instituições, dos sujeitos e do Estado/mercado.

A partir dessas postulações a política de desenvolvimento regional congrega várias políticas no seu ordenamento, em especial as de educação e trabalho, além das políticas de fortalecimento das atividades produtivas, que buscam dinamizar a economia e a competitividade na direção da geração de empregos e oportunidades. No entanto, trata-se de um de dinamismo que não fornece melhores condições de emprego, renda e atenuação das desigualdades, pois se direciona para a valorização e a acumulação do capital nessas regiões, o que resulta no acirramento das desigualdades.

Constata-se uma relação estreita entre educação e desenvolvimento no ordenamento tanto da política de desenvolvimento regional quanto da política nacional de educação, em que a educação passa a ser considerada como um fator de extrema relevância para alavancar o desenvolvimento e ampliar a produtividade (SCHULTZ, 1971, ROLIM, 2014).

Segundo Rolim (2014):

> A teoria do capital humano veio para solidificar a visão de que é imperativo não só uma contínua atenção, como também o provimento dos recursos indispensáveis para que a educação possa se desenvolver progressivamente e gerar os frutos esperados. A consequência natural dessa ampla aceitação foi a considerável expansão no mundo, tanto em termos numéricos quanto em variedade de tipos, de instituições de ensino superior nas últimas décadas do século passado, fato este acompanhado por uma crescente interdependência e competição de uma economia mundial cada vez mais baseada no conhecimento e na inovação. (ROLIM, 2014, p. 74).

No entanto, outras formas de capital passam a ser considerados diante da relação que se estabelece entre desenvolvimento e educação. Trata-se do chamado capital

social, não como Bourdieu, que o considerava como uma propriedade particular, mas como um ativo na concepção de Putnam (1996), que permite às pessoas fomentarem redes de cooperação e solidariedade. O Estado passa a ser central à promoção das oportunidades sociais postas pelo desenvolvimento, no entanto, este desenvolvimento deve-se dar pelo mercado, mediante a mercantilização e a privatização dos bens e serviços que eram regulados e providos pelo Estado.

A busca pela maior mobilidade do capital nas regiões mais desenvolvidas é aquela em que o capital social cumpre seu papel: resolve os problemas de pobreza, desigualdade e acesso, entre outros, através das parcerias com o mercado, da privatização e da mercantilização. A rede de confiança é elevada quando há a aceitação dos projetos em curso, construindo ideários novos e fortalecendo os que já existem.

Coleman (2000) estudou a relação entre educação e capital social na direção do desenvolvimento, observando que o capital social, "como o conjunto de recursos intrínsecos nas relações familiares e na organização social comunitária, úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social de uma criança ou jovem", é que permite promover o acesso à educação e responder à questão das desigualdades (COLEMAN, 2000, p. 302).

Aliadas a essas estratégias e parcerias, as universidades são chamadas a contribuir com os processos de desenvolvimento, tornando-se necessária a sua refuncionalização para o desenvolvimento de pesquisas que atendam às necessidades de inovação e produtividade das empresas. A sociedade solidária deve, pela mediação da educação, transmitir mensagens culturais que reforcem a competitividade, a individualidade, a empregabilidade, a cooperação, a autonomia produtiva e o bem coletivo, para mantê-la mais coesa no enfrentamento dos riscos e vulnerabilidades, viabilizando assim o crescimento econômico com a equalização social (MOTTA, 1998).

Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento regional é uma mediação primordial na análise dos processos de expansão e interiorização da educação superior privada nos municípios do Rio Grande do Norte, pois desnuda a contradição entre os processos de acumulação e valorização do capital e as desigualdades sociorregionais, que, na dinâmica local, reproduzem as singularidades da relação local/regional/global.

Cabe ressaltar que cada região de desenvolvimento no Estado do Rio Grande do Norte reveste-se de características próprias, seja no que se refere à dinâmica de sua inserção na divisão territorial do trabalho, seja em relação à funcionalidade e às implicações sociais, econômicas e espaciais presentes em suas localidades.

Massey (1998) expõe que a direção, a forma e o resultado das mudanças que uma região passa a experimentar com base em uma nova divisão do trabalho dependerão das características sociais, políticas, econômicas e culturais existentes na área, como resultado de um longo e complexo processo histórico.

A questão regional deve ser examinada a partir das relações de desenvolvimento econômico e social dos municípios, observando-se a direção dada pelo Estado/mercado, além das questões relacionadas à educação, o potencial mercado de trabalho e suas forças políticas conformadas nestes municípios. As potencialidades econômicas e sociais e o domínio político das forças proprietárias são considerados meios para engendrar os processos de expansão de interiorização da educação superior neste Estado.

A interiorização expressa a atual necessidade da dinâmica de mobilidade do capital e das ações do Estado que têm, na política de desenvolvimento regional, uma das diretrizes de sua atuação para a promoção do desenvolvimento das regiões, aliadas às parcerias com o mercado. A interiorização permite visualizar o desenvolvimento do capital para as regiões no interior do País e as transformações econômicas, sociais e legais realizadas nos municípios. É no interior que a capacidade de atrair pelas potencialidades econômicas e sociais investimentos empresariais e a prospecção de oportunidades de estudo e de trabalho se materializa.

As oportunidades do desenvolvimento econômico e socioeducacional têm se constituído numa estratégica do capital, na dinâmica regional que busca demonstrar que quanto mais se investe em educação, além dos efeitos diretos positivos na economia do País, maior é o retorno à sociedade em termos de bem-estar, redução das desigualdades e das taxas de fecundidade e mortalidade. No caso da educação superior, os ganhos são mais elevados, e os impactos no mercado de trabalho e na capacidade de absorção de inovação tecnológica e na produtividade são ainda mais expressivos.

Esta ideologia das oportunidades foi formulada na filosofia política por Dworkin (1981), Arneson (1989) e Cohen (1989). Ela se baseia em três tipos de informação: • resultados: o que foi realizado pelo Estado/mercado no que se refere aos serviços educacionais e a qualquer outro serviço básico, além dos rendimentos; • circunstâncias: consistem na responsabilidade dos indivíduos que podem afetar a capacidade de atingir o resultado. Um exemplo a ser citado diz respeito às questões de gênero, etnia e educação dos pais. E por último, a questão das • responsabilidades ou

esforço: diz respeito à responsabilidade dos indivíduos (esforço ou características de responsabilidade), com uma clara transferência e responsabilização dos sujeitos pela sua condição econômica e de inserção nos processos educacionais e do mercado de trabalho.

De forma que se busca promover a inovação educacional a partir do pressuposto de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são o meio principal da transformação nas práticas pedagógicas. Além disso, a construção de competências individuais e sociais (habilidades técnicas ou não) acha-se relacionada ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que representem uma oportunidade para a inclusão social. De modo resumido, o capital humano diz respeito ao aprendizado individual e ao acúmulo de experiências (LEMOS, 2007); e o capital social se refere ao que valoriza a dimensão comunitária e institucional que proporciona o acesso às TICs (WARSCHAUER, 2006).

Nesta perspectiva, a questão regional também engloba o engajamento das universidades e faculdades que, no interior das regiões, passam a ser encaradas como um instrumento de promoção de mudanças econômicas e sociais.

Diante dessas questões, pontua-se que a política de educação vem operando na condição de política regional de desenvolvimento, porquanto seleciona os jovens pobres, focando nos fatores causadores das desigualdades entre os indivíduos e as regiões, a fim de que as propostas educacionais de acesso e inserção sejam capazes de reduzir a reprodução de tais desigualdades, promovendo as chamadas igualdades de oportunidade.

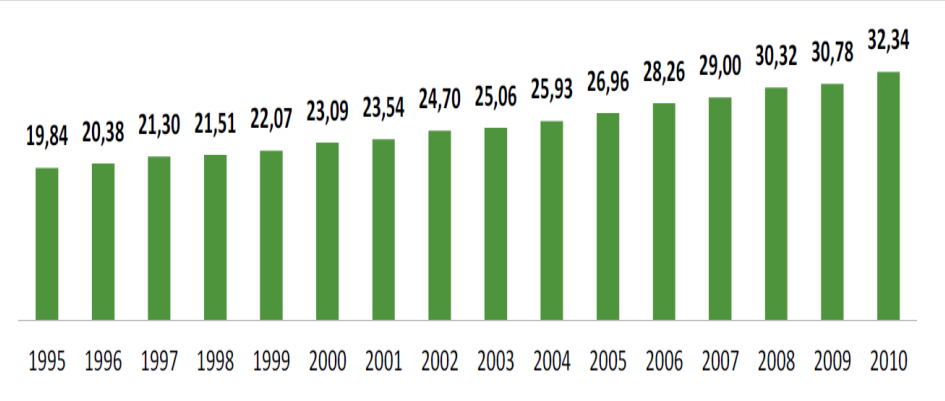
O Rio Grande do Norte tem uma população estimada em 3.373.959 habitantes, a maior parte concentrada em três municípios: Mossoró, Natal e Parnamirim – 78% da população na zona urbana e apenas 22% na zona rural. Do total destes habitantes, 1.548.887 são do sexo masculino e 1.619.140 do sexo feminino. Do ponto de vista da renda, 29% da população ganha entre metade e um salário mínimo, 25% recebem ¼ a ½ do salário mínimo, 18% até ¼ do salário mínimo, 14% mais de um a dois salários mínimos, e aproximadamente 35% recebem mais de cinco salários mínimos (IBGE, 2013).

O estado é composto por 167 municípios, com área de 52.811,047 km² e com densidade demográfica de 59,99 hab/km². Possui, de acordo com o IBGE/2010, 112.721 jovens de 18 a 24 anos, com idade de inserção, mas com um baixo acesso ao ensino superior. Conta ainda com 309.465 jovens de 20 a 24 anos de idade. Da população total residente, 98.547 frequentam o ensino superior; destes, 55.298 frequentam o ensino superior privado e 43.249 o ensino público.

Mesmo que o indicador posto pelo PIB não seja o único a demonstrar os processos de crescimento/desenvolvimento, ele explicita a direção da produção econômica deste estado. O IBGE/2010 revela que entre os anos de 1995 e 2010, o PIB do Rio Grande do Norte teve um crescimento médio anual de 3,31%, considerado um valor satisfatório diante dos projetos de desenvolvimento.

No gráfico 1, abaixo, pode-se acompanhar a evolução do PIB em milhões, de 1995 a 2010:

Gráfico 1 – Evolução do PIB – R$ Bilhões de 1995 a 2010

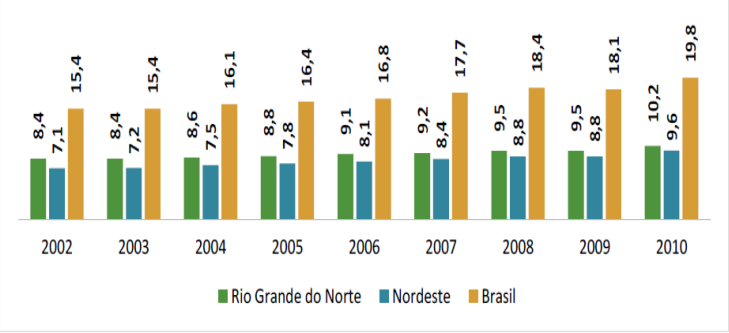


Fonte: IBGE (2010)

Na série histórica que vai de 2002 a 2010, com o PIB *per capita* de todos os municípios, o Rio Grande do Norte se manteve levemente superior, se comparado aos dados relativos à região Nordeste, que cresceu em média 2,4% ao ano, num total de 21,1%.

No gráfico 2, visualizam-se os valores.

Gráfico 2 – PIB *per capita* – RN X Nordeste X Brasil de 2002 a 2010

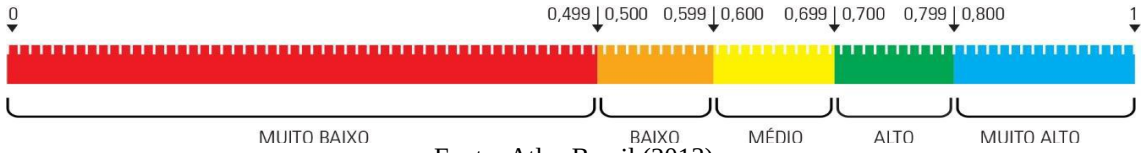


Fonte: IBGE (2010)

Não apenas o crescimento e o desenvolvimento econômico são visíveis neste

estado, mas também as desigualdades e os problemas sociais, como mostra o índice de desenvolvimento humano (IDH). Os números revelam que a partir de 1991 o índice estava em torno de 0,428; em 2000, em 0,552; em 2010, 0,684; e em 2011, chegou a 0,508. Ainda que considerado médio o IDH, esses dados demonstram os níveis de concentração de renda e riqueza, expressando-se em desafios a ser enfrentados pelas políticas sociais e econômicas do estado potiguar, que tem a educação como um dos eixos estratégicos de sua atuação.

Gráfico 3 – Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal



Fonte: Atlas Brasil (2013)

No Rio Grande do Norte, os dados sobre a educação revelam que 26.639 pessoas de 10 a 17 anos ainda são analfabetas; a taxa de analfabetismo gira em torno de 5,6%. Outro dado diz respeito ao percentual de 8,7% da população entre 10 e 17 anos que não frequenta a escola, além de um total de 1.504.033 pessoas (com dez anos ou mais) sem instrução; apenas 158.057 pessoas possuem o superior completo (com dez anos ou mais) (IBGE, 2010[78]). Esses dados revelam como é baixo o nível do ensino educacional no estado, persistindo ainda as assimetrias socioeducacionais.

Apesar dos limites observados nos indicadores sociais e educacionais, é notório que tanto no Brasil como no Rio Grande do Norte houve melhoras no que diz respeito à inserção de trabalhadores no mercado de trabalho, ainda que inseridos muitas vezes em trabalhos informais, terceirizados ou precarizados. De acordo com a PNAD (2009), a ocupação no Brasil ficou em torno de 57%, tendo a região Nordeste como a que mais formalizou (IPEA, 2011); entretanto, comparada com o resto do País, ocupa a menor formalização, em torno de 30%.

Quanto aos indicadores sociais, verifica-se de imediato que há melhorias significativas no tocante à saída de brasileiros e potiguares da linha da pobreza, em decorrência da política de valorização do salário mínimo e do acesso às políticas de transferência de renda. No entanto, estas medidas ainda se fazem insuficientes para a

[78] Estes dados são os únicos disponíveis no INEP/MEC com relação ao Estado do Rio Grande do Norte.

eliminação das desigualdades. Apesar da propalada redução, o índice de Gini continua alto (0,508) (SILVA, DANTAS, 2011). Desse modo, a relativa melhora na diminuição da miséria não significa eliminação das desigualdades. Na região Nordeste, 44,5% das famílias vivem com rendimentos médios abaixo de R$ 348, o que se aproxima da realidade do Rio Grande do Norte, que é de R$ 311,04 (IBGE, Síntese dos indicadores sociais, 2012, p. 168).

Segundo Clementino (2003, p. 17), no "Rio Grande do Norte, a dinâmica econômica recente não contribuiu para uma desconcentração da riqueza; ao contrário, reforçou-a". Isso explicita a necessidade de expandir e interiorizar a educação superior para fomentar a qualificação da força de trabalho e o desenvolvimento das regiões interioranas, tensionadas pelas relações entre acumulação/desenvolvimento econômico e desigualdades sociais.

Entende-se que: a) a expansão recente da escolaridade em várias áreas no Rio Grande do Norte está ligada às condições e às necessidades históricas da economia local, das decisões de investimentos públicos e privados e das legislações educacionais que possibilitaram a sua expansão/organização; b) a abertura das IESs privadas no Estado do Rio Grande do Norte deu-se a partir de um processo de interiorização da educação superior que permitiu que algumas regiões se desenvolvessem economicamente após a chegada de indústrias de bem de capital e de consumo. Isso possibilitou, de um lado, o desenvolvimento e a modernização, e de outro, o aumento da pobreza e das desigualdades sociais e regionais, constituindo-se num processo/projeto moldado nos marcos de uma típica "modernização conservadora"; c) no campo das demandas, por força de trabalho especializado, este processo se deu a partir das demandas do mercado regional, que passou a necessitar de profissionais para o exercício de funções específicas, possibilitando uma tendência "à especialização interiorizada" dos cursos.

As empresas localizadas nas cidades interioranas vêm demandando uma crescente força de trabalho que, quando não atendida pela educação superior pública, passa a ser respondida com a oferta de cursos privados e profissionais habilitados mediante essa lógica. Assim,

> [...] a demanda por formação tem despertado o interesse de grupos que veem na educação as características de um grande mercado potencial. São os sacoleiros do ensino, que tornam difícil fazer distinção entre conhecimento e mercadoria, estudantes e clientes e escola e empresa. (FRANCO, 2008, p. 3).

Os empresários da educação superior veem nos projetos individuais e profissionais dos jovens trabalhadores um fator pujante para a abertura de cursos em várias localidades, além das políticas de auxílio dos governos, principalmente o federal, para reduzir as vagas ociosas e possibilitar o financiamento pelos próprios alunos.

Neste contexto sócio-histórico, evidencia-se a expansão dos cursos privados no Rio Grande do Norte. Estes, ao aderirem aos objetivos estratégicos de minoração da pobreza, do desenvolvimento das regiões e da potencialização da formação de seus recursos humanos, passam a ampliar o mercado no âmbito educacional nos municípios potiguares, em especial com os cursos de Serviço Social[79].

No item seguinte são discutidas as relações público-privadas estabelecidas no interior do Rio Grande do Norte, explicitadas pelas forças políticas municipais e pelos grupos empresariais que têm dominado economicamente os municípios.

3.2 Os grupos empresariais do ensino presencial em Serviço Social

As marcas históricas do patrimonialismo e do clientelismo retratam a dominância das oligarquias, tanto no Brasil como no Rio Grande do Norte, no que se refere à apropriação do fundo público na expansão de negócios lucrativos. As forças políticas que disputam o controle do mercado educacional têm forte vinculação com grandes grupos internacionais. Desse modo, o mandonismo político, as relações de apadrinhamento de uma elite que imprime a submissão e a subalternidade permeiam os ambientes públicos e privados e as relações sociais. As principais oligarquias ainda se utilizam da compra do voto e passam a elaborar a democracia à sua imagem e semelhança.

As relações entre o público e o privado constituem mediações no âmbito da formação sócio-histórica, a depender das relações sociais de forças que são conformadas nas conjunturas socioeconômicas, o que implica novas configurações no que concerne à materialização do direito universal à educação, transformado em um serviço comercializado mediante o acesso ao mercado.

Cabe destacar que estas relações no Rio Grande do Norte buscam atender aos grupos empresariais que se formaram e que têm dominado os serviços educacionais. Nestes, as interferências políticas e as ações patrimonialistas e clientelistas dos grupos familiares no controle dos serviços são mecanismos comuns para a conservação do poder e

[79] Ver os projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social (Caicó, Açu e Mossoró), além dos documentos sobre o planejamento e desenvolvimento estratégicos para o Rio Grande do Norte (2010/ 2015).

a apropriação do fundo público. A política para os governantes potiguares, ao longo da história, esteve atrelada à construção de infraestruturas e crescimento econômico, e mediada pelo patrimonialismo dominava a estruturava o Estado.

A modernização deste espaço acha-se atrelada à mundialização das finanças e seus fluxos migratórios internacionais e nacionais, que articulada ao coronelismo, à oligarquia e ao autoritarismo, é fator gerador das ambiguidades dos processos de desenvolvimento e expansão econômica e educacional sobre as forças políticas do Rio Grande do Norte.

Essas questões vão se constituir em premissas fundamentais na configuração de diferentes modos de produção, com um deles caracterizando-se como dominante. Assim, o desenvolvimento capitalista operou sem se desvencilhar de suas formas econômico-sociais, a exemplo do latifúndio, integrando-o na dinâmica econômica do Rio Grande do Norte sob novas determinações.

A dinâmica da expansão-interiorização do ensino superior privado e público (presencial e EAD) neste Estado reflete as condições de seu desenvolvimento mediante as condições sociais, políticas e econômicas da região. A expansão e a interiorização afinam-se com as orientações de organismos internacionais, as quais o governo brasileiro e potiguar têm seguido, sob as justificativas da necessidade de possibilitar a democratização e o acesso, a qualificação de professores e gestores do ensino básico, a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País etc.

O discurso político considera que a vinda das IESs privadas para o interior constitui uma resposta à necessidade de inserção dos estudantes do interior e uma oportunidade para promover a inclusão social. É na direção de superar os desafios e as carências materiais e humanas que se justifica sua inserção no interior. As IESs privadas e as públicas tornam-se agentes de desenvolvimento em seu contexto periférico de grandes limitações e precariedades, de grandes contrastes e contradições.

As mudanças referidas na dinâmica econômica da região e as mudanças de mentalidades e comportamentos aliam-se aos interesses empresariais e oligárquicos. Nesta direção, as oligarquias, desempenham um papel central neste projeto, favorecendo os espaços para a produção de lucros e a dominância cultural e política. Por isso mesmo, inova a sua prática ideológica e patrocina uma série de transformações nos padrões de acumulação e reprodução vigente.

A articulação entre capital financeiro nacional e internacional, combinada com

interesses públicos e privados por meio da modernização da economia e da gestão das políticas, conduziu os processos de crescimento econômico e desigualdades que constituem o atual cerne da questão social no Estado do Rio Grande do Norte.

Desta forma, o Estado potiguar passa a ser requerido para atender aos ditames dos interesses das empresas e das forças políticas locais, em face da dinâmica dos processos de modernização que se instala seletivamente em algumas localidades. Essa modernização constitui uma possibilidade de dominação, na qual os mais competitivos e atrativos se estabelecem no mercado, sob o alicerce do pacto político firmado entre o Estado e os latifúndios que exercem poder e influência nas regiões em que estavam localizadas as suas propriedades.

Prova disso é que a ação das oligarquias no Rio Grande do Norte, especialmente a de Aluízio Alves, combinava as novidades do período com velhas práticas oligárquicas. Desse modo, valia-se de novas iniciativas do Estado para tornar o território menos desigual, a exemplo da criação da Sudene e das ações por ela propostas. Ao mesmo tempo, para se eleger governador do Estado escolhia como seu vice-governador o monsenhor Walfredo Gurgel, um homem da Igreja. Com isso mantinha a arcaica união entre fé e política para governar, agradando aos segmentos políticos mais conservadores do estado.

De forma que o estado, ao longo da história, atuará de modo orgânico em beneficio das grandes empresas, dos bancos e das oligarquias, compatibilizando os interesses de ordem econômica e política, com vistas à legitimação do poder.

As oligarquias agrárias, e depois as coligações de elites, passaram a projetar anseios modernos para o Rio Grande do Norte, a partir das determinações postas pelos países europeus. No final século XIX surgem os primeiros bancos, os empréstimos internacionais, as estradas de ferro, a imprensa, constituindo o que Filipe (2004) qualificou como os primórdios do processo de modernização. A promoção deste processo teve consequências nos centros mais dinâmicos em que se organizam as oligarquias políticas, como a de Pedro Velho Maranhão, a quem coube fundar o Partido Republicano e inaugurar o sistema oligárquico no Rio Grande do Norte.

Até o surgimento do trabalho livre, em fins do século XIX, e a lenta constituição do mercado interno capitalista, as oligarquias, atreladas às condições coloniais, necessitavam ampliar e universalizar seu projeto político de classe a toda a sociedade, a fim de estabelecer sua forma de dominação. Bastava ao senhor aglutinar em

suas mãos o poder econômico e reproduzir a cultura de mando e favoritismo, para garantir a condução dos processos históricos de dominação.

Neste contexto, a base dessa oligarquia foi o açúcar; a marca registrada do seu governo foi a manutenção dos seus interesses pessoais em detrimento dos interesses do partido. A família Albuquerque Maranhão representava a força durante o século XIX, em consonância com a identificação da oligarquia igual com o coronel-chefe local, em que o oligarca confunde seu poder com o do Estado, nomeando o irmão Alberto Maranhão como secretário de sua administração. Esta família se destaca pelo setor de comunicações e também de combustível.

Há ainda a família Rosado, que embora tenha sua gênese empresarial no comércio (farmácia), também investe em mineração. Os Rosados têm sua origem em Mossoró e possuem uma característica peculiar que a difere das demais oligarquias. É que não tem sua gênese na propriedade fundiária, mas no comércio, na indústria e, sobretudo, no ramo de mineração gipsita e no sal.

A atividade comercial tem início em 1890, quando Jerônimo Rosado instala em Mossoró a farmácia e drogaria Rosado. Em 1890 elegeu-se para o cargo de prefeito, e no governo viabilizou a inserção de Alberto Maranhão, que se tornou segundo juiz distrital entre 1917-1918. Os Rosados usaram universidades, coleções literárias e festas cívicas como forma de consolidação da sua força política. Passaram a ser o agente fundamental para o desenvolvimento econômico, social e político, e com isso seus membros se alternarão no comando administrativo dos municípios.

Outro que governou o Rio Grande do Norte por dois mandatos (1896 a 1900 e 1914 a 1920) foi Joaquim Ferreira Chaves, que rompeu com a oligarquia Albuquerque. Uma de suas medidas foi rescindir o contrato do sal.

Outra oligarquia deste período que teve como base de suas atividades a exportação de algodão e na região do Seridó e no oeste potiguar é representada pelo seridoense José Augusto Bezerra de Medeiros. Começou sua trajetória exercendo o cargo de deputado estadual entre 1913-1915; foi governador de 1924 até 1927 e senador de 1928 a 1930. O sucessor no governo estadual, seu primo Juvenal Lamartine, teve seu governo interrompido pela revolução de 3 de outubro de 1930, que modificou o panorama político brasileiro e potiguar.

O prestígio econômico e político que a família Rosado conseguiu construir com o seu patriarca proporcionou o estabelecimento de relações com as oligarquias e

também com políticos de destaque no território, a exemplo de Albuquerque Maranhão e da família Fernandes, cujo maior representante é Rafael Fernandes, governador do Estado entre 1935 e 1937. Esse prestígio se deu entre as décadas de 1920 e 1930, quando o centro da vida política e econômica deslocou-se para o Seridó e o oeste do estado.

Os Rosados também têm seus veículos de comunicação, como a TV Mossoró, a FM 93, o jornal O Mossoroense e a Rede Potiguar de Comunicação (RPC).

Este governo foi perdendo progressivamente o controle da maquina política, embora tenha conservado, até a Primeira República, postos, cargos e influência federal. Essa relativa perda de força forneceu a abertura para a formação e o fortalecimento de outros centros de comando, a exemplo da região do litoral, onde predominaram as oligarquias açucareiro-têxteis.

Em 1947 foi eleito José Augusto Varela, originário do litoral. Em 1950, Dix-Sept Rosado, da região oeste. Em 1955, Dinarte Mariz, da região do Seridó. E em 1960, Aluízio Alves, originário do sertão, que conquistou um eleitorado em grande parte urbano (MORAIS e CAVIGANC, 1995).

O maior representante da família Rosado na política mossoroense na década de 1950 foi Jerônimo Dix-Huit Rosado, filho de Jerônimo Rosado, eleito governador e que veio a falecer em 1951, num acidente aéreo.

Há ainda Dinarte Marinho, que ocupou o cargo de governador entre 1956 e 1960. Sua gestão contemplou os amigos e correligionários com empregos e aposentadorias em cargos públicos. Foi um governo de favorecimentos pessoais que conduziu ao descrédito pessoal e fortaleceu Aluízio Alves, o qual se tornou seu principal opositor nos anos que se seguiram.

Aluízio Alves deu inicio a uma nova oligarquia, fortemente articulada com os interesses dos poderosos e dos demais Estados da federação. A oligarquia Alves construiu um império de comunicação, além de deter o controle de empresas tais como: TV Cabugi, Rádio Cabugi, Rádio Difusora de Mossoró, Rádio Cabugi de Seridó, Rádio Cabugi de Jardim do Seridó e FM Líder.

Outras famílias também se destacaram como força política e econômica no Rio Grande do Norte, como é o caso da família Maia, cuja origem esta em Tárcio Maia.

A família Arruda Câmara tem presença destacada não apenas no jornalismo, mas na vida política, sobretudo após a eleição de Rosalba Rosado em 2010, que nomeou como secretario de Saúde o senhor Domício de Arruda Câmara, irmão de Cassiano de

Arruda Câmara e tio de Laurita Arruda, esposa de Henrique Eduardo Alves, atual deputado federal pelo Rio Grande do Norte (MORAIS e CAVIGANC, 1995).

A dominação destas famílias se expressa para além das questões econômicas e políticas; também se materializa na estrutura arquitetônica das cidades em que seu poder se estabelece, como nos nomes de seus familiares, que dão nome a praças, ruas, teatros, aeroportos e escolas, delimitando historicamente a denominação de alguns membros das famílias que compõem o quadro oligárquico.

Com a descentralização do poder político na Constituição Federal de 1988, houve a fragmentação do poder, enfraquecendo ou ressignificando o poder político, que já se organizava em partidos. Impõe-se a necessidade de maior aliança para obter a representação política e a garantia dos interesses particulares.

Ao longo dos anos de 1980 até os anos de 2000, há uma alternância binária entre as principais famílias que se alternarão no poder (os Alves e os Maias), num típico "bipartidarismo oligárquico" no contexto político do Rio Grande do Norte. As principais famílias que se têm alternado na esfera política e dos negócios neste Estado são as famílias: Maia, Alves, Rosado, Ciarline e Escóssia. Estas conferem a direção em vários setores econômicos e educacionais, nas escolas e hospitais privados, indústrias e redes de televisão.

A família Maia tem sua origem no seu patriarca Tarcísio Maia e é constituída por um grupo de proprietários de terras do município de Mossoró. Tarcísio foi secretário de Educação e deputado federal. É pai de José Agripino Maia, ex-governador e, hoje, senador, que ajudou a inserir seu filho Filipe Maia como deputado federal no atual cenário da política brasileira. José Agripino governou o estado entre 1975 e 1979 e fez o sucessor, seu primo Lavoisier Maia (1979 a 1983), casado com Wilma Farias, que também governou o estado potiguar.

Segundo Galvão (2016), a atual política do Rio Grande do Norte continua a alternar parlamentares advindos dos grupos familiares tradicionais da oligarquia: Maia, Alves ou Rosado. A influência política dos Maias transcende o estado. O tio de Agripino, João Agripino Maia, foi senador e governador da Paraíba, berço da família. O senador é também primo do ex-prefeito do Rio, César Maia, pai do deputado Rodrigo Maia.

A família Alves também tem hoje ramificações: o irmão de Aluízio é Garibaldi, ex-presidente do Senado Federal. A família Rosado conta com Sandra, casada com o primo e ex-deputado Laíre Rosado, que também tem herdeiro político: Lahyre

Rosado Neto (PSB), vereador em Mossoró. Já a filha, Larissa Rosado (PSB), é ex-deputada estadual. Sandra e Betinho, segundo Galvão (2016), encabeçam dois grupos que rivalizam dentro da própria família. Os Rosados comandam a política em Mossoró, segunda maior cidade do Estado, há mais de meio século. Na falta de rivais fora da família, os Rosados se tornaram os principais inimigos dos Rosados. Uma ala, liderada por Sandra e seu marido, e a outra, pelo ex-deputado estadual Carlos Augusto Rosado (PFL), marido da governadora Rosalba Ciarlini (DEM), que comandou o governo estadual.

Estas questões têm permeado sócio-historicamente os serviços educacionais privados. Observa-se nestas estruturas familiares que os rearranjos políticos e econômicos têm incorporado a presença do capital internacional, aliados a empresas de cunho familiar, que direcionam suas ações comerciais em prol do atendimento privado das demandas de educação superior, como um mecanismo de superacumulação, obtenção de lucros e política de formação de recursos humanos no interior do Rio Grande do Norte, conjuntamente com as ações dos governos municipais.

Felipe (2010), nas suas produções teóricas sobre a fomentação dos grupos políticos no Rio Grande do Norte, postula que este estado congrega um grande grupo oligárquico familiar que exerce o poder em várias instâncias do ordenamento público: desde o Executivo até o Legislativo.

Outra característica mencionada pelo autor é que essas pessoas se diferenciam pelo poder econômico e cultural/intelectual. São médicos, agrônomos, enfermeiros, professores universitários, proprietários de terras, sócios em empresas fora do estado, donos de hospitais, clínicas médicas, jornais, emissoras de rádio e televisão local. Contam ainda com o apoio das elites, que se concentram em nichos de mercado lucrativos que se destacam na economia do Rio Grande do Norte, e assim conseguem utilizar o fundo público para favorecer seus projetos políticos e econômicos privados.

> A política é o caminho para a realização dos sonhos dos antepassados. Apropriando-se politicamente do discurso dos heróis, renovam a tradição, a linguagem do sagrado e a ideia de que todos estão em conformidade para elegê-los os guardiões da cidade, que permanece nesse imaginário como uma fortaleza inviolável, a expulsar as ameaças que vêm do seu exterior. (FELIPE, 2010, p. 108 *apud* SOUSA, 2012).

Destarte, a ação política passa a se constituir num grande negócio lucrativo, levando-os a se apossar das instituições públicas estatais e do fundo público, tornando- se

grandes proprietários da região que reproduzem as velhas formas de coronelismo, em que o voto de cabresto e os empregos comissionados tornam-se caminhos para os processos de dominação.

Nos municípios do Rio Grande do Norte, grandes grupos têm marcado presença no que se refere à oferta da educação superior, viabilizando a dominância do mercado educacional potiguar, que desde a aprovação da LDB/1996 estabeleceu a existência de dois tipos de instituições: as lucrativas (empresariais) e as não lucrativas (filantrópicas, comunitárias, confessionais). Desse modo, foi favorecida a expansão das IESs lucrativas, empresariais em todo o País, e em especial neste estado, no qual mais de 80% das IESs são tidas como lucrativas (E-MEC, 2016).

A Constituição de 1988 indicou a educação como direito[80] e, na mesma direção, estabeleceu os preceitos para o setor privado complementar as ações no campo educacional. Posteriormente, nos anos de 1990, com o auxílio de um elenco de decretos e legislações, a educação superior foi alçada ao campo dos serviços comercializados no mercado, em que o Estado passa a subsidiar financeiramente as IESs privadas. Isso tem conduzido à apropriação do fundo público pelo setor privado, desestruturando a concepção de direito universal e dever do Estado, porquanto o sistema privado passa a ser o grande executor das atividades de ensino superior no Brasil, concentrando as matrículas, as vagas e os cursos ofertados.

Este ensino superior ofertado pelo setor privado vem passando, desde 2005, por um processo que tem marcado sua trajetória como tendência que se consolida com bastante veemência no âmbito da educação superior. Este fenômeno tem se expandido e alcançado cifras milionárias em razão dos processos de fusões e aquisições que ocorre no Brasil em escala cada vez mais ampliada. Movimentou, no período de 2005 a 2013, um valor de R$ 11 bilhões, segundo levantamento da Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA/2013)[81].

O marco inicial deste processo deu-se com a aquisição do controle da

[80] Na direção dos direitos, a educação foi entendida como tal, como bem assevera a Constituição brasileira de 1998, no seu artigo 6º, que traz educação, moradia, trabalho, lazer, saúde, entre outros, como direitos sociais. O artigo 205 afirma a educação como dever do Estado: "*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"* (BRASIL, 1988). No art. 209, estabelece que o ensino é livre para a iniciativa privada, desde que cumpra as normas estabelecidas pela educação nacional, que incluem a autorização e a avaliação para o seu funcionamento.

[81] Conferir em: ANBIMA – **Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais**. Disponível em: <http://portal.anbima.com.br/a-anbima/o-que-e-anbima/Pages/default.aspx>.

mantenedora[82] da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo americano Laureate, grupo este que tem dominado, além das regiões mais ricas do Brasil, o mercado educacional do interior do interior do Rio Grande do Norte:

> [...] a rede Laureate International Universities, formada por mais de 70 instituições em 29 países, arrematou o Complexo Educacional FMU[83] por R$ 1 bilhão. Fundada em 1968, a FMU era muito cobiçada por concorrentes, pela força da marca, e o negócio vinha sendo costurado há cerca de um ano. A faculdade reúne cerca de 90 mil alunos e tem receita estimada em R$ 450 milhões. (PEREIRA, BRITO, 2013, p. 9)[84].

Além deste, outro negócio anunciado em 2013 e efetivado no ano seguinte realizou-se com a fusão entre Kroton e Anhanguera: a aquisição do Centro Educacional Sigma e da escola de línguas Wise Up pela Abril Educação.

> Na primeira onda, entre 2005 e 2010, se viu um maior volume de operações entre instituições de ensino superior (IESs) e escolas de línguas. Em seguida, a partir de 2010, quando investidores notaram possibilidades de negócios em outros nichos, como ensino técnico, médio e fundamental, além do ensino superior, consolidaram-se negócios também nestas áreas. Salários melhores permitiram à população "consumir" mais educação, o que levou ao início das movimentações no setor. E, à medida que as empresas se consolidaram, seguiram a rota de buscar escala e diversificar negócios. (PEREIRA, BRITO, 2013, p. 2).

Há quatro empresas educacionais que, por seu porte e capitalização, consolidaram-se no mercado educacional: a Anhanguera Educacional, a Estácio Participações, a Kroton e o Sistema Educacional Brasileiro (SEB). A consolidação desses grupos tem na apropriação do fundo público seu lócus privilegiado.

O gráfico 4, abaixo, sintetiza os valores que o governo federal repassou para empresas em setores variados e grupos educacionais em 2014.

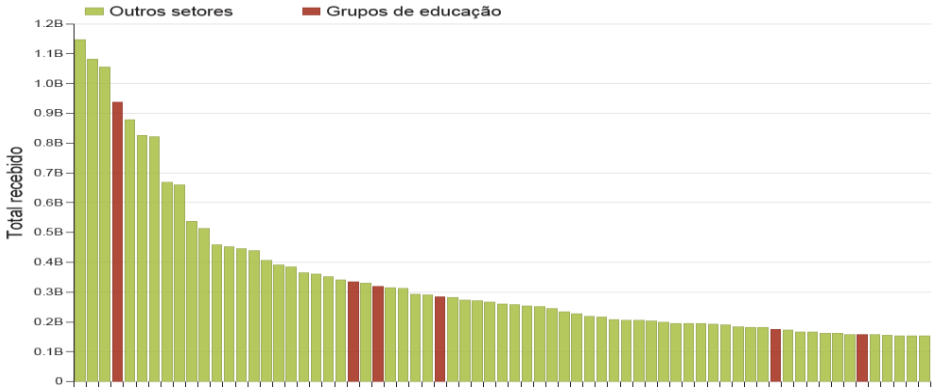
---

[82] De acordo com a Secretaria de Ensino Superior, as IESs são organizadas pela natureza jurídica de suas mantenedoras, que podem ser públicas ou privadas. Segundo a organização administrativa, são classificadas em: pública federal, estadual e municipal, privadas, com fins lucrativos, sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais).

[83] Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Reúne ainda a FISP e a FIAM-FAAM Centro Universitário.

[84] Tarcísio Luiz Pereira; Silvia Helena Andrade de Brito. **As aquisições e fusões no ensino superior privado no Brasil (2005-2013**), 2013, p. 1-15.

Gráfico 4 – Repasse Federal por empresas (2014)



Fonte: Estadão dados/2015. Acesso em: http://blog.estadaodados.com/fies/#comments.

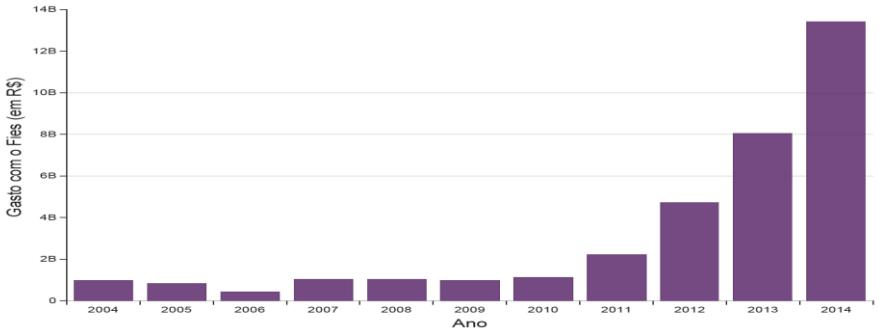
O conteúdo do gráfico 4 mostra o total em bilhões transferido do governo federal para grupos educacionais e outros setores, a exemplo da Anhanguera, que recebeu 9 bilhões de reais em 2014, seguida pela Estácio, a IREP (sociedade de ensino superior médio e fundamental) e a rede Pitágoras, que receberam 3 bilhões, além da Maurício de Nassau e da UNIC, com 2 bilhões cada uma. O banco Itaú e a Embraer em 2014 receberam, cada um, o equivalente a 1 bilhão e 100 milhões de reais, de acordo com matéria publicada pelo Estadão em setembro de 2015:

> O Kroton Anhanguera foi a empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal em 2014. Doze mantenedoras do grupo receberam juntas mais de R$ 2 bilhões, o dobro do que a Embraer, que fabrica aviões militares, e a Odebrecht, responsável por dezenas de obras pelo País. Em 2010, não havia nenhuma empresa de educação entre as 70 que mais recebiam do governo federal. Já no ano passado, sete empresas figuraram nessa lista milionária. Os grupos maiores, como o Kroton Anhanguera, são donos de várias empresas que aparecem isoladamente na lista. (http://blog.estadaodados.com/fies/#comments, Acesso em: setembro de 2015).

Há de se considerar outra questão: entre as maiores faculdades e universidades privadas do Brasil, algumas dependem mais do financiamento federal que outras. Por exemplo, **a Estácio** tem 91mil de alunos sem o Fies, e 15 mil com o Fies. **A Universidade Potiguar** tem 8 mil alunos com o Fies e 30 mil sem o Fies. **A Maurício de Nassau** tem 8 mil alunos com o Fies e 12 mil sem; já a **Anhanguera** tem 3 mil alunos com o Fies e 11 mil sem. Ou seja, todas dependem do financiamento federal, no entanto, de modo mais reduzido, já que têm capital investido nas bolsas de valores e se utilizam do aumento das mensalidades para ampliar seus lucros. O que não significa que não sejam contempladas de forma expressiva com os subsídios do governo.

O gráfico 5, a seguir, mostra o desembolso do governo federal com o crédito estudantil no período de 2004-2014.

Gráfico 5 – Desembolso do governo federal com crédito estudantil por ano (2004/2014)

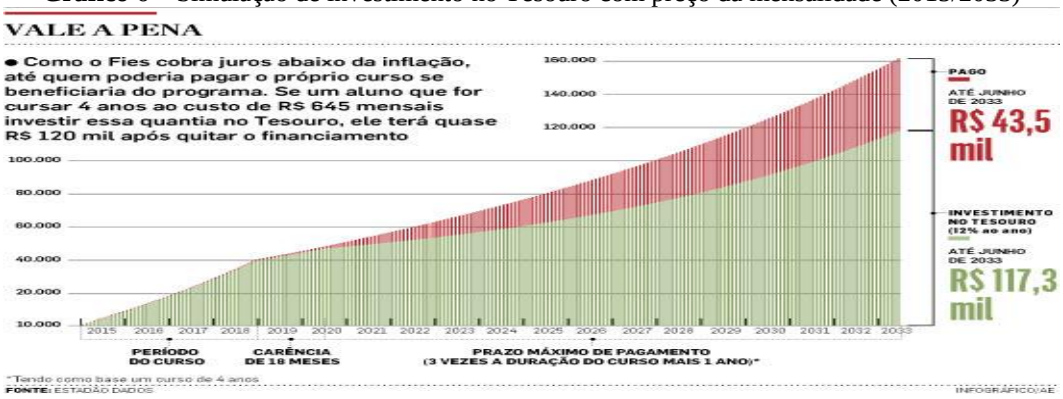


Fonte: Estadão dados-2015. Acesso em: http://blog.estadaodados.com/fies/#comments

A partir de 2010, quando o governo assumiu a política de expansão de matrículas como estratégia de ampliação do acesso à educação superior, várias medidas foram tomadas para atingir tal meta. Entre as medidas, citam-se: a redução da taxa de juros, de 6,5% para 3,4%, a retirada da exigência do fiador, o prazo de quitação estendido, e o corte de renda para o acesso ao financiamento de até 20 salários mínimos. A condução desta política de crédito exige que um segmento da classe trabalhadora arque com os custos do pagamento de sua mensalidade.

Nesta direção, identifica-se no gráfico 6, abaixo, que o crédito não parou de crescer de 2010 a 2014, saltando de 1,1 bilhão para 13,7 bilhões em 2014.

Gráfico 6 – Simulação de investimento no Tesouro com preço da mensalidade (2015/2033)



Fonte: Estadão dados/2015. Acesso em: http://blog.estadaodados.com/fies/#comments.

Estes dados demonstram o quanto o Fies, mesmo para quem tem condições financeiras de custear o curso, tornou-se uma opção lucrativa: primeiro, pela baixa taxa de

juros, e segundo, porque o aluno pode investir o valor da mensalidade que iria pagar à faculdade em títulos do tesouro nacional, com um rendimento anual de 12%, o que permite descontar o valor do financiamento e ter um saldo de investimento.

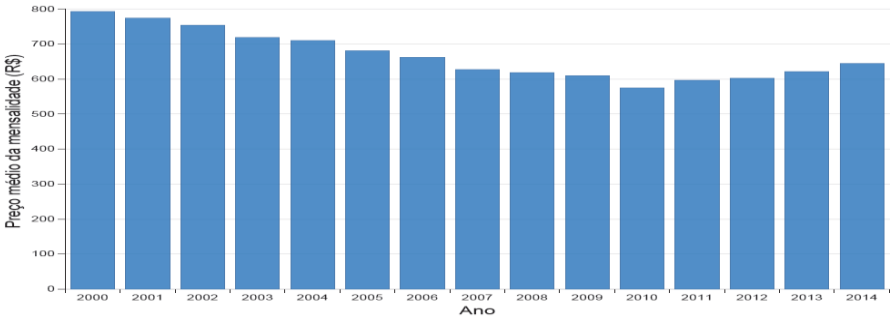
Desse modo,

> As baixas taxas de juros cobradas pelo governo federal desde 2010 para empréstimos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) fazem com que o governo banque um terço do valor total dos cursos nas universidades particulares para 1,9 milhão de estudantes. Para se ter uma ideia, dos R$ 15 bilhões sugeridos no orçamento deste ano para o Fies, menos de R$ 10 bilhões voltarão aos cofres públicos até 2033. A dívida somada de cada um desses 1,9 milhão de alunos é estimada hoje em R$ 58,8 bilhões, considerando o financiamento médio de R$ 645. Mesmo que todos paguem integralmente os empréstimos e a taxa de inadimplência seja zero, o déficit total só desses alunos ultrapassará R$ 17,6 bilhões, a ser bancado pelos contribuintes do País até 2033. (http://blog.estadaodados.com/fies/#comments, Acesso em: setembro de 2015).

No Gráfico 7, observa-se que o preço médio das mensalidades nas faculdades privadas das mensalidades de 2001 até 2010 apresentava uma tendência decrescente, entretanto, entre 2011 e 2014, seus valores começaram a aumentar.

Esse dado revela a estratégia dos setores privados: lucrarem ainda mais com o repasse do governo federal. Outra questão diz respeito à estratégia de incentivo das faculdades privadas para os alunos aderirem ao Fies, fato que pode ser demonstrado pelos últimos dados do Ministério da Educação, que atestam ter o número de alunos do Fies subido em 448%: de 150 mil (2010) para 827 mil (2013).

Gráfico 7 – Preço médio da mensalidade em faculdade privada (2000/2014)



Fonte: Estadão dados/2015. Acesso em: http://bloPreço mg.estadaodados.com/fies/#comments.

Com a entrada dos setores bancários e rentistas, “por meio de fundos de investimentos (*private equity*), o procedimento de aquisições tem sido muito mais agressivo, acarretando a inédita concentração e oligopolização das empresas educacionais

e varrendo rapidamente as empresas de cunho familiar" (VALOR ECONÔMICO, 2013)[85].

> Ao se identificar que o setor de educação superior sofreria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área. Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao tempo que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio de redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da profissionalização da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. (OLIVEIRA, 2009 *apud* PEREIRA, BRITO, 2013, p. 10).

Portanto, não há como desconsiderar que a expansão da educação superior privada vem facultando à juventude o acesso ao ensino. O número de alunos que encontra suas demandas atendidas pelo setor privado vem crescendo, numa relação que se estabelece entre cliente e serviço pago**.**

De acordo com a revista Caros Amigos[86], o Brasil tem mais de 78% dos estudantes matriculados em cursos em instituições privadas:

> Podemos afirmar que a grande maioria dos estudantes brasileiros está sendo formada sob o imperativo do lucro, a despeito do rigor da formação: daí a exploração de cursos de curta duração, de educação a distância; daí o enxugamento do currículo. (REVISTA CAROS AMIGOS, 2013, p. 17).

Grande parte destes alunos que estão cursando as IESs privadas advém de famílias com uma faixa salarial baixa, o que impossibilitaria o acesso a este tipo de ensino. Entretanto, o financiamento estudantil tem permitido que estes alunos venham a lograr condições econômicas de ingresso, o que não significa condições de permanência nas IESs.

Uma das IESs que se encontram no interior dos municípios do Rio Grande do Norte é o grupo LAUREATE,

> [...] formado por mais de 80 instituições de ensino, reúne mais de 1 milhão de estudantes em 28 países nas Américas, Europa, Ásia, África e Oriente Médio. Oferece cursos de graduação e pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*). Em 2013, o International Finance Corporation (IFC), membro do Banco Mundial, anunciou investimento de US$ 150 milhões na Laureate, o maior já realizado no segmento de educação pelo IFC. A Laureate Brasil, integrante da rede global líder em ensino superior Laureate International Universities, é formada por 12 instituições de

[85] VALOR ECONÔMICO. São Paulo, edição de 30/10/2013.

[86] ENSINO Superior Privado sob Domínio do Capital Estrangeiro. **Revista Caros Amigos**. São Paulo Editora Caros Amigos, v. 16, n. 192, 2013.

> ensino superior, com mais de 50 *campi* em oito estados brasileiros. Fazem parte da rede Laureate Brasil: BSP – Business School São Paulo; CEDEPE Business School; Complexo Educacional FMU; Centro Universitário do Norte (UniNorte); Centro Universitário IBMR; Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter); Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS); Faculdade dos Guararapes (FG); Faculdade Internacional da Paraíba (FPB); Universidade Anhembi Morumbi; Universidade Potiguar (UnP); e Universidade Salvador (UNIFACS) (Acesso em: https://unp.br/institucional/rede-laureate/).

A Universidade Potiguar – UNP, mantida pela Sociedade Potiguar de Educação e Cultura – APEC, foi fundada pelo professor Paulo Vasconcelos de Paula em 1981, sob a denominação de Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – UNIPEC. Recebeu o credenciamento como universidade em 1996 (Acesso em: https://unp.br/institucional). O corpo administrativo é formado pelo presidente Marcus Peixoto e pela reitora Sâmela Oliveira. Desde novembro de 2007, passou a integrar a Laureate International Universities, uma das maiores redes de instituições de ensino superior do mundo.

O grupo liderado pela Anhaguera Educacional é considerado a maior instituição educacional depois da fusão com a Kroton, que reuniu cerca de 1 milhão de alunos.

> Ao longo da sua trajetória, a Anhanguera Educacional vivenciou diversas fases de crescimento: a primeira, de expansão dos seus cursos superiores e da sua base física, até 1998; a segunda, de otimização e qualificação dos seus currículos e projetos pedagógicos, até 2003; e a terceira, de reorganização estrutural, administrativa e financeira, tendo esta última se dado com o ingresso de novos parceiros-sócios e investidores. [...] Organizou-se como uma companhia de capital aberto em 2003, sendo a sucessora da então existente Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); da Faculdade Comunitária de Campinas e das Faculdades Integradas de Valinhos; do Instituto Jundiaiense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí; e do Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão. (Acesso em: http://www.anhanguera.com/a-instituicao/).

Já a Estácio Participações é considerada uma das maiores organizações privadas no setor de ensino superior no Brasil, em números de alunos matriculados. Em 2015, contava com 501,5 mil alunos matriculados nas modalidades presencial e a distância, em cursos de graduação e pós-graduação. A rede é formada por uma universidade, centros

universitários, 36 faculdades e 170 polos de ensino a distância, representada por 89 *campi* nos principais centros urbanos de 22 estados brasileiros e no Distrito Federal[87].

Para explorar a demanda não atendida de alunos, a instituição tem expandido sua presença em várias localidades do País. Oferece mais de 87 cursos presenciais e 24 de ensino a distância, cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos de mestrado, doutorado e cursos de extensão. Tem alinhado os currículos às demandas do mercado de trabalho.

O grupo UniNassau (Maurício de Nassau) é, também, uma das maiores organizações privadas de ensino superior do Brasil. Oferece 86 diferentes cursos presenciais e a distância, de graduação e graduação tecnológica, 110 cursos de pós-graduação *lato sensu*, cinco cursos de mestrado e três cursos de doutorado. De acordo com as informações contidas no *site* da instituição, surgiu a partir de um projeto realizado no Rio de Janeiro pelo seu fundador, o magistrado João Uchôa Cavalcanti Netto. Em pouco tempo, o curso se tornou um modelo de ensino na área de Direito no Brasil.

> No ano de 1970 a Faculdade de Direito Estácio de Sá transforma-se em Faculdades Integradas Estácio de Sá, incorporando novos cursos de ensino superior. Em 1988 a Estácio conquista o *status* de Universidade e começa a crescer no município do Rio de Janeiro. Em 1996 a instituição ultrapassa os limites municipais, com a criação das unidades de Resende, Niterói e Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro. Em 1997 acontece o lançamento da graduação tecnológica, com cursos focados em nichos específicos do mercado. Em 1998 dá-se o início da expansão nacional, com a criação do primeiro Conselho de Integração Social, órgão que visa estreitar as relações do grupo com a sociedade civil, e a implantação da primeira faculdade privada de medicina do Nordeste. Em 2007 acontece a abertura do capital na Bolsa de Valores. Em 2008 os sócios-fundadores associam-se à GP Investments na gestão da Estácio. Em 2009 a Estácio começa a oferecer cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Em 2010 desenvolve um modelo de ensino inovador, focado no mercado de trabalho, com currículos integrados nacionalmente. Em 2012 a Estácio chega ao Amapá, Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Sul e do Norte. Em 2013 a Estácio amplia a EaD e consolida sua presença em São Paulo com a aquisição da UniSeb. Chega a Brasília e realiza mais uma aquisição em Santa Catarina, a Assesc. (Acesso em: portal.estacio.br/quem-somos/historia.aspx).

As faculdades localizadas em Açu e Caicó são de domínio internacional, em parceria com ordenações católicas e com empresários de Fortaleza (CE). Oferecem, além da educação superior, cursos de nível médio, o que permitiu a expansão posterior dos negócios no âmbito do ensino superior, impulsionando a extensão destes cursos para

[87] Acesso em: http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30093

regiões da Paraíba, do Ceará e do Rio Grande do Norte.

A Faculdade Nossa Senhora das Vitórias, localizada em Açu, e a Faculdade Católica Santa Terezinha em Caicó, são mantidas pela Sociedade de Ensino Superior Madre Francisca Lechner. Essa

> [...] mantenedora é a pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de instituições de ensino. Entidade com personalidade jurídica que mantém sob sua responsabilidade uma ou várias instituições de ensino e que provê os recursos necessários à instituição. [...] Toda escola particular, de qualquer grau, é obrigada a ter uma entidade mantenedora. (BARROSO, FERNADES, 2007, p. 5-6).

Esta sociedade foi institucionalizada mediante uma parceria com a Proneves – Província Nossa Senhora das Neves da Congregação das Filhas do Amor Divino.

Segundo as informações obtidas:

> A Fundadora, Madre Francisca Lechner, alemã, natural de Edling, na Baviera, governou a congregação durante 26 anos, de 1868 a 1894. A Congregação assim se expressa nos seus primeiros estatutos: A Sociedade do Amor Divino é uma associação de mulheres dedicadas à educação de mulheres, preferencialmente ao atendimento e à formação de empregadas domésticas. Hoje, a Congregação das Filhas do Amor Divino é um instituto religioso de abrangência intercontinental, presente em 18 países (Áustria, Alemanha, República Tcheca e Eslováquia, Hungria, Polônia, Croácia, Bósnia-Herzegovina, Albânia, Itália, Inglaterra, Estados Unidos, Uganda, Brasil, Bolívia, Ucrânia e Suíça), onde as irmãs atuam estabelecidas em comunidades circunscritas em 12 Províncias. Das 12 Províncias das Filhas do Amor Divino, duas estão no Brasil desde 1920. No Sul, denominada de Província Nossa Senhora da Anunciação, com sede em Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, onde as irmãs desenvolvem trabalhos nas áreas de saúde, educação, assistência social e comunidade eclesial de base. No Nordeste/Centro-Leste, denominada Província Nossa Senhora das Neves (Proneves), com sede em Natal, Rio Grande do Norte, onde as irmãs desenvolvem trabalhos nas áreas de saúde, educação, assistência social, pastoral paroquial e evangelização. (Acesso em: http://fcst.edu.br/site/wp-content/uploads/2015/06/pdi_2015_2019.pdf).

Depois de problemas financeiros verificados na Faculdade de Açu, as irmãs venderam a instituição, passando-a para as mãos de um grupo de Fortaleza, que administra tanto as escolas como os serviços educacionais de nível superior. A faculdade de Caicó continua sob a direção da ordenação católica, com a parceria de um empresário da região – Ubirajara Rodrigues Machado. Em Mossoró, a Universidade Potiguar – UnP é mantida

pela Laureate, que tem dominado o mercado nas regiões de Mossoró e Natal, além de outros interiores do Rio Grande do Norte.

De um modo geral, o mercado educacional do Rio Grande do Norte tem contado com a presença dos grandes grupos que têm dominado outras regiões do País.

Nesse contexto, os processos de expansão privada e desconcentração regional/educacional vão se materializando no Rio Grande do Norte. Podem ser observados nos municípios potiguares que têm na expansão privada dos cursos de Serviço Social seu novo nicho de mercado.

No item a seguir, abordam-se as potencialidades econômicas, sociais, políticas e culturais dos municípios potiguares, bem como a expansão das instituições de ensino superior privada para os cursos de Serviço Social.

3.3 As regiões de desenvolvimento e a mercantilização dos cursos de Serviço Social nos municípios potiguares

O desenvolvimento regional enquanto uma das determinações para se avaliar a interiorização das demandas de oferta e procura pela educação superior privada no Rio Grande do Norte requer pensar as necessidades e contradições deste desenvolvimento e suas implicações sociais. Isso pressupõe que se deve atentar para a diversidade regional, caracterizada pela multiplicidade dos produtos econômicos que comandaram o desenvolvimento dos municípios potiguares, como também para as diferenças desta diversidade no que concerne aos seus aspectos étnicos, às desigualdades sociais e ao desenvolvimento educacional sob a indução do Estado, que constituem questões relevantes para o entendimento do processo de mercantilização dos cursos de Serviço Social nesses municípios.

Dessa forma, o objetivo é acompanhar o desenvolvimento das determinações essenciais do desenvolvimento e as potencialidades econômicas e sociais dos municípios, ressaltando o papel da ordem política e social para sustentar seu poder. Como determinação citam-se as questões do latifúndio e a dominação das famílias oligárquicas neste estado. Procura-se também estabelecer relações com os processos de desenvolvimento dos setores da indústria e dos serviços.

O desenvolvimento econômico local/municipal associado à expansão e à interiorização das IESs repõe o movimento histórico e contraditório entre o desenvolvimento e as desigualdades regionais, que tem caracterizado a situação dos

municípios brasileiros, em particular os do Estado do Rio Grande do Norte, como também reflete o processo de uma expansão privada generalizada. A interiorização e a expansão mercantil da educação superior nestes municípios acompanha um processo que se pauta:

1- De um modo geral, pela base natural das vocações econômicas sub-regionais, possibilitando a reorganização territorial da economia, através dos chamados arranjos produtivos, como também pela criação de polos industriais, descentralização dos serviços, mudança no fluxo migratório e pela formação de cidades médias em desenvolvimento;
2- Pelo papel que exerce a interiorização educacional privada no estado potiguar, no que se refere ao atendimento das demandas por educação superior, ampliando o acesso tanto de jovens urbanos como do campo, diante das carências de formação universitária que se articulam às demandas dos vários setores (público, privado etc.), permitindo viabilizar a formação de profissionais para atuar no desenvolvimento econômico e social dos municípios. Isso tem conduzido à formação massificada de jovens, dada a viabilidade dos processos de expansão e interiorização. Esta realidade se movimenta em duas direções: os cursos de baixo custo, que atendem a um perfil de jovem pobre, e os cursos considerados como referência no âmbito tecnológico e da inovação, o que significaria garantir ensino, pesquisa e extensão nestas localidades consideradas de desenvolvimento.

Em termos de participação das IESs por municípios, apenas 703 dos 5.565 municípios possuem um tipo de IES, o que representa 12,6% dos municípios brasileiros com alguma IES. O Estado do Rio Grande do Norte tem em torno de 7% dos seus municípios com algum tipo de IES (INEP, 2011, p. 33-36); quase 70% de todas as IESs são privadas, seguindo, portanto, o direcionamento da região Nordeste, em que 83% das IESs são privadas e predominantemente com fins lucrativos (INEP, 2006; 2012).

Essas indicações possibilitam entender que, na conjuntura dos municípios, novas necessidades e problemáticas surgem, necessitando mobilizar competências profissionais na elaboração de proposições que se apresentem como respostas ao contexto de desenvolvimento econômico-social. Ou seja, o desenvolvimento e a expansão de várias IESs no interior do Estado do Rio Grande de Norte basearam-se numa demanda ditada por suas vocações econômicas, a partir de eixos como educação, saúde, tecnologia, e gestão, entre outros.

Desse modo, a interiorização educacional conduzida, de um lado, pelos empresários da educação superior e pelo estado no cenário local, permite que na conjuntura de desenvolvimento econômico-social se promovam e materializem as reformas educacionais, postas pelas medidas legais e institucionais da privatização e mercantilização, reproduzindo, assim, as contradições do capital sob a educação superior local; por outro lado, a interiorização da educação superior privada deve ser pensada a partir dos anseios e projetos dos(as) alunos(as) que demandam sua inserção na educação superior, o que pode reproduzir contradições entre as formas de acesso e as trajetórias socioacadêmicas.

Do ponto de vista das chamadas regiões de desenvolvimento, observando suas potencialidades econômicas, sociais e ambientais, é nestas regiões que se verificam os investimentos públicos e privados no setor da educação, irradiando os polos interioranos que se articulam, de modo mais geral, com os interesses dos grupos industriais, dos serviços educacionais e do agronegócio, a constituir uma característica singular dos municípios potiguares que vivenciam a dominância das oligarquias agrárias, proprietárias de grandes porções de terras e de comércio em várias localidades.

Historicamente, o Rio Grande do Norte teve como principal atividade econômica a cana-de-açúcar, seguida pela criação de gado no século XVIII, o que impulsionou o povoamento do sertão. Ainda nesse século, ateve-se à produção do algodão (MEGHEL et al., 2004).

Nesta direção, o Estado potiguar acompanhou os ciclos dominantes postos pela conjuntura brasileira. Foi uma das primeiras zonas de povoamento desde a conquista dos portugueses que iniciaram a colonização do litoral nordestino, favorecido pelas condições naturais e pelo vasto território para o cultivo da cana-de-açúcar, que desde o século XVI estruturou o comércio e o desenvolvimento das cidades. A mineração, a partir do século XVII, tornou-se uma atividade também presente. Esse sistema norteou outras atividades, como a criação de gado, que acabou se expandindo para outras áreas. Posteriormente, a pecuária extensiva foi responsável pelo início da interiorização da ocupação, seguindo-se para o Agreste e o Seridó.

Assim, o espaço sócio-histórico do Rio Grande do Norte se constitui desde o Brasil colônia e se insere no processo de expansão mercantilista europeu dos séculos XVI e XVII, em que a economia da região tem grande desenvolvimento com a produção de cana-de-açúcar, o que insere, “num mesmo conjunto de trabalho produtivo, um número mais ou

menos avultado de indivíduos sob a direção imediata do proprietário ou seu feitor" (PRADO JUNIOR, 2015, p. 23).

Os primeiros habitantes concentraram-se na faixa litorânea, com o objetivo de explorar as riquezas naturais. Depois, dedicaram-se ao plantio da cana-de-açúcar, em latifúndios, com a utilização de mão de obra escrava indígena, posteriormente substituída pelos negros.

Da forma de organização acima descrita destaca-se um dos determinantes da formação social que constituem as relações de trabalho escravo. Essas relações se estenderam com o desenvolvimento da atividade da pecuária de bovinos nos séculos XVI e XVII, sendo considerado o fator principal para a expansão da colonização ao interior do estado, onde se desenvolveu, em grande parte, em propriedades rurais mais extensas.

No século XIX, seu crescimento deu-se prioritariamente por meio da economia chamada extrativista e de transformação, representada pela exploração de salinas, da cera da carnaúba, da oiticica e do agave. As exportações do café em meados do século XIX crescem, aumentando a lucratividade e dando origem ao processo industrial que se intensifica após a crise mundial de 1929, que atingiu os grandes latifundiários e seus processos de exportações. A manutenção dos latifúndios como um traço de dominação senhorial ainda é predominante.

De um modo geral, considera-se que o sistema colonial constitui num indicativo de atraso, não só do ponto de vista das atividades econômicas, mas na estruturação das classes[88] e no seu universo cultural, em razão das forças oligárquicas que dominaram ao longo do processo histórico e econômico no Rio Grande do Norte e que têm se alternado no poder. Assim, "[...] tais conexões determinam [...] o padrão daí herdado: o latifúndio de monocultura extensiva, tendo em vista a exportação, que permaneceu inalterado e, durante boa parte de nossa história, hegemônico, dando o tom do lugar que iria ocupar na divisão internacional do trabalho capitalista" (SANTOS, 2012, p. 95).

O sistema colonial cumpriu sua funcionalidade ao servir de acumulação primitiva de capital e fomentar "[...] o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal e oligárquica [...] que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de forma de pensamento e ideias dominantes" (ROMANELLI, 2012, p. 33). Assim, os grandes latifundiários neste estado vão expandindo seus papéis econômicos e ocupam as instâncias

[88] As classes e segmentos fundam-se com base nas diferentes formas de propriedade (BEHRING, 2006).

de poder pela mediação do estado, expandindo horizontalmente a produção agrária.

O agrário ou rural e o desenvolvimento dependente do País em relação aos grandes centros capitalistas são fatores essenciais para explicar a formação social brasileira e norte-rio-grandense.

Na mesma perspectiva extrativista, no início do século XX o Rio Grande do Norte desenvolveu uma economia baseada na exploração de mineração, do calcário e da indústria da cal. Apenas na segunda metade deste mesmo século a economia foi modernizada, destacando-se o setor terciário e a expansão do setor público. De acordo com Almeida (2004), a modernidade[89] alcançada neste Estado, apesar ter produzido algum desenvolvimento, não significou a diminuição do atraso tecnológico, que ainda predomina em vários ramos e atividades. Como também não conseguiu contemplar a maioria da população no que se refere à melhoria de suas condições de vida.

Apenas após os anos de 1930 é que começa a aglutinar os interesses pela industrialização, bem como organizar novas condições econômicas e políticas, valores sociais e culturais de uma cultura capitalista industrial, o que afastou da estrutura e do comando político as famílias oligárquicas.

Na fase imperialista será possível visualizar o crescimento do mercado interno, que vinha se ampliando desde a passagem da economia baseada numa força de trabalho escrava para a assalariada, assinalada pela política de substituição de importação, que possibilitou a inauguração de sua primeira etapa de industrialização. O conjunto das transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que se realizaram atinge o clímax de sua evolução no contexto industrial.

Os componentes oligárquicos, autárquicos e mesmo senhoriais, próprios da sociedade estamental de privilégios, superada historicamente pelas burguesias europeias, são aqui preservados. O processo de industrialização não afasta os grandes latifundiários, a oligarquia deste Estado, pelo contrario, ela é refuncionalizada. Merece também atenção a realidade dos partidos políticos, que são dominados pelos interesses econômicos regionais, ditados pelas práticas patrimonialistas e clientelistas próprias dessa cultura.

As transformações econômicas e políticas neste estado, após os anos de 1970 do século XX, puseram em evidência a conformação de um ciclo de desenvolvimento econômico e social que dava centralidade à expansão dos serviços, como um nicho de mercado lucrativo nas regiões do Rio Grande do Norte.

[89] Esta modernidade, diga-se de passagem, conservadora.

A partir de 1990, “novos segmentos sustentam e ampliam o crescimento econômico, [...] como o turismo, o cultivo de frutas tropicais, a criação de camarão, a pesca da lagosta e, com mais ênfase, a extração do petróleo” (MEGHEL et al., 2004, p. 23-24).

Após os anos de 1990, observa-se a predominância dos setores de serviços e da indústria, que passam a constituir centralidade na constituição do PIB municipal. Esses setores são dominados por uma elite agrária formada hoje pela fruticultura, extração de petróleo, indústria têxtil, laticínio, avicultura, caprinocultura e pecuária, com poderes enraizados em todos os setores da vida social, desde a mídia, hospitais, escolas particulares, construtoras, indústrias alimentícias, além da inserção nos poderes públicos municipal e estadual.

Essas características naturais e sociais apresentadas têm justificado as políticas específicas de desenvolvimento regional, que influenciaram a economia, a cultura e a política, sobretudo pelas condições climáticas e sociais a partir dos anos 1990, como a questão da seca.

O modelo de desenvolvimento adotado pelo governo brasileiro nos anos 2000, e espraiado pelo Rio Grande do Norte, tem como objetivo a redução da pobreza e a igualdade de oportunidades. Entre os princípios, a diversidade e as especificidades regionais e locais nas suas dimensões econômica, social, política, ambiental e cultural são centrais no Programa de Governo de Lula, que buscava a ampliação do emprego e renda, a formação de um forte mercado interno e a ampliação dos investimentos na infraestrutura econômica e social, o que proporcionaria o crescimento. Quanto às ações do Estado, incluem-se as políticas de educação superior, de modo que o processo da expansão e interiorização das faculdades privadas passa a se vincular com as políticas e ações de desenvolvimento regional do País.

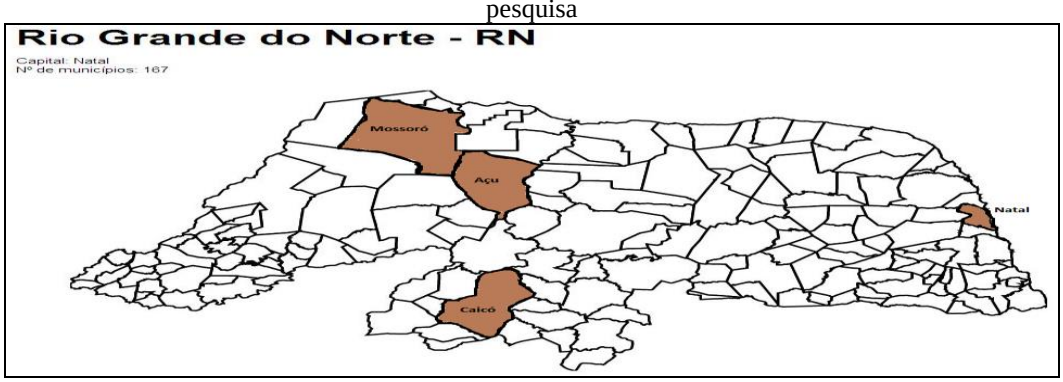
A população residente se confronta com o problema da escassez de água, e consequentemente, com fatores que incidem sobre a saúde, o trabalho, a educação e o saneamento. A ampliação da divisão territorial do trabalho, aliada à internacionalização do capital, promove mudanças nas ações, conteúdos e estratégias dos processos de construção de suas políticas de desenvolvimento regional. As localidades interioranas ganham uma nova dinâmica, características e importância, que se definem pelo padrão produtivo e tecnológico.

A dinâmica do desenvolvimento capitalista nos municípios potiguares se apresenta de modo diferenciado e desigual. Compreender a dinâmica produtiva, social e

política destas localidades é relevante para o entendimento de como se legitima a racionalidade econômica e técnica do capital. Daí a relevância de uma política regional em que não apenas a assistência social tenha centralidade na resolução das problemáticas sociorregionais, mas também que se articulem as políticas de educação e trabalho, focando nos condicionantes geradores da desigualdade nas regiões de desenvolvimento, a fim de que as respostas ofertadas sejam capazes de minimizar tais questões.

A figura 1, abaixo, ressalta os municípios em desenvolvimento que foram selecionados para a pesquisa:

Figura 1 – Mapa do Estado do Rio Grande do Norte: destaque para os municípios que abrangem a área de pesquisa



Fonte: IBGE / http://www.cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=rn

As regiões de desenvolvimento foram divididas da seguinte forma: a) Região Agreste, Potengi e Trairi, composta de 41 municípios. Nesta região localizam-se algumas cidades como Nova Cruz e Santa Cruz, que se destacam do ponto de vista da economia regional pelo turismo, agropecuária (pecuária leiteira, abacaxi, caprino e ovinocultura, mandioca, cajucultura), indústria (confecções, agroindústria: mandioca, laticínios, castanha de caju) e pelo comércio (varejista).

Esta região destaca-se pela potencialidade quanto à existência de: instituições de ensino superior e de formação técnica, recursos hídricos, empresas com potencial inovador (indústria têxtil, laticínio, avicultura), arranjos produtivos locais, solo fértil propício à agricultura, feiras livres, atividades religiosas, recursos naturais, culturais e arqueológicos com potencial turístico, presença de técnicos qualificados em áreas específicas (RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 18-19). Uma região ocupada historicamente por latifundiários, onde predominava a cultura de subsistência e a pecuária leiteira.

Outra região considerada pelo plano estadual de desenvolvimento do Rio

Grande do Norte é a chamada região Litoral Norte. Esta é formada por 19 municípios, entre eles, Touros, Afonso Bezerra, João Câmara, e no litoral sul, Goianinha, que se destacam pelo turismo, agropecuária (caprino e ovinocultura, pecuária, abacaxi, sisal), indústria (laticínios), recursos minerais (petróleo, sal, calcário) e comércio (varejista).

Esses municípios possuem como atrativo econômico-social instituições de ensino superior e de formação técnica, capital humano e social nos municípios, solo fértil em algumas áreas, ecoturismo e recursos naturais para energias alternativas (RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 21-22).

A região Médio Oeste é formada por oito municípios, entre estes, Apodi, que se destaca pelo turismo, agropecuária (culturas alimentares: milho e feijão: cajucultura, alho, caprino, ovinocultura), indústria (agroindústria: castanha de caju, laticínios, frutas, mel de abelha), recursos minerais (água mineral, calcário, petróleo, água marinha) e comércio (varejista). Possui disponibilidade de água superficial e subterrânea, solo fértil, instituições provedoras de assistência técnica, instituições de ensino superior e de formação técnica, agricultura e artesanato diversificados, bovino, caprino e ovinocultura, apicultura, disponibilidade de fonte de energia, canais e instrumentos para comercialização de produtos regionais, associativismo, cooperativismo, fóruns e conselhos institucionais (RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 23).

Na região Mossoroense há uma composição de seis municípios, entre eles: Mossoró, que se destaca pelo turismo, agropecuária (fruticultura irrigada, melão, manga e melancia, cajucultura, caprino e ovinocultura, apicultura, culturas alimentares: milho e feijão, pecuária leiteira e de corte), indústria (cimento, minerais metálicos, movelaria, papel e papelão, indústria química, vestuário, calçados, tecidos, produtos alimentícios: beneficiamento de castanha de caju e frutas; rações, indústria mecânica, cerâmica fina, indústria salina), recursos minerais (petróleo, gás, calcário, água mineral) e comércio (varejista, atacadista, supermercados).

De modo geral, é uma região que tem por base a agricultura irrigada e a indústria extrativista (petróleo e sal). O município de Mossoró ainda se destaca pela disponibilidade de água superficial e subterrânea, diversificados recursos minerais, condições climáticas e geográficas favoráveis, ambientes com potencial turístico e econômico, recursos humanos disponíveis, instituições de ensino superior e de formação técnica, associativismo (cooperativas e associações) para produção e comercialização,

atuação de instituições de controle e participação social, base produtiva diversificada: agricultura, apicultura, sal, petróleo, pequenos negócios, fruticultura e agricultura, eventos socioculturais e religiosos (RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 24-25).

Já a região Metropolitana de Natal[90], composta de dez municípios, entre eles a capital, Natal, destaca-se pelo turismo e lazer, construção civil, indústria de transformação (alimentos e bebidas, têxtil e confecções), atividade pesqueira, comércio (atacadista, varejista, supermercado), diversas instituições de ensino superior e recursos minerais (água mineral, argila). Conta com atividades turísticas, industriais e comerciais, e com a concentração dos serviços públicos.

Segundo Bezerra (1998), a zona do Seridó foi se povoando dada a necessidade econômica de encontrar uma adequada localização para a criação de gado, que foi o elemento fundamental para a sua economia. A fonte de sua riqueza advinha da exploração comercial desta prática. Posteriormente, o algodão seria a sua prática dominante, tornando-se um dos melhores do mundo e passando a constituir-se num grande polo de confecção de tecidos.

Foi exatamente na metade do século XIX que a cotonicultura se expandiu, de início como atividade paralela à pecuária, e depois superando-a. A cultura do algodão no Seridó fez com que, nos anos de 1910, já existissem na região máquinas beneficiadoras de algodão. Ainda que outras regiões estabeleçam essa prática, é no Seridó que ela ocorre de forma intensiva.

Formada por 28 municípios, entre eles Caicó e Currais Novos, essa região se destaca por diversas potencialidades. Do ponto de vista econômico, ressalta-se o dinamismo e a diversidade da base econômica urbana local, potencial para expansão de diversas atividades e sua cadeia produtiva, tradição comercial da região, riqueza mineral, base educacional, capacidade tecnológica e existência de cooperativas. Do ponto de vista sociocultural, ressaltam-se os avanços na oferta de serviços e no plano político-institucional, o nível de organização comunitária, as alterações no sistema municipal de governo, a organização da produção e o aparato institucional de apoio técnico.

Constituem segmentos dinâmicos da economia regional: turismo, agropecuária (pecuária leiteira e de corte, piscicultura, mandioca, cajucultura, caprinocultura, cultura de

[90] No Brasil, existem 2.377 instituições de ensino superior. No Rio Grande do Norte, são 25 (sendo 21 privadas, com 47.238 alunos matriculados); destas, 15 estão em Natal.

vazante), indústria (confecções, cerâmica, sapatos, indústria artesanal, pedra, couro, madeira), recursos minerais (ferro, feldspato, caulim) e comércio (atacadista, varejista, supermercados) (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 26-27).

Por último, há a região do Vale do Açu, composta por 11 municípios. O município de Açu destaca-se pelo turismo, agropecuária (fruticultura irrigada, melão, manga, melancia e bananas, piscicultura e carcinicultura), indústria (cerâmica, agroindústria: frutas e laticínios; mármore, salineira, petrolífera, termoelétrica), recursos minerais (petróleo, gás, calcário, sal e argila) e comércio (varejista).

As potencialidades do município centram-se na disponibilidade de água superficial e subterrânea, condições climáticas favoráveis, indústria salineira, eventos socioculturais e religiosos, agricultura familiar, ambientes com potencial turístico e econômico, organizações sociais, instituições de ensino superior e de formação técnica, agroindústria (RELATÓRIO DO DESENVOLMENTO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 30-31).

Do ponto de vista econômico, observa-se que os municípios potiguares centram-se no setor de serviços como o impulsionador do seu desenvolvimento, ainda que os setores industrial e agropecuário tenham expressiva participação, vindo a refletir diretamente na ocupação das pessoas; estes, nos últimos anos, vêm crescendo com a participação do setor público, através das políticas sociais e do processo de interiorização do ensino superior[91].

> Dados recentes do IBGE revelam que o setor que mais contribui para o produto interno bruto potiguar é o de serviços, com 74,3% de participação. [...] No setor de serviços o destaque é a atividade turística, uma importante fonte de emprego e renda, já que tem a capacidade de impactar positivamente em diversos ramos produtivos. O setor industrial e agropecuário contribui, respectivamente, com 21,5% e 4,2% da produção estadual. [...] Com relação ao segmento industrial, três grandes grupos são considerados de maior relevância para a economia: 1) a indústria mineral, [...] 2) a indústria de transformação, com ênfase na produção de bens de consumo não duráveis, e 3) a construção civil. [...] Além da pecuária tradicional, as principais atividades giram em torno da fruticultura, carcinicultura, piscicultura e da produção de cana-de-açúcar. (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 74).

Além do turismo, destacam-se as atividades relacionadas à administração,

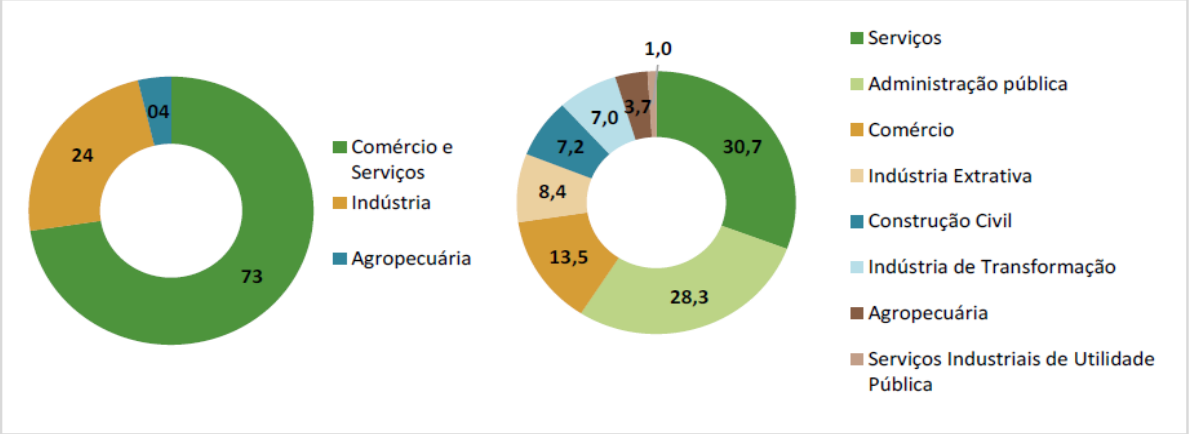
[91] Segundo Pontes (2006, p. 334), "Grandes regiões industriais foram edificadas em torno de atividades industriais que hoje estão em acentuado declínio (siderurgia, metalurgia, metal mecânica, têxtil etc.), enquanto os setores emergentes (eletrônica, telecomunicações, novos materiais, química fina, biotecnologia etc.) não tinham maior significado, ou compromisso com tais áreas".

saúde[92], educação[93] e seguridade social, nas quais a participação da Administração Pública representa um componente de grande peso. A sua estrutura produtiva concentra-se também em produtos básicos e de baixo valor agregado, parte dos quais é destinada à exportação.

> O crescimento da economia decorre principalmente da expansão do setor de "comércio e serviços", que representa mais de 70% da agregação de valor. [...] Desagregando os setores nos seus principais segmentos, o segmento "Serviços" foi o mais importante do Estado em 2011, com 30,7% do total, seguido da "Administração Pública", com 28,3%. Entre 2000 e 2011, o segmento "Indústria de Transformação" praticamente manteve sua participação. (FIERN, 2015, p. 10).

No Gráfico 8, visualiza-se toda a estrutura produtiva da economia dos municípios potiguares:

Gráfico 8 – Estrutura produtiva básica da economia do Rio Grande do Norte em %



Fonte: IBGE (2010).

Muitos dos municípios têm no comércio exterior sua principal fonte de lucros, que se concentra em produtos como frutas e minerais, representando 1,8% do PIB em 2010 (FIERN, 2015).

Uma problemática no tocante aos processos de exportação destes produtos nos municípios diz respeito ao fluxo de escoamento deste comércio, que se encontra prejudicado, pois a maior parte das ferrovias está desativada ou em desuso, restando as

---

92 No âmbito da saúde, existem 1.294 estabelecimentos públicos no estado: 638 são estabelecimentos privados e 226 de saúde privada (IBGE, 2010).

93 Na educação, o estado possui 3.175 escolas de ensino fundamental, das quais 2.084 são municipais, 620 estaduais, 470 privadas e duas federais. No campo da ciência, destaca-se o Instituto Internacional de Neurociências de Natal, cujo principal objetivo é descentralizar a pesquisa nacional; além deste, destaca-se o Instituto Internacional de Física, vinculado à UFRN, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e científico das regiões Norte e Nordeste. Outra instituição é o Instituto do Cérebro (UFRN), que atua na área de ciência e tecnologia.

rodovias como a opção para este fluxo. Dados do CNT/2013 demonstraram que a qualidade dos transportes, em todos os municípios, teve uma avaliação entre 7,7 – péssimo, 18,4 – ruim e 31,8 – regular, muito similar aos dados relativos ao Brasil, a saber: 2,0 – péssimo, 21,4 – ruim e 34,4 – regular.

De acordo com as projeções da FIERN (2015), uma das tendências para o desenvolvimento dos municípios nos próximos vinte anos consiste no aproveitamento dos recursos naturais, pois o Estado conta com importantes ativos minerais e energéticos renováveis, alta incidência solar e fortes ventos. Ademais,

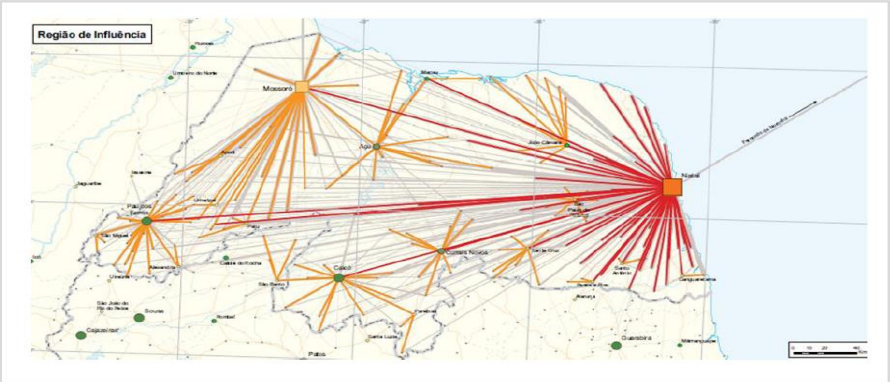
> [...] a exploração da agricultura, a expansão da fruticultura irrigada; o petróleo e o gás natural, embora em progressivo declínio de produção, continuarão a ser relevantes na economia potiguar, e a energia eólica entrará definitivamente na matriz energética, enquanto a solar dependerá de viabilidade tecnológica e econômica. A abundância de recursos paisagísticos também é um importante ativo turístico, que tende a ter valorização crescente. Desse modo, a economia tende a se especializar na indústria extrativa e nas primeiras etapas de agregação de valor aos produtos primários e a se inserir em cadeias produtivas regionais, nacionais ou internacionais. (FIERN, 2015, p. 23).

Do ponto de vista dos negócios, o documento da FIERN/2015 aponta que os municípios continuarão em acirrada concorrência por investimentos públicos e privados, aplicando seus esforços para promover empreendimentos produtivos mediante incentivos fiscais ou ganhos de competividade. A concorrência entre as regiões é tida como uma realidade constante dos municípios do Rio Grande do Norte, configurando, juntamente com os investimentos em infraestrutura e o capital humano e social, a política de desenvolvimento regional.

Ao caracterizar de forma descritiva as potencialidades do desenvolvimento econômico e social destes municípios, cabe salientar que essa construção se deu mediada pelas forças oligárquicas deste estado (como pontuado no item 3.2 desta tese), que ao longo da historia acompanhou os ciclos econômicos que se forjavam no Brasil, desde o ciclo açucareiro e a mineração, até os ciclos algodoeiro, cafeicultor, têxtil e de serviços. De um modo geral, a economia dos municípios é diversificada e busca uma modernização de sua base produtiva, "podendo-se falar que no período mais recente vem ocorrendo um movimento de interiorização do desenvolvimento, sobretudo na direção da região mossoroense e, em menor medida, rumo ao Litoral Norte do Estado" (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 75).

Na figura a seguir, é possível visualizar a rede de cidades que constituem locais de influência para o comércio e os serviços educacionais.

Figura 2 – Rede de cidades do Rio Grande do Norte



Fonte: IBGE

Essas redes de cidades vêm se fortalecendo mediante a contribuição das cidades medianas, que têm assumido o papel de polo econômico em suas microrregiões, permitindo que adquiram um maior dinamismo econômico, desconcentrando atividades produtivas, ainda que haja setores mais dinâmicos, no tocante à renda, índices educacionais e expectativa de vida[94],

O desenvolvimento destes municípios pode ser explicado, entre vários fatores, pelos investimentos públicos[95] e privados, além dos programas de transferência de renda.

> Por funcionarem como grandes demandas na economia, têm causado impactos no nível de produção e emprego. As classes de menor poder aquisitivo passaram a ingressar no mercado consumidor de massa, o que contribui para aquecer a economia em diversos elos da cadeia produtiva regional. (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 77).

Estes municípios vêm concentrando suas atividades nos serviços, como também na produção agrícola e na pecuária. Os recursos naturais de cada localidade se transformam em potencial processo de desenvolvimento econômico. Ainda que as indústrias de transformação também estejam presentes neste cenário de desenvolvimento, elas possuem baixa densidade tecnológica. Isso indica um direcionamento característico do que vem se desenhando no Brasil.

A base de sustentação desse projeto de desenvolvimento tem permitido adensar

[94] No Rio Grande do Norte, a expectativa de vida, segundo o IBGE, está em 75 anos (IBGE, 2014).
[95] Para exemplo, citam-se: indústria de alimentos, refinarias e montadoras de automóveis.

as ideologias do capital econômico via programas de transferência de renda, bem como o capital humano pela educação. O empreendedorismo constitui um dos principais motores para o desenvolvimento econômico, juntamente com os investimentos.

Esse empreendedorismo

> [...] consiste na combinação de um conjunto de habilidades e competências para realizar, fazer ou executar. Pessoas e sociedades empreendedoras valorizam e premiam o sucesso, a criatividade, a capacidade de organização e planejamento, a assunção de responsabilidades, a liderança, a visão de futuro e coragem para assumir riscos, a persistência e a busca sistemática de novas competências. A prosperidade social e o fim da pobreza no Estado somente serão alcançados com a ampliação, o adensamento e a diversificação das cadeias produtivas e a incorporação tecnológica e a agregação de valor no agronegócio, na indústria e nos serviços, e isto se dá mediante o investimento no capital humano. (RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 33).

A figura 3, abaixo, expõe as estratégias para o desenvolvimento dos municípios entre 2015-2030:

Figura 3 – Estratégias para o desenvolvimento/2015/2030

Fonte: FIERN, 2015.

No quadro acima, observa-se que a tendência que se anuncia é a continuidade da promoção dos investimentos. Isto explica, em parte, a expansão da educação superior privada nos municípios como forma de contribuir com o desenvolvimento econômico e a promoção do capital humano e social, além da busca por investidores nacionais e internacionais para a cooperação econômica.

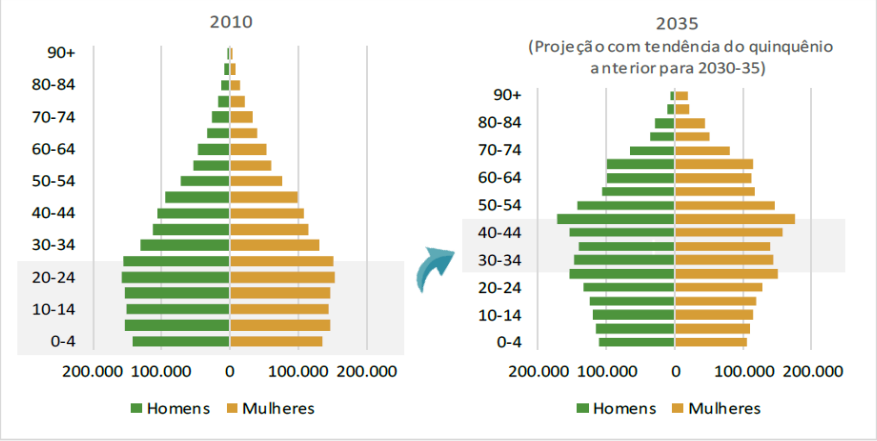
O documento da FIERN (2015) expõe que até 2035 os municípios do Estado do Rio Grande do Norte contarão com uma população de cerca de 4 milhões de habitantes,

o que provocará alterações no perfil etário, com implicações sobre o perfil da demanda de bens e serviços.

Há de se ressaltar que a mudança de perfil já vem sendo fomentada com as políticas de acesso à educação e renda no Brasil e neste estado, que tem direcionado suas ações para a população jovem com potencial de inserção no mercado de trabalho, compondo o perfil das demandas dos bens e serviços. Para que isto aconteça, tem-se priorizado, segundo a FIERN (2015), o capital humano, a fim de que os potiguares disputem a liderança no Nordeste com uma força de trabalho qualificada.

Esta aposta no desenvolvimento do capital humano contará nas próximas duas décadas com o seu bônus demográfico, momento em que a população em idade ativa atinge seu nível máximo em comparação com a população infanto-juvenil e idosa. "A combinação de bônus demográfico com salto educacional foi estratégia importante para os países em desenvolvimento que experimentaram acelerado crescimento econômico no mundo" (FIERN, 2015, p. 28).

Gráfico 9 – Pirâmide Etário RN em 2010 e a respectiva projeção para 2035



Fonte: Macroplan, 2014

Busca-se atingir a meta de 90% de jovens de até 25 anos com ensino técnico e superior, o que equivale a ampliar em 2,8 vezes o número de vagas do ensino superior e quintuplicar o número de vagas do ensino técnico. Para isto, de acordo com a Federação das Indústrias, os empresários no Rio Grande do Norte postulam algumas aspirações que consideram importantes para alavancar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, o que pressupõe um pacto político com vários setores:

> "Que a classe empresarial e a classe política se deem as mãos para

> construir um Rio Grande do Norte de oportunidades para a maioria da sua população.”
> “No futuro, o RN deve ser um Estado próspero e empreendedor, com desenvolvimento sustentável baseado nas potencialidades locais e com responsabilidade ambiental e social.”
> “Um Estado com educação de alto nível, da pré-escola às universidades.”
> “Um Estado que apoie o empreendedorismo.”
> “... que se construa [...] um novo modelo de desenvolvimento econômico, que seja dinâmico na geração de riquezas e promova a preservação do meio ambiente e a inclusão social das pessoas pobres, via trabalho decente.” (FIERN, 2015, p. 29).

Segundo a FIERN (2015), entre essas forças políticas deve haver o consenso de que a agenda para o desenvolvimento conterá medidas como: ajuste fiscal; um salto educacional em todos os níveis; forte ampliação do acesso dos jovens às universidades pela expansão de vagas nas universidades e crédito educativo; uma formação profissional orientada para o mercado; cursos que permitam a exploração das potencialidades do Rio Grande do Norte; estímulo à expansão da oferta privada em todo o Estado; estímulo ao empreendedorismo; integração econômica regional, nacional e internacional; investimentos privados e público-privados; investimentos em pesquisa, tecnologia e inovação.

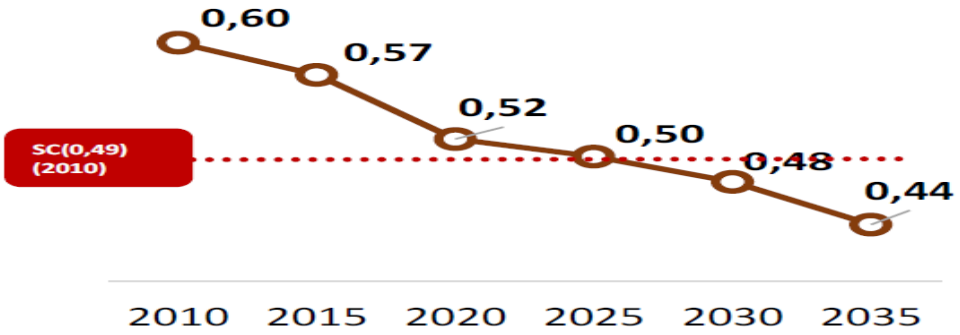
Os investimentos e parcerias permitirão, na visão do documento da FIERN/2015, qualificar a força de trabalho, promover o desenvolvimento e gerar oportunidades, empregos, renda e o arrefecimento da pobreza, reduzindo-a para 5,9% da população. Para isto, é imprescindível dar continuidade às políticas compensatórias, ampliar a rede das cidades médias e pequenas no interior e atrair investimentos privados e públicos a fim de acelerar o crescimento econômico e os índices de escolaridade, com a consequente redução da pobreza.

Desse modo, a integração entre mercado, universidades e centros de pesquisas constitui estratégia primordial ao desenvolvimento tecnológico e à resolução das problemáticas sociais deste desenvolvimento.

No que se refere às projeções da FIERN/2015 quanto à redução do índice de Gini, que em 2010 era de 0,60, e em 2015, de 0,57, a meta a ser alcançada até 2035 será de 0,44.

Como atesta o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Índice de Gini (entre 1 e 0)/2015



Fonte: FIERN, 2015.

A Fiern vislumbra a oportunidade de o Estado entrar num novo ciclo de desenvolvimento econômico e social de longa duração, sendo necessário instituir metas a serem alcançadas com a participação ativa do governo estadual e a proatividade da burguesia destas localidades:

> Empreendemos o esforço de construir uma visão de futuro para o Estado a partir da perspectiva empresarial, e a compartilhamos com toda a sociedade. [...] Neste novo ciclo que vislumbramos há oportunidade de negócios em diversos segmentos e a necessidade de se articular avanços também na esfera pública do desenvolvimento humano e da infraestrutura. [...] Acreditamos que nós, empreendedores, empresários e investidores, podemos contribuir e muito para a melhoria do bem-estar dos potiguares. [...] Entendemos que o ponto de partida é a concretização de um amplo pacto político e social pelo desenvolvimento sustentado do Rio Grande do Norte. O empresariado potiguar está confiante no futuro do Estado, mas é necessária, antes de tudo, uma união para superar as atuais dificuldades e liberar toda a potencialidade do Estado. (p. 3). [Grifos nossos].

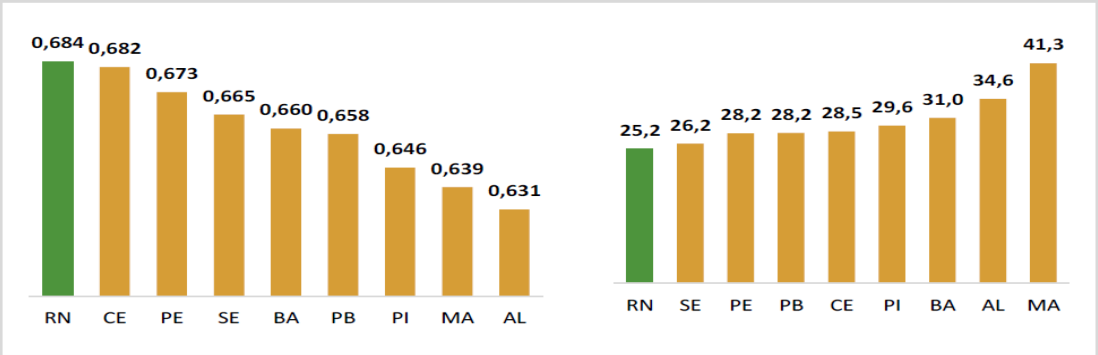
De acordo com o documento, as estratégias de desenvolvimento se desdobram em quatro eixos: "(i) empreendedorismo potiguar e investimentos, (ii) ampliação e qualificação da infraestrutura, (iii) salto educacional e do capital humano, e (iv) Estado eficiente" (p. 6-7). A concepção da Fiern confirma a indicação dos organismos internacionais em apontar que "o capital humano é um dos principais fatores de competitividade e geração de prosperidade e bem-estar de um País ou Estado". Entretanto, a força de trabalho ainda mostra grande deficiência em termos de formação e capacitação (FIERN, 2015, p. 14).

A busca pelo desenvolvimento postulado pela Fiern é conduzida pelos preceitos neoliberais, em que se tentam unificar bancos, indústrias e serviços sob o comando das finanças, além das parcerias entre Estado, mercado e universidades.

Apesar das potencialidades econômicas e da política de desenvolvimento do capital humano e social, os índices de desenvolvimento humano e de pobreza, ainda que considerado um valor médio, se comparado à realidade de outros Estados do Nordeste, acham-se muito distantes do que os organismos internacionais têm recomendado.

Os gráficos 11 e 12 permitem visualizar o IDHM em comparação com os estados nordestinos, demonstrando que os municípios do Rio Grande do Norte têm um índice considerado médio, ainda que não seja satisfatório, no que concerne às desigualdades sociais.

Gráfico 11 – Comparação do IDHM entre os estados da Região Nordeste (2010) e a taxa de pobreza (à esquerda) dos estados nordestinos em percentual (2012).



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (2013) e IPEA

Os municípios da pesquisa (Mossoró, Caicó e Açu) convivem com a permanência das desigualdades sociais e econômicas, como pode ser visto na tabela 6, abaixo, pois mais de 50% de sua população vive em condições de pobreza/miséria, ainda que outros indicadores tenham registrado alguma melhora. Isso pode indicar que a pobreza constitui uma das mediações para se pensar a ampliação dos investimentos nas IESs privadas nos municípios.

Tabela 5: Dados Municipais/RN relativos à pobreza e ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)/IBGE – cidades/2010[96]

DADOS MUNICIPAIS/2010	AÇU	CAICÓ	MOSSORÓ
IDH-MUNICIPAL	0,661	0,71	0,702
INCIDÊNCIA DA POBREZA	56,84%	52,62%	55,28%

Fonte: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php. Acesso em 20 de junho de 2015.

Associado à permanência da pobreza, há o baixo acesso à renda nos municípios potiguares, atestado por um número significativo da população de Açu e Caicó, que recebe

[96] Os dados apresentados nesta tese para o Estado do Rio Grande do Norte são os únicos disponíveis até o momento da pesquisa/2015.

apenas um salário mínimo mensal, respectivamente, 19.198 e 15.066 pessoas, numa população residente total de 53.227 em Açu e 62.709 em Caicó. Em Açu, 15.554 pessoas não possuem rendimentos. O número de pessoas em Mossoró é semelhante no tocante ao recebimento de um salário mínimo: 44.570 pessoas, numa população total de 259.815. Evidencia-se, assim, o baixo nível de renda da população, com implicações no que diz respeito ao acesso aos bens e serviços.

Isso revela os limites do crescimento econômico, que se expressam nas desigualdades socioeconômicas, materializadas no baixo nível de rendimentos, o que pode ser constatado na tabela 6, sobre os rendimentos municipais.

Tabela 6: Dados Municipais/RN relativos aos rendimentos da população ocupada − IBGE − cidades/2010

Descrição dos Dados/2010	Açu	Caicó	Mossoró
Total de pessoas ocupadas por classe de rendimentos nominal mensal – até 1 SM	19.198	15.066	44.570
Total de pessoas ocupadas por classe de rendimentos – de 1 a 5 SM	8.785	10.693	52.608
Total de pessoas ocupadas por classe de rendimentos – de 5 a 10 SM	735	1.043	5.437
Total de pessoas ocupadas – sem rendimentos	15.554	1.830	3.565

Fonte: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php. Acesso em 20 de junho de 2015.

Outro dado relevante é o número de pessoas com o ensino fundamental incompleto, relativamente alto quando comparado com os que concluíram o ensino médio. Esses dados evidenciam a deficitária meta do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Norte, que não consegue inserir os jovens nestas modalidades de ensino e promover a democratização da educação.

Estes dados seguem a tendência do que se observa em nível nacional:

> Em relação ao pessoal ocupado do Rio Grande do Norte, 10,5% da população ocupada possuem superior completo, taxa superior aos demais Estados do Nordeste. Daqueles com 25 anos ou mais, apenas 31,6% possuem ensino médio, e mesmo dos com 18 anos ou mais, apenas 50% possuem fundamental completo. (FIERN, 2015, p. 15).

As formulações realizadas pela política de desenvolvimento municipal que têm a educação como um eixo primordial constituem um desafio a ser enfrentado, pois se expressam como um mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais e regionais[97].

[97] Outra questão a ser ressaltada é a inconsistente formulação governista de que os investimentos na educação, ciência e tecnologia industrial compõem-se de forma estratégica ao promover o desenvolvimento regional e o treinamento do "capital humano", revertendo os índices de analfabetismo e outros indicadores sociais, contribuindo para a inserção

Ainda que não toquem nas estruturas desta desigualdade, mostram-se como uma possibilidade de resposta às expressões imediatas da pobreza e do não acesso à educação superior e à renda.

Prova desta formulação pode ser observada no conteúdo das tabelas 7 e 8, que expõem os dados da inserção dos jovens no mercado de trabalho, evidenciando a baixa incorporação tanto no mercado de trabalho como no ensino superior e fundamental. No município de Açu, numa população residente de 14.975 (na faixa etária de 15 a 29 anos), apenas a metade está ocupada, enquanto 3.915 pessoas se encontram desocupadas, o que revela a necessidade de investimentos em educação para a preparação desta força de trabalho ou, nos dizeres dos ideólogos neoliberais, investimentos no "capital humano".

Tabela 7: Dados Municipais/RN relativos à inserção da população de 15 a 29 anos economicamente ativa e ocupada/desocupada – IBGE − cidades/2010

Descrição dos Dados/2010	Açu	Caicó	Mossoró
Total de pessoas economicamente ativas e ocupadas: 15-29	7.467	9.111	36.586
Total de pessoas economicamente ativas e desocupadas: 15-29	3.915	1.211	7.928
Total de pessoas ocupadas – atividades profissionais, científicas e técnicas	338	502	2.390
Total de pessoas ocupadas – administração pública, defesa e seguridade	806	2.166	4.340
Total de pessoas ocupadas – educação	1.169	2.108	8.523
Total de pessoas ocupadas – saúde humana e serviços sociais	538	1.036	4.209

Fonte: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php. Acesso em 20 de junho de 2015.

O conteúdo da Tabela 8 permite observar que a frequência no ensino superior ainda é bastante reduzida, dado o número de jovens em idade escolar (942 em Açu, 1.883 em Caicó e 11.302 em Mossoró), reforçando de maneira emblemática o "nicho de mercado" do ensino superior privado, voltado para a população de 15 a 29 anos.

Tabela 8: Dados Municipais/RN relativos à população residente de 15 a 29 anos que frequenta o ensino superior e por nível de instrução/ IBGE − cidades/2010

Descrição dos Dados/2010	Açu	Caicó	Mossoró
População residente total de 15 a 29 anos	14.975	21.624	98.625
Pessoas que frequentam o ensino superior	942	1.883	11.302
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto	27.184	29.262	106.812
Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução – médio completo	7.894	11.916	60.076

Fonte: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php. Acesso em: 20 de junho de 2015.

dos indivíduos no mercado de trabalho. Mais uma vez, constata-se que esta postulação não se acha respaldada na realidade potiguar.

Em face do potencial de desenvolvimento econômico dos municípios potiguares, que pode ser observado pela mediação do PIB – um dos indicadores de crescimento –, percebe-se que entre os anos de 2011 e 2012 houve um aumento expressivo, ainda que modesto para alguns municípios.

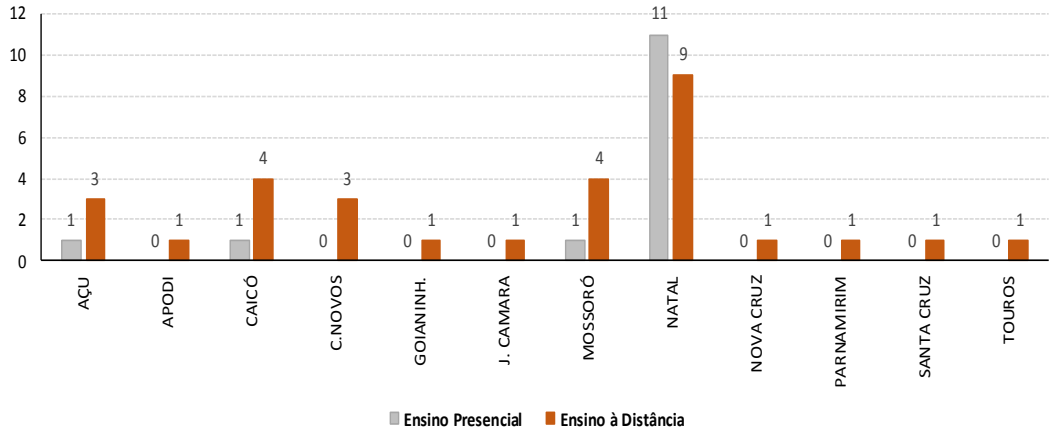
Em Caicó, o PIB em 2012 teve um expressivo crescimento de R$ 594.492.000 (2011) para R$ 697.627.000. Em Açu, cresceu de R$ 500.330.000 (2011) para R$ 566.258.000. Em Mossoró o crescimento foi de R$ 3.912.768.000 (2011) para R$ 4.493.958.000 (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DAS CIDADES DO BRASIL/RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Do ponto de vista do IDHM/municipal de renda (2013), observa-se que houve um crescimento significativo no que se refere à renda: Caicó cresceu de 0,632 (2000) para 0,703 (2010); Açu passou de 0,571 (2000) para 0,641 (2010); e Mossoró, de 0,612 (2000) para 0,694 (2012) (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2013). O gasto médio dos municípios *per capita* do Rio Grande do Norte por habitante, em relação ao PIB e em relação à receita, foi de R$ 13,34/hab em 2011; a média nacional ficou em R$ 3,62/hab (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DAS CIDADES DO BRASIL/RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Associadas às potencialidades de desenvolvimento, as assimétricas desigualdades sociorregionais fomentam as condições materiais, sociais e históricas para a conformação de um mercado de trabalho que, no âmbito da divisão sociotécnica do trabalho, responde às demandas postas por uma conjuntura de desenvolvimento *x* pobreza/miséria. A partir disso, abre-se a possibilidade da implementação dos cursos de Serviço Social no interior do Rio Grande do Norte, porquanto se necessita de uma base diversificada de especialistas que contribuam na formulação de políticas e na captação de investimentos que possibilitem a movimentação do mercado local.

Observando a distribuição espacial das IESs com a presença dos cursos de Serviço Social no Rio Grande do Norte, evidencia-se que 7% dos municípios potiguares possuem pelo menos um curso de Serviços Social (gráfico 12).

Gráfico 12 – Distribuição dos cursos de Serviço Social por municípios: RN – 2015

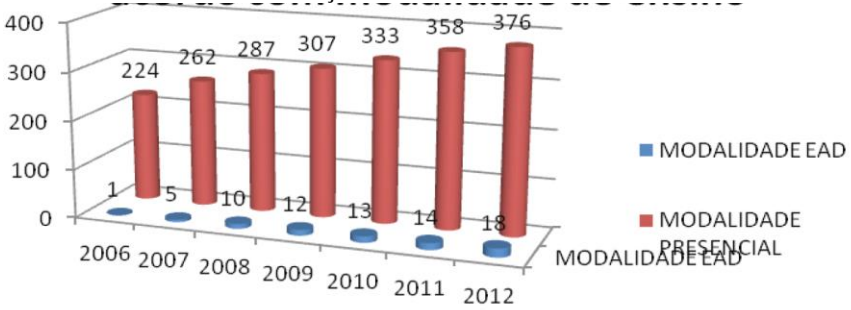


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do e-MEC. Acesso em 28 de junho de 2015.

Centrando a análise no interior do Estado, os municípios de Mossoró, Caicó e Açu possuem 100% dos cursos de Serviço Social presenciais e 52% dos cursos a distância. São municípios que em sua estrutura socioeconômica caracterizam-se como polos educacionais em suas microrregiões e dispõem da oferta de cursos de Serviço Social praticamente idêntica.

O Estado do Rio Grande do Norte tem seguido a tendência nacional que demonstra o crescimento das duas modalidades de ensino ao longo dos anos 2000, como se pode visualizar no gráfico 13, que demonstra que, no período de 2006 a 2012, os cursos de Serviço Social expandiram-se: a modalidade presencial obteve um aumento de 67,85%, enquanto a modalidade a distância obteve um crescimento de 1.700%.

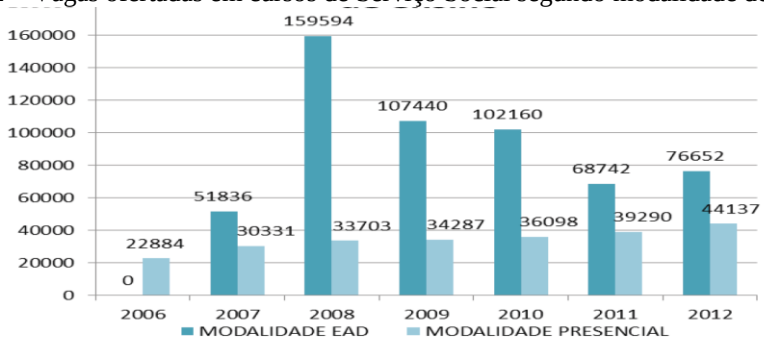
Gráfico 13 – Cursos de Serviço Social de acordo com modalidades de ensino



Fonte: Sinopses Estatísticas (INEP/MEC, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

Em 2007 e 2008, o número de ofertas quase triplicou, com significativa queda em 2011, retomando o crescimento em 2012, como pode ser constatado no gráfico 14:

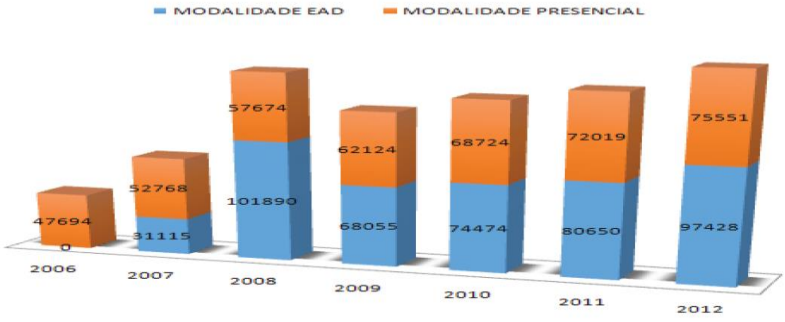
Gráfico 14 – Vagas ofertadas em cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino



Fonte: Sinopses Estatísticas (INEP/MEC, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

Em relação ao quantitativo de matrículas, o gráfico 15 aponta que os cursos presenciais tiveram um crescimento contínuo, contrariando o ensino a distância, que foi descontínuo, com redução em 2009. Apenas em 2012 ocorreu uma recuperação.

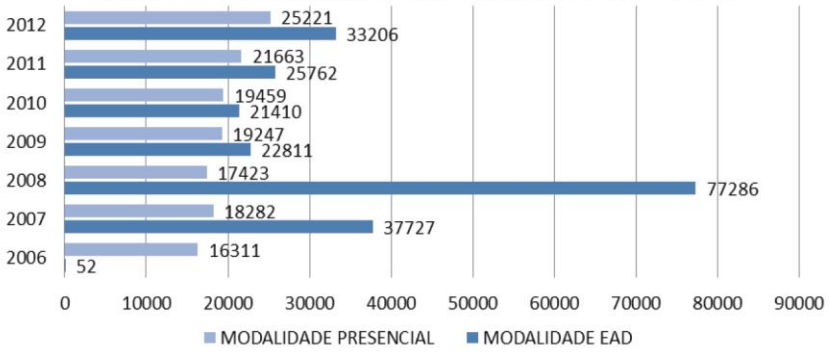
Gráfico 15 – Matrículas em cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino



Fonte: Sinopses Estatísticas (INEP/MEC, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

Do ponto de vista dos ingressos nos cursos de Serviço Social, observa-se que a modalidade EAD tem superado os cursos ofertados na modalidade presencial, do ponto de vista dos ingressantes. Esta modalidade convive com os ciclos de crescimento e descontinuidade, como se pode visualizar no gráfico 16:

Gráfico 16 – Ingressantes em cursos de Serviço Social de acordo com modalidade de ensino

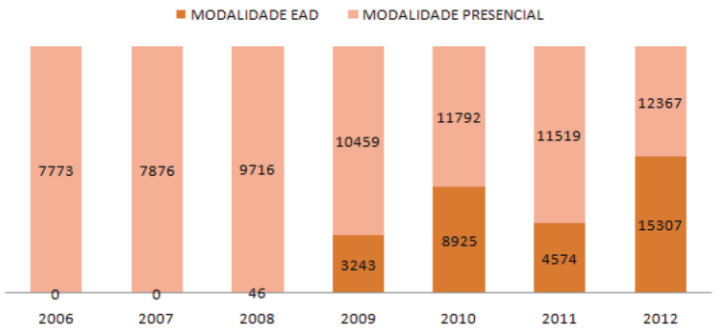


Fonte: Sinopses Estatísticas (INEP/MEC, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

O conteúdo do gráfico 17 demonstra que o ensino presencial vem crescendo em ritmo acelerado; entre 2006 e 2012 obteve um percentual de crescimento de 59,10%.

> Já os cursos de Serviço Social ofertados na modalidade EaD apresentaram um movimento descontínuo, com expressivo quantitativo de concluintes em 2010 e brusca queda em 2011, reduzindo-se o número de concluintes praticamente pela metade. Em 2012, contudo, houve um salto expressivo de concluintes: 15.307. E os concluintes no ensino presencial foram 12.367. (DAHMER et al., 2014, p. 14-15).

Gráfico 17 – Concluintes em cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino



Fonte: Sinopses Estatísticas (INEP/MEC, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados sobre vagas, matrículas e concluintes para os cursos de Serviço Social revelam a intensidade e o ritmo da expansão privada, mediante o ensino a distância ou presencial, que crescem a cada ano. Os empresários da educação têm identificado uma demanda por este tipo de serviço e buscam atendê-la, tornando-se pioneiros na criação de novos cursos.

Outra questão a ser considerada é que os custos de manutenção para os empresários da educação superior são menores, já que eles não precisam investir em

laboratórios, grandes bibliotecas, contratações expressivas de docentes com titulação de doutores, além de disporem da contratação reduzida de funcionários, que podem acumular várias funções.

Os cursos de Serviço Social, pela sua expressiva natureza interventiva, podem ser organizados numa perspectiva técnica e instrumental, possibilitando o enxugamento do tempo de formação, de acordo com as necessidades do mercado. Além disso, são cursos que através das regulamentações do MEC podem ser organizados por módulos ou ciclos de curta duração[98], alargando as possibilidades do "acesso democrático" à educação superior, seguindo assim as recomendações dos organismos internacionais, em especial do Pacto de Bolonha, que vem materializando as orientações para a interiorização e a expansão da educação privada, além das mudanças na direção da formação por competência e dos currículos flexíveis.

De acordo com dados do INEP (2012), os cursos de saúde e bem-estar social, nos quais se incluem os cursos de Serviço Social, tiveram um percentual de matrículas de 13,9%, estando abaixo dos cursos de ciências sociais, negócios e direito (41,6%), e dos de educação (20,2%).

No tocante ao quantitativo dos cursos de Serviço Social, os dados mais recentes do INEP (2013) apontam que estes já somam o equivalente a 314 cursos privados presenciais de Serviço Social, com o equivalente a 59.972 matrículas; destas, 16.959 estão nas universidades e 31.845 nas faculdades. Constitui um grande crescimento, quando se observa que existem apenas 73 cursos públicos no Brasil de Serviço Social.

Desse modo,

> A descoberta do curso de Serviço Social como nicho de valorização relaciona-se a uma demanda do mercado de trabalho, no formato que adquire o enfrentamento das expressões da questão social pelo Estado e as classes no neoliberalismo. Trata-se de produzir uma preparação para as requisições de mensuração e gestão/controle dos pobres. [...] O que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza. (CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO, 2010, p. 6).

Nesta direção, Schwartzman (2012) afirma que o setor privado vem se especializando em determinadas áreas, "deixando outras para o setor público. Assim,

[98] Os cursos de Serviço Social não são os únicos organizados nesta perspectiva, já que esta forma de organização vem fazendo parte da realidade da gestão educacional.

metade de seus alunos está nas chamadas ‘profissões sociais’, que incluem o direito, a administração, a economia e as ciências sociais. A segunda área em importância é a educação, e a terceira está associada à saúde” (SCHWARTZMAN et al., 2002, p. 12).

Os municípios potiguares têm vivenciado as “contradições intrínsecas ao processo de expropriação, inerentes ao modelo de desenvolvimento, em que a questão urbana e agrária conforma os principais cenários de expressão da subsunção formal e real do trabalho ao capital” (PPGSS/UFRN, 2000, p. 31), ofertando determinados cursos a partir de duas direções: de um lado, cursos que permitam a formação de profissões de prestígio nas áreas de ciências exatas e tecnológicas, e que viabilizem o desenvolvimento econômico das regiões; de outro, cursos nas áreas das ciências sociais aplicadas e saúde, por serem considerados atrativos aos jovens, em termos de baixo custo, o que em tese possibilita a entrada no mercado de trabalho, porquanto atendem aos anseios do desenvolvimento social.

A fomentação desses cursos obedece às singularidades de sua localização regional e às necessidades sociais no âmbito da divisão sociotécnica e regional do trabalho. A multiplicidade de instituições privadas e a definição de objetivos e funções dependem da região em que se localizam, obedecendo às determinações globais do desenvolvimento.

A partir desta postulação, identificam-se algumas demandas socioinstitucionais no que se refere à implantação dos cursos de Serviço Social em alguns municípios[99]. Busca-se subsídio nos projetos político-pedagógicos (PPP), que permitem visualizar, de forma geral, as justificativas da oferta desses cursos.

Esses projetos foram construídos sob uma estruturação modular, a partir de troncos de conhecimento em que o tronco inicial seria comum a todos os cursos, com enfoque interdisciplinar e discussão sobre a realidade local e global; informática e comunicação. O tronco intermediário visa, através de disciplinas instrumentais interdisciplinares e de síntese, conhecimentos da formação básica e conteúdo comum aos cursos. Por último, o tronco profissionalizante traduz a peculiaridade de cada curso, abrangendo os conteúdos profissionalizantes (RAMALHO, 2006).

O PPP da Faculdade Católica Santa Terezinha (FCST), localizada em Caicó, postula que a oferta dos cursos de Serviço Social insere-se num contexto de significativa demanda de mercado de trabalho, no que tange à efetivação das políticas sociais (2012):

[99] A escolha de alguns municípios se explica pelo fato de delimitar os cursos de Serviço Social presenciais. Por isto só se explicitaram os projetos político-pedagógicos dos cursos presenciais, que constituem o foco da pesquisa.

> Na região do Seridó, as maiores demandas são os programas da política do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), este último organizado através dos serviços de proteção social básica e especial. A área de abrangência do curso de Serviço Social da FCST atenderá a uma demanda de acadêmicos de toda a região, já que o município é uma cidade polo. [...] No contexto da oferta de curso de Serviço Social, na modalidade presencial, destaca-se pelo pioneirismo, pois atualmente é oferecido apenas na modalidade a distância pelas faculdades UNITINS e ANHANGUERA, no município de Caicó. (PPP, 2012, p. 9).

A oferta dos cursos é identificada pelos avanços no conhecimento, na tecnologia, nas mudanças das relações de produção e de trabalho, num contexto de economia globalizada, o que requer um processo qualitativo para a inserção no mercado de trabalho, com competências e habilidades a fim de exercer as múltiplas funções exigidas. Diante desta realidade, "os cursos de Serviço Social da FCST se propõem a ser referência regional na qualificação acadêmica dos profissionais" (2012, p. 9).

> A missão é contribuir para o desenvolvimento da região do Seridó, formando no nível superior cidadãos-profissionais comprometidos com o desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura. [...] Visa também contribuir na fomentação e articulação do potencial produtivo das instituições, grupos e comunidades, através dos planos de estágio, projetos de extensão e pesquisa. (2012, p. 9-10).

Concomitantemente a essas ponderações, o Projeto Político-Pedagógico da Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias, localizada em Açu, expõe as mesmas concepções do projeto anterior, e ainda acrescenta:

> [...] o Serviço Social é uma profissão que se destaca pela capacidade de enfrentamento das várias expressões da questão social em equipes multiprofissionais nas mais diversas áreas da assistência social, da saúde e educação, [...] nos setores públicos e privados e de organismos ligados ao terceiro setor. (PPP, 2012, p. 13).

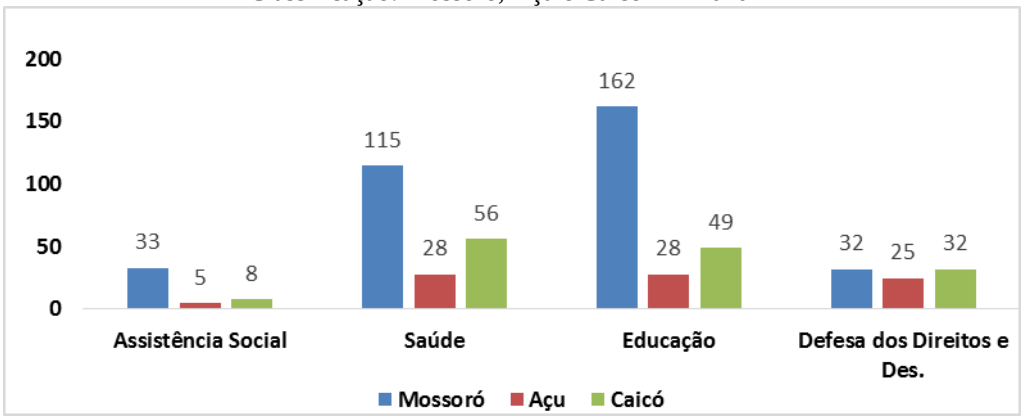
Ressalta-se a necessidade de fomentar competências e habilidades ligadas à formulação e à execução de políticas sociais no âmbito das localidades regionais. O número crescente de alunos (as) que concluem o ensino médio constitui uma significativa demanda potencial para o ensino superior, já que na cidade de Açu registram-se, em média, 2.888 alunos matriculados no ensino médio. Outra demanda que justificou a criação do curso de Serviço Social nesta localidade é oriunda dos vestibulares ocorridos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) − 11,2%, de acordo com os dados

da Comperve (2006, 2007, 2008).

No Projeto Político-Pedagógico da UNP/Mossoró, explicita-se que a missão desta universidade é contribuir para o "desenvolvimento sustentável do estado, da região Nordeste e do País, no enfrentamento e na solução das diferentes expressões da questão social" (2010, p. 23). Ainda de acordo com este documento, o curso de Serviço Social propicia a consolidação de um mercado de trabalho, nos municípios e no estado, para o exercício da docência (PPP, 2010).

Essas ponderações também podem ser confirmadas quando se constatam as possibilidades de inserção dos (as) assistentes sociais no mercado de trabalho dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte, o que pode ser confirmado a partir do quantitativo numérico de entidades que ofertam serviços em várias áreas. Ainda que esses dados não demonstrem o crescimento das instituições ao longo dos anos, expõem um potencial mercado de trabalho que historicamente tem demandado a atuação dos profissionais de Serviço Social, como se observa no gráfico 18:

Gráfico 18[100] – Número de Entidades, Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos por Grupo de Classificação: Mossoró, Açu e Caicó[101] – 2010[102]



Fonte: IBGE/ www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240200&search=rio-grande-do-norte

Ao todo, os três municípios que compõem o campo de pesquisa possuem 573 entidades, fundações privadas e associações sem fins lucrativos que atuam na área da

[100] As informações apresentadas no gráfico são essencialmente preliminares quanto ao dimensionamento do potencial mercado empregador que demanda o profissional. Essa apuração preliminar contabiliza o número de entidades, fundações privadas e associações sem fins lucrativos, por grupos da classificação das entidades, conforme categorias estabelecidas pela Diretoria de Pesquisas do IBGE. Ás áreas selecionadas foram: Grupo de classificação 2 – Saúde; Grupo de classificação 4 – Educação e pesquisa; Grupo de classificação 5 – Assistência Social; Grupo de classificação 9 – Defesa dos direitos e desenvolvimento.

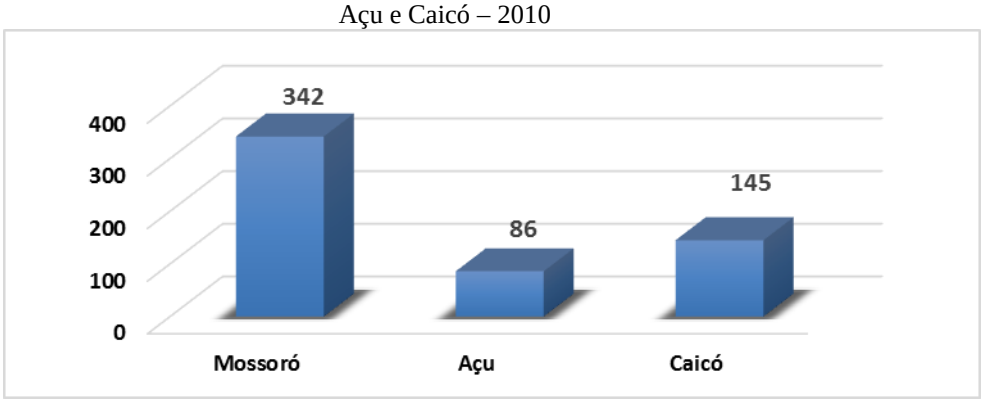
[101] A escolha pelos municípios selecionados dá-se pelo fato de serem os únicos no Rio Grande do Norte, com exceção de Natal, que ofertam os cursos de Serviço Social na modalidade presencial/privada. Outros municípios concentram a oferta no ensino a distância.

[102] Apresentam-se os dados de 2010 porque são os únicos disponíveis para o Estado do Rio Grande do Norte no IBGE.

assistência social, saúde, educação e defesa dos direitos e desenvolvimento. As 46 entidades classificadas no grupo específico da área da assistência social representam 8% do total das instituições; na saúde, há um percentual de 34,7% das instituições. Este setor, entretanto, contempla as entidades com e sem fins lucrativos[103]. Destaca-se a área da educação, com 41,7%, configurando-se como o maior mercado em número de entidades.

No gráfico 19, visualiza-se o quantitativo de entidades por município no Estado do Rio Grande do Norte:

Gráfico 19 – Total de Entidades, Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos: Mossoró, Açu e Caicó – 2010



Fonte: IBGE/www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240200&search=rio-grande-do-norte

A partir dos dados observados no gráfico 19, vê-se que os municípios de Mossoró e Caicó concentram as entidades, fundações privadas e associações que atuam na área da assistência social, saúde, educação e defesa dos direitos do estado. Destaca-se Mossoró, que representa mais da metade de todo o mercado demandante. Observando a participação das entidades por grupo de classificação e por município, constata-se que Mossoró, Caicó, e Açu possuem quantidades diferentes do total das entidades nas áreas elencadas (Mossoró, 342, Açu, 86, e Caicó, 145).

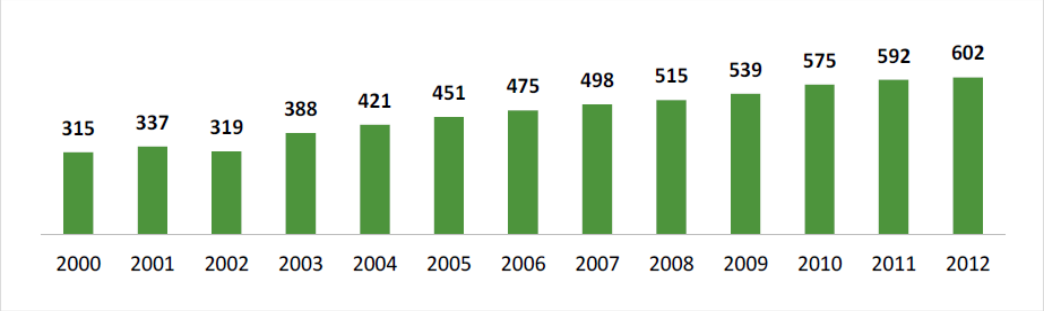
De um modo geral, o emprego formal, considerando todos os municípios do Rio Grande do Norte, teve um crescimento médio de 5,5% entre 2000 e 2012, com decréscimo dos vínculos formais apenas em 2002. Nesse período, o número de estabelecimentos formais quase duplicou, chegando a 7,5% do total do Nordeste em 2012 (FIERN, 2015).

Como se vê no gráfico 20, abaixo:

[103] Informação não disponível nessa base de dados para as outras áreas.

Gráfico 20 – Emprego formal – número de vínculos empregatícios – Milhares- 2000/2012

Gráfico 3. Emprego Formal – Número de Vínculos Empregatícios – Milhares – 2000/2012



Fonte: Relatório Anual de Indicadores Sociais (RAIS).

De acordo com a Fiern/2015, apesar da expansão nos vínculos empregatícios, a participação dos investimentos caiu "de 6,4% para 4,7%, sendo considerado o estado com o menor percentual de recursos estaduais destinados a investimentos da região, em média de 7,4% da Receita Corrente Líquida entre 2006 e 2012". Observa-se que "a expansão do custeio da máquina pública é a principal ameaça aos investimentos no médio e longo prazo" (FIERN, 2015, p. 18). Desse modo, a Federação postula a necessidade de ampliar ainda mais o poder de investimento nos setores industriais e privado.

Nesta direção, observa-se que vem se deflagrando um novo momento do crescimento do mercado de trabalho para os assistentes sociais no interior do Rio Grande do Norte, tornado possível devido ao processo de municipalização das políticas de saúde, assistência social e educação, que tem resultado num incremento da inserção dos assistentes sociais. No entanto, esta inserção vem se dando de forma precarizada e em postos de trabalho com um nível salarial muito baixo, de modo que as condições e relações de trabalho têm ocorrido de forma flexível, com alta rotatividade, contratos temporários, adoecimento psicofísico e empobrecimento das condições de vida dos profissionais (MEDEIROS, 2008, CFESS, 2005).

Jales (2010)[104] anota que a expansão do mercado de trabalho responde aos processos sociopolíticos e econômicos particularizados pelo agravamento da questão social nos anos de 1990, que tem se generalizado nos anos 2000, indicando que a reforma do Estado teve como lócus a participação privada, que passou a ser condição obrigatória à implementação dos serviços.

[104] Conferir em: Mara Betânia Jales dos Santos. **A interiorização e a expansão dos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social no Rio Grande do Norte (2004-2008)**: um estudo das competências profissionais, 2010. Tese de Doutorado.

Desse modo, as demandas sociopolíticas e as respostas ao agravamento da questão passam a ser foco estratégico da fomentação de várias formas de administração institucional do estado, a exemplo da criação dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), que têm se configurado como um dos espaços sócio-ocupacionais de maior inserção dos assistentes sociais; em algumas localidades do estado potiguar, maior até do que o campo da saúde, de acordo com a pesquisa do CFESS (2005).

No que diz respeito à inserção dos assistentes sociais no mercado de trabalho, a pesquisa realizada pelo CFESS (2005) reafirma a tendência da participação dos profissionais na esfera estatal (78,16% no nível nacional). Do ponto de vista regional, tem-se: região Norte (96,36%), Nordeste (75%), Sul (69%), Sudeste (80,33%) e Centro-Oeste (66,67%). Ainda de acordo com esta pesquisa, 40,97% atuam em instituições públicas municipais, 24% nas públicas estaduais e 13,19% nas públicas federais, o que pode ser explicado pelos processos de descentralização das políticas, que permitiu a partir da NOB/1990 a contratação de assistentes sociais nos municípios.

Do ponto de vista das formas de trabalho dos assistentes sociais, constatou-se que

> existem assistentes sociais com menos de 30 anos, inseridos em vínculos precários (12,8%), com uma alta rotatividade em municípios menores e distantes da capital. Em relação à quantidade de vínculos empregatícios na área de Serviço Social, no Nordeste somente 10,53% estão fora do mercado de trabalho. Em contrapartida, nesta região os índices de vínculos duplos estão em segundo lugar, com 13,70%; e 1,23% tem três ou mais vínculos. (CFESS, 2005, p. 25).

Ainda considerando a região Nordeste, 20% dos assistentes sociais tiveram sua inserção em ocupações com carteira assinada. Do ponto de vista de renda domiciliar *per capita*, 41,4% dos assistentes sociais recebiam até três salários mínimos e 5,3% declararam renda domiciliar *per capita* de até um salário mínimo. "A evolução por sexo mostra que, historicamente, essa profissão preserva uma maioria expressiva de mulheres (86,8%)" (JALES, 2010, p. 48).

Particularizando algumas destas questões para os municípios do Rio Grande do Norte, Jales (2010)[105] observa que "os profissionais de Serviço Social estão inseridos na

[105] Ainda que tenha sido uma pesquisa realizada em 2010, é uma das mais atuais. Analisa a realidade das condições e relações de trabalho dos assistentes sociais em 89 municípios do Rio Grande do Norte.

sua maioria nos equipamentos socioassistenciais, dentre eles, os CRAS e CREAS, de modo que recebem, para efetuar seu trabalho, entre um e dois salários mínimos", reproduzindo a tendência que foi observada nas pesquisas do CFESS (2005)[106] sobre a precarização salarial. Verifica-se ainda uma extensa mobilidade destes profissionais no que se refere às condições de trabalho em decorrência dos contratos precarizados e temporários, em que prevalece a lógica da indicação e do convite pelos gestores municipais, além da ausência de direitos trabalhistas.

Outro dado apontado pela pesquisa foi que 89,66% da amostra pesquisada revelou que o mercado de trabalho, desde a constituição do SUAS, vem ampliando a inserção dos profissionais em vários munícipios do interior. Prova disso é que antes da existência do SUAS, 35,44% da amostra pesquisada ocupava postos de trabalho nos municípios do Rio Grande do Norte, um valor considerado baixo, e após a criação deste sistema, 64,56% dos profissionais passaram a ocupar os postos de trabalhos.

Ainda de acordo com Jales (2010)[107], dos 89 municípios pesquisados, 14,29% contavam em seus quadros com profissionais de Serviço Social após a municipalização da política de assistência social; 87,71% passaram a se inserir nestes locais como fruto do reordenamento da política de assistência social através do SUAS, ampliando assim a inserção destes profissionais. Há de se ressaltar que a maioria dos municípios do Rio Grande do Norte está habilitada pelo SUAS e tem o CRAS e o CREAS como principal política de proteção social.

Do ponto de vista do emprego, a pesquisa apontou: vínculo precário, com alta de rotatividade; salários muitos baixos (nestes estão os que recebem de um a dois salários mínimos – apenas 30,38% conseguem superar este patamar salarial); jornadas parciais (devido à multiplicidade dos vínculos); provimento do cargo não mediado por concurso público; sobrecarga de trabalho. Observou-se também a questão do desemprego e do emprego mediante contratações por tempo determinado, por projetos e por horas de trabalho. Na sua maioria, são jovens mulheres que vêm sendo atingidas pelos processos de flexibilização/precarização das relações de trabalho, arcando com a maior parcela do ônus da reestruturação econômica e ideopolítica do capital.

---

[106] A pesquisa do CFESS (2005), sobre o perfil dos assistentes sociais, será atualizada ainda em 2016, possibilitando apontar a tendência nacional deste perfil.

[107] Quando a pesquisa foi realizada, em 2009, constatou-se que 53,49% das profissionais de Serviço Social estavam inseridas nas instituições há menos de um ano, 29,93% há pelo menos dois anos, 9,30 % há mais de dois anos, 8,14% há até três anos, 3,49% de três a quatro anos e 4,65% superam os quatro anos. A autora explica que o tempo de trabalho destes profissionais relaciona-se com o pouco tempo de criação destas instituições no Estado do Rio Grande do Norte, além de possuir vinculação com o crescimento das desigualdades e da pobreza.

Ainda, a pesquisa constatou que há uma expansão dos espaços de atuação[108] para o Serviço Social no interior do Rio Grande do Norte. Sobre as condições e relações de trabalho, os vínculos precários e flexibilizados fazem parte desta realidade.

Assim, os assistentes sociais estão majoritariamente inscritos nos ramos dos serviços[109] mal pagos, incorporando-se aos milhões de outros trabalhadores no mercado de trabalho, inseridos também de forma precária. Esta precarização[110] inicia-se anteriormente: na inserção e formação destes jovens assistentes sociais pela educação; a qualificação se dá para ocupar um posto que exija um trabalho menos complexo e em relações de alta rotatividade e intensidade. Desse modo, "um número cada dia maior passa de estágio em estágio ou de ocupação provisória em ocupação provisória, entrecortados por períodos mais ou menos longos de desemprego. A precariedade transforma-se num registro regular da organização do trabalho" (BRAGA, 2012, p. 16).

Articulado a esta questão da precarização, há, imbuído neste processo, um protagonismo destes sujeitos na luta por direitos e outras pautas que extrapolam a mera necessidade individual de inserção pela educação e pelo mercado. Desta maneira, visualizam-se processos e projetos que extrapolam as demandas instrumentalizadas da educação e do trabalho.

Neste contexto, as necessidades do mercado mediadas pelas políticas sociais fornecem uma dinâmica de ingresso dos jovens ao ensino superior privado. A direção política da expansão/interiorização do ensino superior preconiza que a formação profissional é uma "oportunidade" para que a juventude possa superar e/ou ascender social e economicamente. Isso indica uma tendência à conformação da expansão interiorizada do ensino superior privado como um instrumento de alívio da pobreza (LEHER, 1998).

Assim, a educação converte-se

> num ativo do portfólio de investimento de um determinado indivíduo, equiparado a uma ação de empresa, a um meio de produção ou a qualquer ativo que gere renda para seu proprietário. O Estado deve, a todo custo, investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais

[108] Há que ressaltar que a ampliação destes espaços deu-se mediada pela luta dos assistentes sociais na região por concurso público. Em 2014, realizou-se o primeiro em Mossoró, e em 2016, em Natal.

[109] Ao longo da década de 1990, a visível expansão do setor de serviços que acompanhou o ciclo neoliberal das privatizações, da especialização e da fragmentação, ou seja, da industrialização da relação de serviço imposta pelo desejo empresarial de assegurar ganhos de escala, promover a extensão da jornada de trabalho por meio do recurso as terceirizações e intensificar o ritmo de trabalho no setor (BRAGA, 2012, p.185).

[110] Segundo Mota (2012), a precarização do trabalho é determinada pela desregulamentação e pelas reformas do Estado social. Diz respeito às condições de trabalho, ao modo de ser e viver dos trabalhadores. Ou seja, materializa-se em contratos temporários, tempo parcial, nas condições de trabalho, seja em domicilio, seja por peça ou por tarefa.

> são altos comparados com outras políticas sociais. Enquanto o Estado não fornece uma educação de qualidade para todos os brasileiros, em particular aos que não podem pagar por este serviço, os indivíduos pobres devem investir seus melhores esforços nos estudos escolares, que no futuro podem lhes gerar rendimentos monetários. Desse modo, forma-se, então, uma espécie de simbiose virtuosa da responsabilidade cívica do Estado com o comprometimento moral do indivíduo. (CASTELO, 2009, p. 29)[111].

Desta forma, assegura Ferreira (2001, p. 144), "é no nível formal de educação de cada indivíduo, na sua capacidade de competição no mercado de trabalho, que devemos buscar as causas primárias e fundamentais do pauperismo, e não nas relações estabelecidas entre as classes sociais".

Este discurso tem se pautado, como já referenciado anteriormente, pelos preceitos da mobilidade social e da democratização com inclusão, enquanto ideologias da contrarreforma. Surge como uma oportunidade social possível nos municípios em pleno processo de desenvolvimento econômico, que requerem uma força de trabalho com capacidade para responder às demandas do desenvolvimento e desigualdade, desconsiderando, no entanto, as determinações da formação sócio-histórica do País e as relações de classe nestas localidades.

De forma que

> [...] as oportunidades sociais estão relacionadas com os dispositivos que a sociedade organiza em favor da educação, [...] que tem influência na liberdade concreta de os indivíduos viverem melhor. Aliar a expansão do uso dos mercados com o desenvolvimento das oportunidades sociais deve ser encarado como parte de uma abordagem ampla que realça as liberdades de outros tipos, como direitos democráticos, garantias de segurança, ocasiões de cooperação. [...] As nossas oportunidades e projetos dependem de forma crucial das instituições que existem e do modo como funcionam. Devemos encará-las em conjunto, para apreciarmos o que podem fazer quando combinadas umas com as outras. O funcionamento do mercado é um dispositivo básico através do qual as pessoas podem interagir e assumir atividades mutualmente vantajosas, de modo a equilibrar as oportunidades, a oferta de educação, serviços médicos e a disponibilidade de recursos essenciais que requerem uma intervenção pública e decidida. (SEN, 2010, p. 34-39).

Esse discurso das oportunidades sociais é uma forma de reconstruir os projetos individuais e coletivos, redirecionar as habilidades e competências para o mercado, emular

[111] Para maiores detalhes, ver: CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In: **Oikos.** Rio de Janeiro: UERJ, n. 1, 2009.

a ideia da empregabilidade, empreendedorismo e mobilidade social que conduza à ascensão socioeconômica a partir da inserção no mercado de trabalho e da aferição de renda. São conceitos ideológicos que legitimam um projeto de contrarreforma no campo moral, social e educacional.

Além desta questão, Sen (2000) aponta a necessidade de um desenvolvimento integrado da economia que estabeleça um equilíbrio entre Estado, mercado e sociedade civil, de modo a incluir diferentes instituições na promoção das oportunidades, o que tenderá a ampliar as capacidades na direção do aumento da produtividade e o poder de aquisição de renda. Assim, as oportunidades sociais ajudam a incluir os excluídos no mercado, e os jovens na educação privada, constituindo condição primordial para o desenvolvimento da dinâmica produtiva do capital.

Assim,

> [...] propõem um modelo de desenvolvimento necessariamente centrado nas escolhas dos agentes individuais e na capacidade de as pessoas desenvolverem suas habilidades para se inserir no mercado. Nessa nova concepção de desenvolvimento, o objetivo das políticas sociais não é mais redistribuir a renda de um País ou região, retirando de quem tem muito e dando a quem tem pouco, mas sim criar um ambiente que ofereça as oportunidades sociais adequadas para que os agentes individuais saiam da sua condição de pobreza e exclusão. (MARANHÃO, 2010, p. 92).

Sen (2010) deixa claro que o foco das oportunidades sociais está em oferecer condições para que os sujeitos possam competir no mercado, permitindo que escolham que tipos de mercadorias querem comparar, o que dependerá das oportunidades desenvolvidas pelo Estado/mercado. Assim, "[...] O caráter da oportunidade que devemos examinar é até que ponto as pessoas têm a oportunidade de produzir resultados que valorizam e têm razões para valorizar, incluindo a liberdade de viver longamente, de ter um emprego que valha a pena, de viver em comunidades" (p. 74).

Desta forma, as políticas sociais e regionais gestadas nos Estados e municípios devem buscar aumentar a liberdade de oportunidades e a capacidade de escolhas dos sujeitos. No entanto, não são todos os sujeitos que constituirão o foco destas escolhas, mas tão somente aqueles que de fato precisam de oportunidades. Observa-se uma verdadeira mistificação em torno da centralidade do desenvolvimento das capacidades de escolhas individual para o mercado, como se os sujeitos tivessem o poder de escolher as condições de empregabilidade e de renda.

Na análise do autor, a ideia das potencialidades humanas associada ao conceito de capital humano traduz-se no entendimento de uma "[...] atuação dos seres humanos para aumentar as capacidades de produção; a perspectiva da potencialidade humana centra-se na capacidade de as pessoas terem a vida que com razão valorizam e aumentarem as escolhas reais de que dispõem" (SEM, 2000, p. 72). A perspectiva da potencialidade implica o retorno a uma abordagem integrada do desenvolvimento econômico e social. Assim, "[...] é importante ter em conta o papel instrumental do alargamento da potencialidade na produção da mudança social, compreendendo o desenvolvimento social e político" (SEN, 2000, p. 74).

A mobilidade e o acesso à educação pelo mercado e pelo Estado podem, de fato, vir a acontecer, porém ocorrem de forma precarizada, já que, por constituírem uma ideologia instrumental, são ressignificadas como respostas ao contexto da reestruturação do capital. Assim, a ampliação do acesso à educação passou a ser responsabilizada pela resolutividade de todos os problemas sociais da juventude brasileira e tem se constituído num instrumento que tenta "resolver" o não acesso à renda e ao emprego.

Com esta resolutividade, tenta-se construir uma relação entre educação-qualificação-emprego e superação da pobreza, ocultando os fundamentos reais do processo de constituição das desigualdades sociais (LESSA, 2013; GENTILI, 1996). Assim, os ideólogos do capital tentam assegurar a redução da pobreza pelas políticas compensatórias e democratizantes do "ativo educacional".

Sobre isso, afirma Lessa (2013, p. 123):

> [...] estas ações terão forte conteúdo moral, sendo reveladoras de uma nova pedagogia instauradora para a manutenção da ordem hegemônica do capital, formada por uma ética baseada no mercado, no consumo, na competitividade, na individualidade e na produtividade.

Segundo Mészáros: "A questão crucial sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema de internalização" (MÉSZÁROS, 2005, p. 206)[112].

A internacionalização deste conteúdo moral não se mantém de forma absoluta sob uma análise mais atenta, já que a educação é tensionada por projetos distintos, tornando necessário apreender a singularidade de outros projetos, em especial nesta tese,

[112] Ver em: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

dos jovens que estão em processo de formação e que são conformados neste contexto, para o enfrentamento desse tipo de questão.

Se, de um lado, existem estratégias de acumulação, valorização e reordenamento da hegemonia do capital implementada pelo processo de interiorização da educação, como parte da expansão das contradições do capital, de outro, há a possibilidade da formação de uma compreensão política e crítica que se direcione ao embate e às disputas diante dos projetos de sociedade, universidade e de profissão.

Sobre a hegemonia, adota-se a análise gramsciana, que na análise dialética que engloba estrutura e superestrutura, confere a esta última o lugar privilegiado para a sua realização. Refere-se, pois, não apenas à função de domínio, mas, fundamentalmente, à função de direção intelectual e moral que uma classe (ou frações de classe) imprime ao conjunto da sociedade, mediante processos coercitivos e persuasivos, em que a ideologia (como concepção de mundo) torna-se um elemento central.

Assim, a construção da direção intelectual e moral materializa-se numa cultura à medida que ocorre a transformação de ideologias em ações reais, plasmando subjetividades e normas de conduta individual e coletiva. Desse modo, "a luta pela hegemonia é potencializada mediante processos contraditórios de organização/reorganização da cultura" (ABREU, 2004, p. 45).

A construção de uma nova cultura inclui também uma luta contra-hegemônica, a partir da crítica às ideologias (enquanto concepções de mundo), que congrega desde as práticas dos homens e as subjetividades até seu agir na realidade social. A luta pela hegemonia articula interesses econômicos, políticos e ideológicos, na tentativa de eliminar resistências e buscar a adesão e o consentimento.

A hegemonia, afirma-se não apenas sobre a estrutura econômica, mas nas dimensões política e cultural, no modo de pensar, de conhecer as estratégias ideológicas, ou melhor, na busca pela direção intelectual e moral, para a conquista do consenso, na direção da conformação de sua base social. Assim, a hegemonia não se refere apenas à submissão pelo ato da força, mas diz respeito ao campo das ideias.

Daí ser

> o papel da educação de importância vital para romper com a internacionalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do estado capitalista que defende seus próprios interesses. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as

> condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 217).

A educação, ao assumir esta direção ideológica, pressupõe que os grupos e os interesses contrapostos deixam de existir, tornando-se interesse geral da sociedade, anulando, desta forma, o conteúdo de classe e a funcionalidade que as ideologias adquirem no decorrer do desenvolvimento social.

Mészáros (2008, p. 7) assevera que "a ideologia[113] dominante tem interesse patente na preservação do *status quo*, no qual, mesmo as desigualdades mais clamorosas estão 'estruturalmente' entrincheiradas e protegidas". E acrescenta: "Ela pode se permitir ser 'consensual', 'orgânica', 'participativa', e assim por diante, reivindicando, desse modo, também a racionalidade autoevidente da 'moderação', 'objetividade' e neutralidade ideológica".

Desta forma, mantém intocados os preceitos da exploração de classes da sociedade, que são mediados pelas teorias, sejam elas as que têm por base o consenso ou a participação, seja qualquer outra. Busca, tão só, legitimar a ordem. Assim, o poder da ideologia torna-se enorme, dado o seu arsenal mistificador posto por valores e diretrizes endossados consensualmente no jogo da legitimação dos processos adversos aos interesses vitais da classe trabalhadora. Portanto, o que torna a ideologia um tipo de consciência prático-social é sua situação real numa dada sociedade, a depender da funcionalidade que assume nesta situação real e histórica.

O entendimento da ideologia deve também ser pensado a partir de algumas condições necessárias, tais como:

> 1) o reconhecimento de sua persistência em diversas formações sociais que se sucedem e a continuidade paradoxal da produção ideológica ao longo dos milênios; 2) os parâmetros socioeconômicos concretos, através dos quais se podem conceituar a emergência histórica e o funcionamento contínuo; 3) o modo de operação do discurso ideológico e as formas institucionais/instrumentais exigidas para tornar exequível o seu impacto; 4) o tipo de racionalidade operante na ideologia, de modo a, por um lado, resolver as dicotomias apriorísticas "racionalidade *versus* irracionalidade" e "ciência *versus* ideologia" e, por outro lado, explicar

[113] A discussão sobre a ideologia foi alvo de muitas análises, discussões e divergências quanto a seus significados, além dos equívocos no seu tratamento analítico-crítico. Esta análise partirá das concepções do autor húngaro Lukács em sua obra **A ontologia do ser social**; e nesta mesma trilha, opta-se pelas abordagens de Mészáros e sua produção designada **Filosofia, ideologia e ciência social** (2008).

> tanto as potencialidades quanto as limitações das formas ideológicas de consciência social. (MÉSZÁROS, 2008, p. 8).

Assim, a ideologia não pode ser pensada sem considerar sua historicidade ao longo do tempo, como uma forma específica de consciência social prática. Esta não pode ser pensada fora do circuito da sociedade de classe "vinculada à articulação dos conjuntos de valores e estratégias [...] que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais [...] encontram suas manifestações no plano da consciência social na grande diversidade do discurso ideológico" (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Historicidade que possibilita o desvendamento dos discursos, das práticas, dos instrumentos e das teorias em jogo, já que "a teoria social não é externa aos determinantes ideológicos do condicionamento social e [...] institucional, mas interna a ela" (MÉSZÁROS, 2008, p. 54).

Na direção de Mészáros (2008), Lukács (1978) identifica no trabalho a base constitutivo-ontológica da ideologia[114]. Assim, a ideologia deve ser analisada sob este prisma, compreendendo que ela possui uma dada função social no âmbito da reprodução social, enquanto ato humano efetivamente existente que opera sobre os conflitos cotidianos e pode vir a se expressar sobre conjuntos de ideias e de atividades práticas. Isso não significa uma falsa consciência, mas um tipo de consciência de uma dada realidade prático-social[115].

> As atividades humanas, sejam elas simples ou complexas, implicam uma escolha ante as várias possibilidades existentes. De modo que tanto as posições teleológicas que dirigem a troca orgânica com a natureza como aquelas que medeiam as relações humanas têm por base uma alternativa que põe finalidade. (COSTA, 2011, p. 74).

Desse modo, as ideologias são consideradas por Lukács (1978) como posição teleológica secundária com a finalidade[116] de dirimir conflitos e influenciar os indivíduos sociais a agirem conforme o comportamento desejado, implicando um movimento que deságua em outra posição teleológica[117]. "De modo que nas posições teológicas secundárias, o 'material' da posição do fim é o homem, suas relações, suas ideias, seus sentimentos, sua vontade, suas aptidões" (LUKÁCS, 1978, p. 338).

---

[114] Esta concepção mais ampla trazida pelo autor húngaro permite retirar a ideologia dos seus estritos limites aos momentos de conflito e crise.
[115] É sobre este prisma que Lukács entende o caráter ontológico-prático da ideologia.
[116] Esta finalidade, seja nas posições teológicas primarias ou secundárias, prescinde de uma idealização.
[117] Este processo é posto por determinações do cotidiano da vida social, o que não significa uma mera escolha subjetivista de homens isolados.

Constituem-se, as ideologias, num importante instrumento de conformação da interioridade das pessoas, contribuindo para manter e reproduzir a esfera econômica. O autor assevera que foi com o nascimento das classes sociais e de seus interesses antagônicos que esse tipo de teleologia se torna a base espiritual estruturante:

> A gênese destas ideologias pressupõe estruturas sociais nas quais operam grupos diversos e interesses contrapostos, que tendem a se impor como interesse geral da sociedade inteira. Em suma: o nascimento e a difusão das ideologias são o contato geral da sociedade de classe. (LUKÁCS, 1981, p. 453).

Este entendimento centra-se numa identificação da ideologia no sentido restrito. Cabe esclarecer que a ideologia, no sentido amplo, nasce do cotidiano em que são orquestradas respostas às condições sociais que os homens estabelecem e produzem. Claro que a intencionalidade do sujeito é importante neste processo, mas por si só é uma determinação insuficiente para transformar o pensamento em ideologia. "É que os pensamentos somente depois de terem se tornado veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódios ou decisivos para o destino da sociedade, são ideologia" (LUKÁCS, 1981, p. 448).

Apenas compreendendo "a função social exercida pelo pensamento no âmbito dos conflitos sociais enquanto reações dos homens as condições matérias existentes" (COSTA, 2011, p. 90) é que se pode entender a concepção da ideologia em Lukács.

De forma resumida, entende-se que a ideologia tem sua gênese a partir da atividade social dos indivíduos como forma de responder a seus carecimentos e necessidades da vida cotidiana imediata, mediando esta mesma atividade por atos de consciência e de continuidade da prática social. Numa acepção mais restrita, a ideologia pode ser pensada como instrumento de luta, em que o conflito social se apresenta como um problema na realidade dos homens e torna-se necessária a produção como um instrumento na sua resolubilidade. Surgem, assim, formas ideológicas de pensamentos e práticas sociais como respostas aos conflitos[118] de interesse/classe entre os homens.

Depois dessas considerações, de cunho sócio-histórico e ontológico, aborda-se neste momento a ideologia em sua dimensão mais restrita, que comparece na sociedade capitalista com mais força no atual jogo das contradições postas pela produção e reprodução do capital. Este é mediado por concepções/práticas postas nas políticas de

[118] Estes conflitos na sociedade de classe são combatidos pelos meios ideológicos adequados para solucionar as problemáticas.

educação na cena contemporânea.

Compreender a racionalidade ideológica atual pressupõe destrinçar as determinações estruturais e econômicas da ordem social, pois assim será possível entender como as classes resolvem os problemas sociais, de que modo conceituam os problemas práticos mais imediatos nos processos históricos, trazendo, assim, "implicações práticas de longo alcance na arte, literatura, bem como na filosofia e na teoria social" [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 10), o que implica posições, sejam elas críticas ou acríticas, de manutenção da ordem social, de busca da consensualidade, ou de reformismo, em torno das várias dimensões da vida social.

A racionalidade é uma propriedade da razão, com diversas concepções. É a própria expressão da realidade. Refere-se ao modo de ser, que enquanto dimensão universal explicita-se no movimento contraditório da formação social histórica, com sua lei social, necessidades e estrutura social. Faz-se necessário desvendar as mediações e as conexões/relações dos processos sociais, indo da aparência para a essência.

Além do modo de ser, a racionalidade também se refere ao modo de pensar e agir, que é o movimento do pensamento na busca de entender a realidade. É o momento da reflexão dos conceitos e categorias. Assim, para além da concepção/fundamentação da realidade, formas como sujeitos, classes, grupos e Estado intervêm na realidade através de ações, estratégias, instrumentos, ainda que não explicitamente. Esta fundamentação, portanto, responde às necessidades históricas do momento. A racionalidade ideológica se expressa no racionalismo formal/abstrato, pelo positivismo, estruturalismo, neopositivismo, funcionalismo, weberianismo etc.

Incorpora, ainda, o ideário neoliberal posto pelo pragmatismo, que se apresenta de diversas formas na cultura e na ciência. Não se pode deixar de considerar que estas questões também passam pela luta de projetos, que no âmbito contraditório integra estratégias e elementos de uma racionalidade emancipatória contra a burguesia (GUERRA, 2005).

O problema prático e teórico está em torno da mudança no campo da educação, que traz as ideologias do capital humano e social como formas de mensurar outros valores, comportamentos e apreensões da realidade. Configurando-se como uma nova direção ético-moral para os jovens, que submetidos à competição do mercado flexível terão de firmar-se diante da instabilidade, da rotatividade e da polivalência, pressupõe adaptação às condições precarizadas, o que pode inviabilizar uma posição crítica no campo político,

social e acadêmico.

Assim, pensar estas questões postas pelo discurso das oportunidades sociais e mobilidade é entendê-las a partir dessa nova racionalidade, por parte do projeto do capital, que emula novos comportamentos e percepções ante a sociedade de mercado, como exigência da restauração econômica e ideopolítica da contrarreforma para o interior dos municípios do País.

Uma das ideologias da contrarreforma no campo da educação concerne à ideia da democratização do acesso e à mobilidade social; estas constituem um tipo de compreensão prático-social que, na atual quadra dos anos 2000, tem permitido ampliar e interiorizar a educação superior privada e fomentar discursos e práticas em que o consenso, a participação e o capital humano e social são mediações que materializam a contrarreforma. Desta forma, considera-se que o discurso da mobilidade e da democratização constitui as ideologias dos atuais processos de desenvolvimento econômico e social instalados nos municípios potiguares.

Diante destas questões, há, enquanto supostos que as ideologias da contrarreforma (capital social, humano, oportunidade, democratização) têm tentado legitimar, a internacionalização dos valores dominantes ante os discursos de mobilidade e ascensão socioeconômica, bem como outras concepções que reagem contrariamente à internacionalização destes, motivando a luta por projetos antagônicos à lógica do capital.

Assim, essas duas mediações ideológicas são momentos histórico-sociais de um mesmo processo amplo e contraditório, que tem as mediações éticas e políticas como possibilidade de ruptura com a alienação dos processos hegemônicos do capital no campo da educação.

Tendo em vista que a história não é simplesmente a pura repetição dos acontecimentos, mas também rebeldia e luta contra as condições de exploração dadas pela relação capital e trabalho, postula-se que os jovens inseridos nas IESs privadas podem expressar, a depender de suas motivações e por variadas formas, as insatisfações diante da vivência do desemprego, da precarização, da terceirização, da informalidade, do aligeiramento da formação e de outras expressões regressivas no que concerne ao trabalho, à educação e ao campo dos direitos, que depreciam a reprodução material, social e subjetiva destes jovens.

De uma maneira geral, o projeto de expansão da educação superior, subjugado às orientações internacionais, tem se pautado pela busca por um novo desenvolvimento

econômico-social, tendo a interiorização das políticas como uma mediação na ampliação e reestruturação ideopolítica e econômica dos mercados e da mobilidade do capital, haja vista guardar singularidades regionais que se corporificam no início do século XXI. Desta forma, a perspectiva de promover o desenvolvimento econômico e social para o interior do País, no sentido de ampliar as condições de acesso, capacitar a força de trabalho e elevar a empregabilidade e a renda, constitui a atual direção dada à educação superior.

No capítulo seguinte, discute-se como essas questões abordadas no terceiro capítulo se reproduzem na dinâmica do desenvolvimento econômico, social e educacional do Estado do Rio Grande do Norte, e como os processos de mercantilização dos cursos de Serviço Social vêm sendo mediados pelo entendimento da mobilidade, da ascensão e da empregabilidade dos jovens nas localidades deste Estado.

Desse modo, a premissa deste trabalho caminha na direção de que a interiorização das políticas públicas, enquanto diretriz dos processos de expansão regional e mobilidade do capital e dos seus mercados, impulsiona uma demanda de consumo pelos serviços privados de educação superior no Rio Grande do Norte, o que tem conduzido à conformação, ainda que contraditória, de uma concepção de escolha pelos cursos de Serviço Social que se plasma pela possibilidade de oportunidade de ascensão e mobilidade entre os jovens, devido à dinâmica de crescimento e desenvolvimento.

4 EDUCAÇÃO E TRABALHO: TRAJETÓRIAS, ESCOLHAS E O PERFIL DO ALUNADO DE SERVIÇO SOCIAL

As formas diferenciadas de tratar a questão do desenvolvimento econômico, da pobreza e das desigualdades sociais e regionais em todo o País conduziram a tomadas de decisões estratégicas que, direcionadas aos segmentos juvenis ao longo do século XX, acompanharam as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociabilidade capitalista burguesa brasileira e potiguar. Isso permitiu configurar formas distintas de tratamento conceitual e político para as questões postas à juventude[119].

Isso significa que os perfis e as escolhas da juventude no século XXI tem passado por transformações que requerem observar as condições sócio-históricas vigentes, além dos marcos geracionais e das trajetórias sociais e individuais que ela vivencia, seja no que se refere à questão etária, seja quanto aos anseios que as sociedades constroem sobre seus jovens. Embora a sociedade moderna considere a variação da idade etária como uma centralidade, a juventude deve ser compreendida como sujeitos que estabelecem escolhas e projetos, que vivenciam de forma contraditória a sociedade capitalista burguesa e que buscam uma mudança em sua condição de vida.

A juventude, ao ser concebida como uma etapa da vida em que os indivíduos se preparam para a sua inserção nas diversas dimensões da vida social – no trabalho, na educação, na família, entre outros espaços –, tem revelado perfis e escolhas que demonstram a direção das mudanças sociais, individuais e econômicas requisitadas no século XXI.

Os jovens de hoje vivem um momento em que a tensão local-global manifesta-se no mundo de maneira contundente. É verdade que estes aspectos têm consequências na sociedade como um todo, para todas as faixas etárias; mas suas repercussões se agigantam sobre a juventude. É que as profundas mutações no mercado de trabalho atingem de maneira particular os jovens, pois é nesta fase da vida que se buscam condições para a emancipação (NOVAES, 2004, p. 3).

Por essas razões, deve-se atentar para os processos sociais em curso, tendo em vista as adesões à mercantilização da educação superior, indicadas como oportunidades do

[119] Utiliza-se a categoria juventude apenas para qualificar os jovens alunos/as inseridos/as nos cursos privados de Serviço Social. Portanto, não há nenhum tratamento heurístico/analítico de fundo. Ver, para tanto, os conteúdos dos capítulos desta tese e a introdução.

desenvolvimento capitalista e tecidas em meio ao sentimento de insegurança e precarização do trabalho.

O cerne deste capítulo diz respeito ao entendimento de que o atual desenvolvimento econômico do capital aliado aos processos de mercantilização e à massificação da educação superior tem impulsionado a (re)formulação das relações estabelecidas entre educação e trabalho, no momento em que a juventude passa a ser orientada pela ideologia do capital social e humano e desafia a construção de projetos emancipatórios.

As políticas tecidas para os jovens passam a ser paramentadas pela ideia do capital social e humano, que disponibiliza a educação para o trabalho (precário) como uma oportunidade de ascensão e mobilidade. Entende-se que o paradigma do capital social tem se constituído um ativo social, diante da orquestração de novos comportamentos, atitudes menos críticas e de mais de confiança no cenário de oportunidades.

Dessa forma, os ideólogos concebem o capital social como um conjunto de práticas sociais, normas e relações de confiança que se constroem entre Estado/mercado e sociedade e que estimula a corresponsabilidade diante das possibilidades de oportunidades em uma sociedade, passando a sinalizar a primazia de padrões de organização de redes de parceria que fortalecem formas competitivas de interação social e modos de regulação de conflitos.

Nesta dinâmica, o Estado/mercado torna-se central na promoção destas condições, tendo em vista a direção dada à educação no que concerne aos processos de mercantilização e massificação da educação superior. Viabiliza, do ponto de vista prático-operativo, a contrarreforma no atual cenário de desenvolvimento econômico com oportunidades. Para os ideólogos do capital, entretanto, constitui um empreendimento inovador, pois permite redefinir as escolhas dos jovens na direção do mercado, valorizando a ascensão e a mobilidade individual.

No tocante à questão da massificação, entende-se que esta permite a viabilização de uma demanda nova de alunos, que antes não era atendida pelo ensino privado. A segunda questão relaciona-se com a primeira, pois a oferta da educação superior se localiza intensamente nos setores privados, tornando-se um bem comercializável no mercado, cujo valor depende da possibilidade de compra e das propostas do prestador de serviço em oferta: cursos mais “populares” ou “seletos”, a depender das vantagens lucrativas para os empresários e das vantagens qualitativas para

os(as) alunos(as) que compram o serviço/mercadoria.

A depender dessas e de outras questões, conforma-se um determinado perfil de aluno/a que a instituição atenderá, já que "o setor privado se concentra nas profissões sociais, e o ensino, ainda que muitas vezes organizado em instituições não lucrativas, tem quase sempre um claro componente comercial" (SCHWARTZMAN et al., 2002, p. 4).

Desta forma, as instituições educacionais privadas:

> a) Terão enquanto finalidade estrita a formação/qualificação de mão de obra;
> b) Apresentam uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula;
> c) São estruturadas com base em modelos mercantis de administração e financiamento;
> d) Assistem um público de menor poder aquisitivo e menores disponibilidades culturais e intelectuais;
> e) Mantêm contratos de trabalho docente por hora-aula;
> f) Nelas, a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo;
> g) Tendem a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado. (BRITTO, SILVA et al., 2008, p. 785).

Nesta direção, muitas faculdades buscam atender "um alunado" oriundo de segmentos sociais que até recentemente não era alvo de políticas de subsídios e bolsas de financiamento e que dispõe de condições desfavoráveis de estudo. O ingresso e a continuidade dos (as) alunos(as) na educação superior dependem, antes de tudo, de determinações econômicas, sendo a renda um limitador para isso. Já "o crédito educativo constitui hoje um mecanismo potencialmente fundamental para a sobrevivência de parte significativa do setor privado" (SCHWARTZMAN et al., 2002, p. 24):

> Para os jovens, cada ano de escolaridade pode significar ganhos salariais, aumento no padrão de consumo, elevação da autoestima e das possibilidades de alcançarem melhores posições sociais. Porém, as políticas públicas focadas na expansão das matrículas e na inclusão não rompem a estrutura desigual da sociedade. (SOBRINHO, 2010, p. 1.238).

Nesta direção, Putnam (1996) afirma que o crédito educacional constitui uma mediação para esse processo, o que torna necessário que a relação entre educação, desenvolvimento e trabalho fomente uma nova concepção de valores, qualificação e projetos para os jovens na direção do desenvolvimento do século XXI. O que aponta para a necessidade de construir uma nova forma de pensar sobre as relações de trabalho e a

inserção no campo educacional, tornando-se uma realização pessoal/individual. Para que isto aconteça, demandam-se ações governamentais aliadas ao mercado que proporcionem a formulação nesta nova perspectiva entre os jovens.

Desse modo, um novo projeto para a juventude brasileira vem ocorrendo na condição de capital. "Na versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir deste; é a empresa que precisa utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários, que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital" (LEHER, 1999, p. 7).

> Para tanto, a expansão da escolaridade deve ser vista não apenas do ponto de vista da produtividade, mas especialmente da cidadania. Para que o País possa colher os frutos da sociedade do conhecimento, deve-se aumentar o ritmo de crescimento econômico e de acumulação de capital, promovendo uma redistribuição do tempo de trabalho e de renda. Assim, amplia-se o retorno social do investimento. (POCHMANN, 2004, p. 8).

Nesta assertiva as políticas educacionais e de emprego trazem à tona a ideia de que o mérito da conquista do emprego dá-se pela mediação de sua qualificação – diga-se formação política, ideológica, teórica sobre direção das metas produtivistas capitalistas –, colocando a responsabilidade de sua inserção nos indivíduos, a depender do nível e do tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Pochmann termina suas considerações afirmando que é necessário "reconstruir uma nova transição do sistema escolar para o mundo do trabalho [...] que está a exigir um novo papel da educação" (p. 14).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT-2009) indica que se deve construir uma agenda nacional do trabalho para a juventude. Inversamente, o relatório da agenda nacional para o trabalho decente em 2010 divulgou que "o aumento dos anos de escolaridade não produziu adiamento significativo do momento de ingresso no mercado de trabalho, ampliando-se a parcela dos que buscam articular trabalho e educação em suas trajetórias" (BRASIL, 2010, p. 7), o que evidencia as dificuldades enfrentadas pela juventude no que se refere à inserção em jornadas extensas de trabalho, informalidade, rotatividade e outras questões já mencionadas nesta tese.

Outra questão é que

> [...] o desemprego juvenil tem características específicas e, mesmo em situações de crescimento econômico, permanece mais alto em relação ao

> desemprego dos adultos. Isto significa que, embora seja condição necessária, o crescimento econômico não resolve inteiramente o problema do desemprego entre os jovens, particularmente aqueles de mais baixa renda, de baixa escolaridade, as mulheres, os negros e os moradores de áreas urbanas metropolitanas, para os quais as taxas de desemprego são mais elevadas. (BRASIL, 2010, p. 8).

Assim, de acordo com a agenda de trabalho para a juventude, é meta prioritária atingir vários níveis de escolarização, com foco na ampliação do acesso ao ensino superior e à qualificação profissional. A OIT (2009) defende a ideia de que a democratização do acesso à educação, a formação e a qualificação constituem condição necessária para promover o chamado trabalho decente para os jovens. Considera-se contraditório que o foco da ampliação da democratização das políticas no campo da educação e do trabalho esteja no mesmo âmbito da produção/reprodução do exército de reserva.

Entende-se que essa nova transição do sistema escolar para o mercado de trabalho se estabelece numa relação contraditória entre juventude e trabalho, tornando a escolaridade de nível superior um requisito primordial para as escolhas dos jovens que combinam trabalho, estudo e mobilidade, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de uma mudança na posição diante da renda e emancipação das condições gestadas anteriormente. Isso torna necessário aliar escola e trabalho, garantindo para tanto maturidade e ascensão.

Diante desta postulação, ressalta-se que o modo dominante de apreender a relação entre trabalho e educação tem se orientado por algumas dimensões, como: a dimensão moralizante, que trata a relação entre trabalho manual e intelectual como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; a dimensão pedagógica, que considera o trabalho como um laboratório de experimentação; e por último, a dimensão socioeconômica, que traz o discurso de que os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar seus estudos. Todas essas dimensões se materializam na busca pela mobilidade dos jovens na educação e no mercado de trabalho. Não se deve perder de vista, entretanto, que a educação tem um caráter privado.

> Vale observar que o setor privado deteve, historicamente, a hegemonia na apropriação dos recursos destinados à formação profissional. Mais do que isso: a partir dos fundamentos dos "ajustes" – desemprego, recessão, precarização do trabalho, desregulamentação dos direitos do trabalho –, converte a formação profissional em um dos alvos principais de sua intervenção, dando-lhes estatuto de política de emprego. (AMARAL, 2001, p. 3).

Nesta direção, a agenda política dos governos passou a articular discursos e práticas que procuram impulsionar a inserção e a mobilidade da juventude no cenário do mercado, passando a priorizar reformas no sistema educacional, na direção de "qualificar" os jovens para atender às necessidades do mercado. Uma formação coerente com as formas atuais de produção flexível postas pelo atual modelo de produção capitalista de modo a aproximar as relações entre escola e trabalho, nas quais os conhecimentos gerais do ensino formal tornam-se condição *sine qua non* para a posterior aquisição de trabalho. No caso potiguar, esse requisito para a entrada no mercado de trabalho se transforma num limite, pois o perfil do jovem trabalhador precisaria ser modificado, no sentido da conformação diante das condições precárias.

Isso porque, no final dos anos de 1980 e no decorrer da década de 1990 iniciam-se discussões pessimistas em relação ao futuro dos jovens, no momento em que se identificava que estes não alcançavam a ascensão em seus percursos superiores de estudo em relação às gerações passadas (POCHMANN, 2007).

Nesta direção, a problemática da geração nem-nem, isto é, dos jovens que não estudam e não trabalham, passa a ser considerada, diante do fato de que a transição entre a escola e o trabalho tem se tornado mais prolongada e mais específica ao indivíduo, em função de reestruturações no mercado de trabalho, do aumento da demanda por trabalhadores mais educados, de práticas mais flexíveis de emprego e pela adoção de políticas sociais, o que dificulta ainda mais o processo de transição do adolescente para a vida adulta.

Vários estudos apontam para a ampliação deste fenômeno entre os anos de 1980 e 1990 no Brasil e no Rio Grande do Norte (COLES, 2010; PARDO, 2011; DORSETT e LICCHINO, 2012). Estes estudos mostram que jovens nesta categoria são oriundos de famílias pobres e estão ligadas a experiências negativas durante o período de educação ou vivenciam o desemprego ou inserções precárias de trabalho. Não obstante, é importante ressaltar que a maioria dos jovens nem-nem estão nos grupos de jovens em que a escolaridade é baixa, como também a renda, o que parece estar de acordo com a alta rotatividade dos jovens no mercado de trabalho. Há, também, uma determinação de gênero no campo desta problemática dos nem-nem, uma vez que as mulheres jovens são mais propensas a permanecer em casa para cuidar dos filhos, quando casadas, dos irmãos ou, ainda, para realizar as atividades domésticas (NOVELLINO, 2010).

Desta forma, passa a se configurar numa faixa de idade propícia para investimentos dos empresários da educação em capital humano, porquanto há um horizonte longo para que se recuperem os custos e ocorra uma maior maturação destes investimentos, uma vez que a educação é considerada um investimento de longo prazo, sobre os níveis de consumo e renda futuros. "Estas decisões, no entanto, possuem elevados custos de oportunidade para as famílias, principalmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade, especialmente nos países em desenvolvimento", como o Brasil, onde a baixa qualidade da educação favorece o ingresso no mercado de trabalho de muitas crianças e jovens (GONZAGA et al., 2012, p. 23).

Diante desta realidade, algumas ações para a juventude são formuladas quando alguns planos locais e regionais passam a conferir centralidade a esta questão e propõem diretrizes e ações para atingir metas, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais.

A política de expansão da educação superior conduzida pelos municípios do interior do País tem dado maior relevância à inserção juvenil no circuito educativo e também no mercado de trabalho. Essa trajetória, contudo, mostra-se insuficiente para dar conta dos desafios da juventude, devido às condições e relações precarizadas no mercado de trabalho, além de que se vivencia uma condição juvenil ainda relacionada ao não acesso ao mercado, ou melhor, inseridos no desemprego.

Com a necessidade de impulsionar a mobilidade do capital para o interior dos municípios, tornou-se primordial aliar desenvolvimento e educação na direção da juventude. Desta forma, o ideário da educação superior privada entra em cena com o papel de resolver a problemática do não acesso e a emulação da ideia da empregabilidade e ascensão social entre os jovens.

É necessário pontuar que a questão da mobilidade social tornou-se o foco estratégico destas políticas. A busca por uma suposta mudança na posição social dos indivíduos e/ou grupos tem conduzido as políticas de educação[120] e o trabalho a se tornarem canais para tal mobilidade. São necessárias mudanças de posição econômica, política e profissional, individuais e grupais, que, combinadas, constituiriam o que se qualifica como mobilidade social (MATTEUCCI; PASQUINO, 2008). As mudanças

[120] O programa *Ciência sem fronteiras*, instituído pelo governo federal em 2011, traz a possibilidade de estudantes de graduação e pós-graduação, durante quatro anos e com bolsas, realizarem intercâmbios com vários países, na tentativa de garantir *a mobilidade internacional a estudantes e docentes*. As contas do governo federal parecem não ter fechado; no segundo semestre do ano de 2015, as bolsas para o exterior foram suspensas.

conjunturais também têm implicações diante dos processos de mobilidade social, o que tem requerido uma maior atenção aos processos de desenvolvimento. Este desenvolvimento, por sua vez, tem se estruturado a partir da mediação das políticas educacionais e de trabalho, no intuito de construir uma coesão social promovida por tal mobilidade.

Nesta direção, a mobilidade passa a constituir-se na direção dos processos de desenvolvimento capitalista, das políticas de trabalho e da educação, tida como uma tendência da conjuntura do século XXI, sob o discurso da distribuição de riqueza e de diminuição das desigualdades sociais e regionais.

Contraditoriamente a esse discurso, mais de um milhão de jovens tem se inserido em cursos privados de educação superior, como também nos mais variados espaços sócio-ocupacionais de baixos rendimentos, como o setor de serviços, sem proteções amplas para o trabalho e em condições e relações precarizadas (BRAGA, 2014). Isso permite afirmar que esta mobilidade vem se movendo de forma muito mais precarizada na própria estrutura da classe trabalhadora/pobre. Pouco têm se alterado as reais condições de vida, o que não significa que não venha ocorrendo algum tipo de mobilidade intergeracional e intrageracional, mas que a extensão e a intensidade do que vem sendo apregoado pelas políticas de desenvolvimento e geração de oportunidades, nem de longe chegam a acontecer de forma ampla e satisfatória, ainda que se constate que politicamente os jovens têm assumido algumas posições de enfrentamento em defesa de suas demandas e direitos.

Há duas direções para o debate da mobilidade: uma que diz respeito ao movimento do capital que se desloca entre regiões e nações mundialmente, ou seja, a transnacionalização do capital; e outra, possivelmente individual e/ou grupal, que acontece entre os sujeitos em relação à conjuntura socioeconômica. Nesta perspectiva, a mobilidade social materializaria a justiça social, que significa o acesso às oportunidades sociais, transformando-se num indicador de desenvolvimento social e estímulo para o crescimento econômico, num ciclo de desenvolvimento e de novas perspectivas para o futuro.

De acordo com Pochmann (2004; 2007), a educação e sua política de qualificação devem ser vistas como um meio de alcançar a inclusão social, o desenvolvimento econômico, a geração de trabalho e renda, como se esta política tivesse condições de realizar tais transformações e de impulsionar as mudanças estruturais no desenvolvimento com justiça social.

Pochmann (2007) diz que as novas gerações de jovens no Brasil têm grandes possibilidades de ultrapassar as condições de vida e trabalho de gerações anteriores e ascender na trajetória profissional.

Para o autor,

> [...] foi com o avanço das políticas públicas endereçadas como financiamento da inatividade dos jovens por intermédio de bolsas de estudos, como forma de elevar a escolaridade e a formação, que as condições de disputa no mercado de trabalho melhoraram. Trata-se de uma condição essencial, uma vez que o conhecimento torna-se cada vez mais o elemento decisivo na trajetória ocupacional. (POCHMANN, 2004, p. 18).

O que tem ocorrido é a transferência do peso das responsabilidades da formação e inserção no mercado para a juventude, inclusive o ônus da inserção e do pagamento de sua própria qualificação, como se os jovens fossem capazes de gerar o próprio emprego, além de assegurar sua permanência neles. De modo que a educação sai da condição secundária no início da história socioeconômica do Brasil, passando na atual conjuntura a ser considerada um instrumento de formação dos jovens na dinâmica da acumulação e valorização do capital.

No curso atual, a necessidade de formação para o trabalho ainda continua, no entanto, as necessidades do desenvolvimento capitalista no bojo da mundialização/financerização do capital requerem e demandam uma força de trabalho com habilidades e competências para o mercado de trabalho que responda às questões atuais dos processos de inovação no campo da ciência e da produtividade do trabalho. Desta forma, a relação que se estabelece, entre trabalho e formação requer e demanda a conclusão do ensino superior.

Observam-se mudanças importantes nas modalidades de organização do trabalho e da educação. Uma dessas é o que alguns analistas têm conceituado como a existência de uma nova sociedade do conhecimento, em que novas regras são instituídas na direção da inovação no âmbito da ciência e da tecnologia, aliadas à busca de maiores níveis de produtividade do trabalho. Assim, com a busca de novas competências laborais para atender às novas exigências da produção e reprodução do capital, e a possível ampliação da expectativa de vida para os jovens, expande-se a demanda pela formação, superando a ideia de uma educação comprometida apenas com as fases mais precoces da vida.

Desta forma, o conhecimento, a ciência e a educação de um modo geral passam

a ser considerados fatores produtivos essenciais, e cada vez mais, requisitos necessários para ascender pelo trabalho para os jovens. Para o exercício do trabalho, o término do ensino superior assume cada vez mais relevância, o que exige a elevação da escolaridade.

Essas questões tematizadas indicam que se tem vivenciado no século XXI um novo perfil juvenil expresso pela elevação da expectativa média de vida, o que exigiu um novo protagonismo no que se refere às contribuições no campo do desenvolvimento econômico e social das localidades em que se inserem. Isso denota que as trajetórias educacionais devem ser reformuladas a partir das necessidades do desenvolvimento econômico com inclusão e, consequentemente, apreendidas pelos jovens como possibilidades de acesso e ascensão socioeconômica.

Compreender a questão das trajetórias juvenis significa trazer para o debate os processos educacionais postos nos municípios do Rio Grande do Norte, enquanto eixo primordial para o desenvolvimento econômico e social (ver capítulo 2 desta tese), além de indicar as decisões individuais e institucionais diante dos processos de desenvolvimento educacional para o trabalho. As trajetórias juvenis indicam a construção de um novo nicho de mercado em meio à expansão das oportunidades de trabalho, que tem conduzido a juventude a processos de inclusão na educação e no mercado de trabalho, ainda que precários e limitados.

Parte do suposto de que as trajetórias educacionais da juventude nos municípios potiguares fomenta-se a partir dos processos de desenvolvimento econômico e social, o que requer considerar além da dimensão estrutural/institucional deste desenvolvimento (abordada nos capítulos anteriores), a dimensão das escolhas e do perfil dos jovens potiguares pelos cursos privados nas localidades de desenvolvimento, para que assim se possa apreender quem são os jovens alunos inseridos no processo de formação dos cursos de Serviço Social no século XXI nos municípios potiguares.

A combinação da perspectiva do desenvolvimento integrado às regiões com potencialidades econômicas e sociais, aliada às novas ideologias da contrarreforma no campo educacional, expresso pelo capital humano e pelo capital social, como visto no capítulo 3 desta tese, oferece uma das aproximações para uma análise de como tais interações estruturam e promovem trajetórias educacionais individuais associados à busca por oportunidades de mobilidade.

Entende-se que a socialização dos jovens pela educação superior torna-se um trampolim para a mudança de posição econômica e social que se tenta fomentar a partir das

condições econômicas e sociopolíticas, aliadas às decisões de investimentos dos entes institucionais como governo e mercado, que impactam nas circunstâncias de vida dos jovens. São, por assim dizer, mediadas pelas condições estruturais locais/nacionais e passam a promover situações de oportunidades, ainda que precárias, para o mercado de trabalho, a partir da organização do sistema de educação.

> Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. (LEHER, 1999, p. 11).

Portanto, o perfil do alunado de Serviço Social vem agregando mudanças de uma trajetória que adensa a busca por uma mobilidade e ascensão mediada pelo acesso aos cursos privados. Nesta direção, várias pesquisas (Tadeu, 2006; Sotero, 2009, Silva, 2009, Bernardim, 2000) têm discutido as escolhas dos(as) alunas(os) no momento em que a educação superior privada vem se destacando, devido ao fenômeno da ampliação da oferta de serviços educacionais. Entretanto, essas pesquisas articulam-se com a lógica mais geral da sociedade capitalista brasileira e potiguar, posta pela atual conjuntura de expansão/interiorização do acesso à educação superior.

De um modo geral, as contribuições de Silva Tadeu[121] (2009) evidenciam que os jovens almejam ascender e melhorar de vida; encontrar melhores oportunidades e vaga de emprego; além da preparação para o mercado de trabalho, na busca de superar a situação socioeconômica dos pais. Outra questão levantada pela pesquisa "decorre de exigências das empresas para a admissão inicial, pois, mesmo sendo funcionários, têm experiência em determinada função, mas não possuem a escolaridade exigida para executar a função almejada" (idem, p. 101).

Ressalta Sotero[122] (2009, p. 88) que "o ingresso dos jovens não foi fruto de uma causalidade, mas de um projeto, que para alguns foi rapidamente executado, enquanto

---

[121] Ver: SILVA, Tadeu Ricardo**. Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estatual com relação ao ingresso no ensino superior**: conhecimento do Prouni e Fies. São Paulo, 2009.

[122] Para maiores informações, ver: SOTERO, Edilza, C. **Trajetória e expectativa de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (Prouni e cotas) em Salvador**, 2009.

para outros a consecução só se deu após um longo período de espera". A partir de suas análises, postula que o entendimento que os(as) alunos(as) têm quanto ao diploma os(as) coloca na dimensão da aquisição de uma nova posição social; esta "congrega o cálculo do retorno do investimento que acham ser possível obter com o diploma, com o projeto de vida, em termos mais amplos" (idem, p. 114).

As necessidades do mercado organizam uma dinâmica de ingresso dos jovens no ensino superior privado, já que estes jovens intentam uma forma de superação/e ou ascensão[123] da sua condição socioeconômica, o que os imbui de valores impulsionadores pela melhoria de sua situação. Assim, muitos destes jovens têm buscado uma mobilidade social e um incremento de renda.

Para Bernardim (2013, p. 206):

> As diferenças de procura entre os cursos estão associadas à materialidade das condições de renda proporcionadas pelas carreiras profissionais percebidas pela sociedade e utilizadas como critérios de opção pelos candidatos ao vestibular, até as questões mais subjetivas de realização pessoal e identificação com a área.

O autor ainda menciona alguns fatores apresentados por jovens universitários quanto à relevância atribuída à educação: a) a importância para a vida profissional, por proporcionar qualificação profissional, mais oportunidades, carreira, bom salário e iniciação profissional; b) a importância para a vida em sociedade, pois oferta conhecimentos, *status*, socialização e visão política. Na ótica destes estudantes, o ensino superior é um potencializador para a vida pessoal e profissional.

De forma mais específica, Mainardes et al. (2007) e Sotero (2009) pontuam que o ideário dos alunos(as) que buscam os curso de graduação em IESs privadas está ligado à sua inserção no mercado de trabalho. Há de se considerar que o índice de desemprego[124] entre os jovens ainda é bastante alto, e que a posse do diploma de nível superior não garante a empregabilidade. Assim, "74% dos estudantes que trabalham quando do ingresso na universidade declaram que o curso escolhido contribuiu positivamente para manter ou conseguir o emprego atual, evidenciando certa mobilidade laboral associada à maior escolarização" (BERNARDIM, 2009, p. 211).

---

[123] Esta ascensão para os/as alunos/as foi verificada por Sotero (2009). Para esse autor, o concurso público é a via para ascender no mercado de trabalho em postos compatíveis com sua formação.

[124] Muitos dos jovens, para sair da condição de desempregados, buscam cursos de pós-graduação como uma estratégia de sobrevivência. Adverte Gondim (2002, p. 307) que os estudantes demonstram reconhecer que há a necessidade permanente de qualificação para se manter no mercado de trabalho.

Dessa forma,

> desde o ensino médio, pelo menos, inicia-se um processo de restrição da visão de mundo das gerações futuras, tornando-se candidatos à profissão antes de serem candidatos ao saber. Ao ingressarem nas instituições de ensino superior, tendo vindo, em geral, de um ensino médio decepcionante, salvo as exceções de elite de praxe, nossos estudantes orientaram-se por uma matriz profissionalizante de ensino. (NUNES; CARVALHO, 2007 *apud* BERNARDIM, 2009, p. 213).

O diferencial nesta inserção no mercado de trabalho para os alunos(as) foi abordado por Sotero (2009), ao dizer que a reputação dos profissionais no mercado depende da qualidade do ensino ofertado pelas IESs. Já Coutinho (2007) expõe que os recursos físicos, como as instalações, equipamentos, espaço de convivência, laboratório, banheiros e estacionamentos, são considerações postas no ato da escolha pelos(as) alunos(as). Outra questão é a dimensão da imagem da instituição, encontrando-se na linha da aceitabilidade, ligando-se, desse modo, à importância dada pelos(as) alunos(as) ao corpo docente e ao padrão de qualidade do curso (*apud* CAMPOS; PINHEIRO, 2013).

Na pesquisa realizada por Campos e Pinheiro[125] (2013) com alunos(as) de instituições privadas e públicas do Rio Grande do Norte quanto ao ideário de inserção nos cursos de graduação, identificou-se que no conjunto das respostas pelos alunos(as), sete atributos são comuns: "conhecimento prático, didática, titulação, capacitação, acesso, conforto da sala de aula e estrutura e funcionamento dos laboratórios" (p. 11). Ressalta ainda que no contexto público ou privado a origem socioeconômica também deve ser levada em consideração.

A educação e o próprio trabalho são referências obrigatórias para se pensar as escolhas e o perfil dos alunos, num contexto em que se expandem a educação superior privada e as novas necessidades do mercado de trabalho, a representar os interesses do mercado enquanto ideal de mudança da condição de vida.

No que se refere especificamente aos achados desta pesquisa, ressalta-se a análise do perfil socioeconômico dos jovens para, em seguida, buscar os indicativos que compõem suas decisões e motivações pelos cursos privados de Serviço Social, as quais passam a ser construídas no entorno das oportunidades econômicas e sociais engendradas

[125] Conferir no texto: CAMPOS, Domingos F.; PINHEIRO, Catarina de Sena Matos. **Padrões e expectativas dos alunos sobre o serviço na Educação Superior**: um estudo nos contextos público e privado. In: Anais − Simpol, 2013.

nos municípios potiguares. Isso permitirá compreender as trajetórias socioeducacionais dos alunos quando da inserção na educação superior privada e nas relações de trabalho.

As pesquisas referidas anteriormente (Tadeu, 2006; Sotero, 2009, Silva, 2009, Bernardim, 2000, Pinheiro, 2013) se relacionam de forma dinâmica com os achados desta tese, tendo em vista a questão das escolhas e motivações dos jovens pela educação superior privada. Essas e a presente pesquisa se estreitam quando se observa que os jovens almejam ascender e melhorar de vida preparando-se para o mercado de trabalho. Ademais, o projeto destes jovens tornou-se viável graças ao financiamento estudantil, em que o acesso ao diploma passou a constituir-se como central, pois os(as) coloca numa nova posição social.

Há que considerar um fenômeno novo e que em alguns aspectos se relaciona com esta pesquisa. Esse fenômeno diz respeito à formação de nova geração de jovens que tem expressado e traduzido as implicações das desigualdades sociorregionais, posto por um contexto acirrado de transformações econômicas, sociais políticas e sociais, fruto de um intenso processo de crise e reestruturação do capitalismo que tem afetado de forma diferenciada as classes sociais. Trata-se de uma referência à chamada geração nem/nem, que tem singularidades, ao considerar suas diferenças entre os jovens da classe burguesa e os pobres da classe trabalhadora do interior dos municípios.

Constituem uma geração composta na sua maioria por jovens que nem estão no mercado de trabalho, nem na escola – daí a expressão nem/ nem – e encontram-se majoritariamente em famílias de baixa renda. São pessoas que dependem do ensino privado para a formação profissional, o que os tem colocado muitas vezes de forma imediata no mercado de trabalho para custear suas necessidades sociais e educacionais. Constituem numa geração em formação hoje nos municípios do Brasil e em especial no Rio Grande do Norte (ver dados econômicos e sociais dos municípios no capítulo 3).

Essa geração, ainda que não se estabeleça de forma unívoca entre os atuais jovens que cursam Serviço Social, insere-se nas expressões da desigualdade social, quando se pensa na condição de gênero, renda, raça, classe, e no não acesso à educação superior pública. Ou seja, são jovens que além de ser pobres, são na sua maioria mulheres que trabalham e estudam.

De acordo com a literatura disponível, a maior taxa (de nem/-nem) está entre as jovens até 29 anos, o que se relaciona de forma direta com os dados desta pesquisa.

Vale a pena ressaltar a quantidade de jovens que se encontram na categoria nem-nem: no total são 10,1 milhões de indivíduos, entre os quais 70% são mulheres.

Segundo a PNAD (2011), isso demonstra o forte componente de gênero que existe neste fenômeno. A inclusão das tarefas domésticas como trabalho ajuda a evidenciar algumas particularidades destas jovens, principalmente no que tange à adoção de políticas inclusivas.

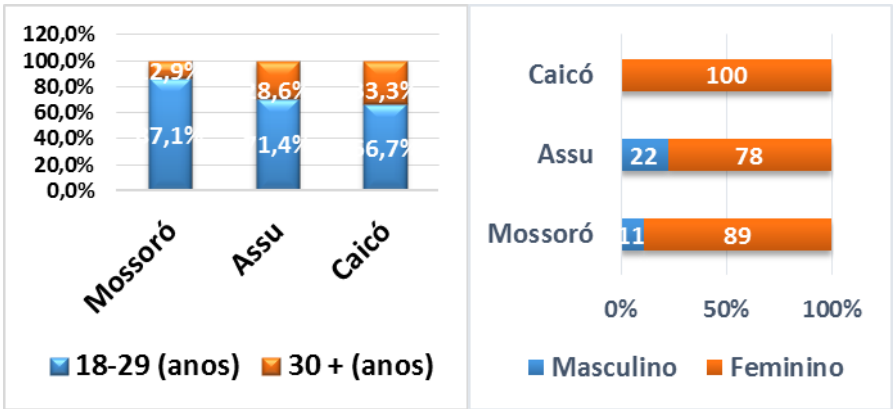
Há que se considerar que esses jovens chamados "nem, nem" estão inseridos num cenário de desemprego e de economia em recessão, o que pode explicar em parte sua condição. São, paradoxalmente, jovens que têm conciliado trabalho e estudo, o que lhes dificulta as condições de aprendizagem e permanência nas instituições de ensino.

Outra questão é que, ainda que a maioria dos jovens nem/nem seja composta por mulheres, cabe lembrar que, nas últimas décadas, houve uma incorporação de grande contingente de mulheres na educação e no mercado de trabalho, superando inclusive a participação masculina.

Ao se traçar o perfil do alunado no Serviço Social, constata-se que do ponto de vista da idade, a média de anos dos discentes nas faculdades pesquisadas se distribui da seguinte forma: Mossoró, 25 anos; Açu, 27 anos, Caicó, 27 anos. Isso significa que em Mossoró 87,1% dos jovens têm idade entre 18-29 anos; em Açu, 71,4%; e em Caicó, um pouco menos, 66,7%. Outro dado interessante é que o percentual de discentes com mais de 30 anos é bem inferior ao dos discentes mais jovens. O que chama a atenção é que em Caicó os discentes com mais de 30 anos equivalem a 33,3%, um índice bem maior do que os dos outros dois municípios.

Ver o gráfico 21:

Gráfico 21 – Faixa etária dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015/ Distribuição por sexo dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa, 2016. Dados Calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Com relação à média geral, considerando todas as faculdades, observa-se que 26,5 (vinte e seis anos e seis meses) é a idade média dos jovens pesquisados, que no momento da pesquisa cursavam o 8º período do curso. Já Souza et al. (2002) verificam que a inserção sistemática foi de profissionais mais velhos no mercado de trabalho. Ramos et al. (2008) demonstram que há uma tendência crescente de jovens no mercado de trabalho entre 21-30 anos (88,2%), o que converge com os dados desta pesquisa. Há de se considerar que "no País, 11,9% da população em idade de trabalhar havia concluído o nível superior. Na região Sudeste este percentual era de 14,9%, quase o dobro do observado nas regiões Nordeste e Norte, 7,6% e 7,5%" (PNAD/IBGE, indicadores IBGE, 2015, p. 8).

Os indicadores da PNAD/IBGE/2015 sobre a média da população em idade de trabalhar demonstraram que 80,6% da população de 14 anos ou mais no País estão aptos a exercer alguma atividade laborativa. Verifica-se, portanto, uma ampliação dos jovens predispostos ao mercado de trabalho. Já as pessoas de 14-17 anos representam 8,5% das pessoas em idade de trabalhar. "Os jovens de 18 a 24 anos correspondiam a 13,5%, enquanto o grupo etário de 25 a 39 anos, a 28,9%". Ainda: "A maior parcela era a daqueles do grupo de 40 a 59 anos (31,4%). Os considerados idosos pela Organização Mundial da Saúde para países em desenvolvimento, 60 anos ou mais de idade, somavam 17,7%".

É importante observar que a composição etária era diferente entre as cinco grandes regiões, característica relevante para o entendimento do mercado de trabalho regional. Outro destaque também é observado na região Nordeste, em que a participação da população de 18 a 24 anos foi de 14,4%, de 25-39 anos, 30,1%, de 40-59 anos, 29,3%, e de 60 anos ou mais, 16,6%. Constata-se que esta região tem uma força de trabalho majoritariamente jovem, com um percentual superior ao dos idosos.

De um modo geral, a questão etária/demográfica no Brasil e no Rio Grande do Norte revela que as mulheres são numericamente majoritárias na população, abrindo uma tendência sobre o perfil dos jovens, em que se identifica um envolvimento cada vez maior das mulheres com os estudos, o que remete à busca de uma melhor preparação para o mercado de trabalho.

A pesquisa constatou que além de jovens, 89% são do sexo feminino e 11% são do sexo masculino, reafirmando uma tendência histórica no cerne da constituição dessa profissão, majoritariamente de mulheres. Chama atenção que 100% dos jovens em Caicó que cursam Serviço Social são mulheres; em Açu, 78%; e em Mossoró, 89%, o que reflete a tendência da feminização da força de trabalho no Serviço Social.

De acordo com a PNAD/2014, as mulheres são maioria da população brasileira: 51,4% da população. Apesar das dificuldades encontradas no mercado de trabalho, ocupam mais espaços de trabalho: 37,3% das famílias são chefiadas por mulheres, que passam a ter filhos mais tarde, como constata esta pesquisa. A maioria dos discentes, além de ser solteira, não tem filhos. Em Açu, este percentual foi de 68%, em Caicó de 61% e em Mossoró de 87%.

Ocorre que

> as mulheres estão esperando mais tempo antes de ter filhos. A maior diferença aparece no grupo das jovens adultas entre 25 e 29 anos. Nesta faixa etária, no ano 2000, 69,2% das mulheres tinham filhos, e em 2010 esta proporção caiu para 60,1%. [...] No Brasil, as mulheres são maioria da população, passaram a viver mais, têm tido menos filhos, [...] e, atualmente, são responsáveis pelo sustento de 37,3% das famílias. (PORTAL BRASIL/IBGE, publicado em 8/3/2015).

O histórico processo de constituição das oligarquias no interior do País e no Estado do Rio Grande do Norte (ver o capítulo 3 desta tese) tem na família tradicional e conservadora a sustentação de papéis que legitimam funções diferenciadas entre os homens e mulheres. Os homens têm a função de provedor da família e do trabalho fora de casa, e as mulheres o atributo de cuidar do lar. Isso impregna as raízes culturais de uma sociedade que tem no patriarcado a direção ideopolítica, em que a figura do homem é central enquanto liderança e força.

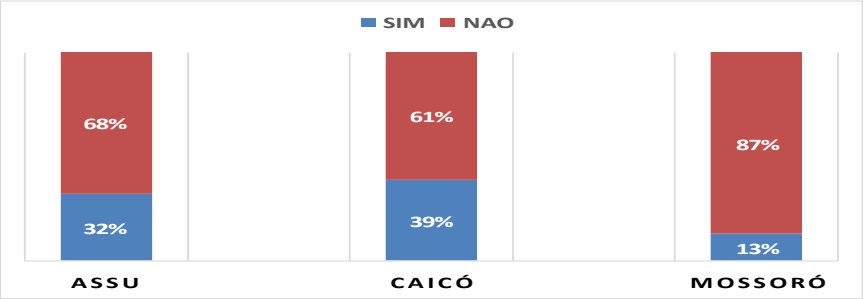
Recente estudo de Henriques (2002, p. 4) sobre gênero revela que as mulheres precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade que os homens têm de obter um emprego no setor formal. Para as mulheres negras atingirem os mesmos padrões das mulheres brancas, que têm de quatro a sete anos de estudos, elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de oito a 11 anos.

É necessário ressaltar que a igualdade de gênero não necessariamente significa igualdade entre homens e mulheres, mas sim igualdade de oportunidades, como tem sido tematizado pelas agências multinacionais e reproduzido pelas políticas inclusivas.

Diferentemente do ideário que se construiu em torno da profissão de Serviço Social, que atribuía uma postura de vocação e docilidade exclusivamente reservada às mulheres, esse ideário tem se alterado com os novos perfis que se abrem, a ampliação da presença masculina e a luta pela recusa do tradicionalismo e conservadorismo na cultura profissional.

Ver o total dos discentes que têm filhos no gráfico 22, abaixo:

Gráfico 22 – Percentagem dos discentes de Serviço Social que têm filhos: Faculdade/Município 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

A decisão de terem filhos mais tarde tem permitido que a escolarização no caso das jovens mulheres viesse a aumentar a cada ano, como atestam os dados da PNAD/2014. De um total de 173,1 milhões de pessoas com mais de dez anos de idade, 9 milhões de mulheres possuem mais de 15 anos de instrução, contra 6,5 milhões de homens. "As áreas gerais de formação nas quais as mulheres com 25 anos ou mais de idade acham-se em maior proporção são 'Educação' (83%) e 'Humanidades e Artes' (74,2%)" (IBGE/Portal Brasil, publicado em 8/3/2015).

Esse modelo de vocação profissional implicou historicamente para mulheres um projeto de vida em que os esforços e compensações seriam conquistados pelo ato da ajuda ao próximo. Agora, a busca por uma vida profissional ganha novos contornos. O diploma permitirá a correspondente compensação social e trabalhista.

Este perfil conservador/acrítico perdurou por muito tempo no seio profissional, fazendo parte da cultura profissional. Contraditoriamente, as diretrizes e os princípios do projeto ético-político, a partir dos anos de 1990, trazem outro perfil, norteado pela ruptura com abordagens e concepções conservadoras, funcionalistas e pragmáticas, que tratam as problemáticas sociais como decorrentes de questões individuais e moralizantes. O que demanda uma atuação profissional numa perspectiva totalizante, baseada na identificação dos determinantes socioeconômicos e culturais das desigualdades sociais.

A intervenção orientada por esta perspectiva crítica pressupõe a assunção, pelo/a profissional, de um papel que aglutine: leitura crítica da realidade e capacidade de identificação das condições materiais de vida; identificação das respostas existentes no âmbito do Estado e da sociedade civil; reconhecimento e fortalecimento dos espaços e formas de luta e organização dos(as) trabalhadores(as) em defesa de seus direitos;

formulação e construção coletiva, em conjunto com os(as) trabalhadores(as), de estratégias políticas e técnicas para a modificação da realidade e formulação de formas de pressão sobre o Estado, com vistas a garantir os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos necessários à garantia e à ampliação dos direitos (CFESS, 2007, p. 74-75).

Esta pesquisa comprovou que 88% dos discentes declararam cultuar alguma religião, o que pode indicar que a escolha pelos cursos passa, entre outras questões, pela relação entre as ações de ajuda que perduram historicamente na profissão, associadas às ações religiosas. A percentagem desta questão assim se distribui: em Açu, 71% se declaram católicos e 11% evangélicos. Em Caicó, os católicos são 83%, e 11% de evangélicos, correspondendo ao mesmo percentual identificado em Açu. E por último, em Mossoró, 58% são católicos e 19% evangélicos.

Num contexto em que as postulações dos organismos internacionais para o campo da educação superior têm empreendido transformações regressivas, a religião encontra no seio eclético da profissão e da sociedade brasileira caminho propício para constituir uma possibilidade real e concreta de resposta às problemáticas sociais e profissionais, o que pode sinalizar um convite ao imobilismo, conduzido pelo conservadorismo, e seu recuo às teorias de cariz crítico.

> [...] Isso coloca um imenso desafio ao projeto ético-político, pois a sua viabilização não depende apenas da intencionalidade dos profissionais, tendo em vista as suas determinações objetivas, nem se resolve individualmente. Assim, a conjuntura pode favorecer a sua reatualização, sobre novas roupagens e demandas. (BARROCO, 2011, p. 14).

A generalização do conservadorismo indica também o esgotamento do projeto civilizatório da sociedade burguesa, o que pressiona as instituições do Estado para ampliar o controle, a regulação e a manipulação das dimensões da vida social (CFESS, MANIFESTA SOBRE O ESTADO LAICO, 2016).

Assim,

> [...] as ameaças ao Estado Laico configuram-se como expressões do avanço do conservadorismo e do irracionalismo neste contexto de agudização dos antagonismos de classe e, consequentemente, uma ameaça ao processo de democratização da sociedade e do Estado brasileiros. [...] se impõe a necessidade de identificação e recusa das ameaças ao Estado Laico presentes na realidade brasileira, do avanço do conservadorismo, do irracionalismo e da intolerância religiosa no cotidiano profissional e a consciência crítica de que estas tendências são incompatíveis com o Estado Democrático de Direitos e uma ameaça à

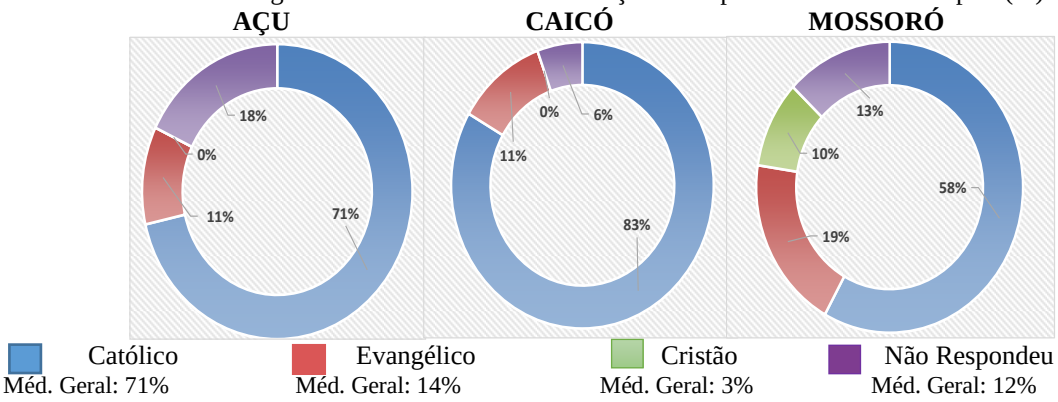
> efetivação da ética profissional. (CFESS, MANIFESTA SOBRE O ESTADO LAICO, 2016, p. 1).

Desta forma, a religião passa, em muitos momentos, a preencher espaços fragilizados pelo projeto civilizatório do capital, capturando ideias e práticas no intuito de manter ativa a sua necessidade, seja agindo no conforto, seja impulsionando a busca pela riqueza individual buscada no acesso ao mercado.

A religião enquanto visão de mundo que normatiza práticas e comportamentos, mediante a aparência de interesse pelas questões da classe oprimida, consegue obter e manter seus interesses de classe. De modo que a questão da luta de classe é deslocada para um tipo de visão utópica e idealista, relegada a outro patamar sem fins terrenos.

Exerce sua funcionalidade ao reforçar o caráter da desigualdade entre as classes e consegue, por diferentes vias, manipular a vida econômica, social, política, cultural, moral e ética das massas, cumprindo seu papel historicamente determinado – o estranhamento/alienação.

Gráfico 23 – Religiosidade dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Outra tendência verificada entre os discentes do curso de Serviço Social diz respeito a uma menor quantidade de mulheres com filhos, diferentemente do percentual das jovens mulheres inseridas na categoria nem/nem, que revela que apenas cerca de 30% delas não têm nenhum filhos. Isso indica a correlação entre ser mãe e não estar matriculada na escola ou possuir algum trabalho nesta faixa etária. Os dados da PNAD (2011) indicam ainda que entre as nem-nem que possuem filhos, 54% têm no máximo o ensino fundamental completo, o que difere dos dados desta pesquisa.

A média dos que declararam quanto à raça/cor em todas as faculdades foi de 47% de pardos, seguidos de 43% de brancos, 7% de negros e 2% de amarelos. Isso

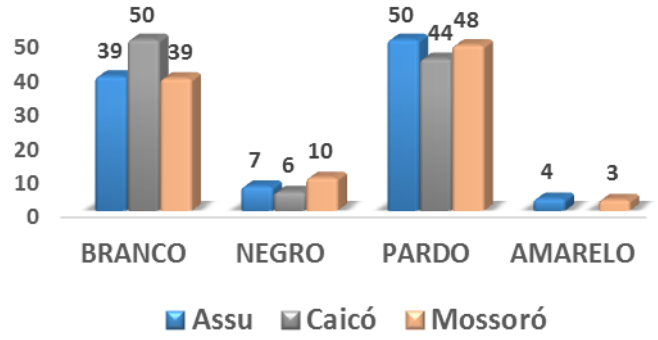
evidencia a heterogeneidade e a miscigenação das raças no Rio Grande do Norte, além de indicar que os jovens que cursam o Serviço Social, na sua maioria, não são brancos, como ressaltado em pesquisas anteriores sobre o perfil histórico dos assistentes sociais (ver a publicação do CFESS, 2006).

Nesta direção, a PNAD/2014[126] divulgou que o número de pessoas que se declaravam pardas vinha crescendo, consolidando-se em 2013, na mesma direção dos dados de 2012, que foi de 45%, percentual muito próximo ao desta pesquisa (47%). Segundo a PNAD, pelo menos 90,6 milhões de brasileiros se autodeclaram desta cor, algo que pode ser explicado em decorrência dos casamentos inter-raciais, que aumentam a miscigenação da população.

Esta pesquisa constatou, ainda, que a média dos discentes que se reconhecem como brancos foi de 43%. De acordo com o gráfico 24, Caicó é o município que apresenta o maior percentual de brancos (50%), acompanhando, assim, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste no que se refere à maior proporção de brancos: respectivamente, 77,1%, 53,9%, e 40,4%. A população brasileira, de um modo geral, teve o maior percentual nesta raça/cor, ainda que haja oscilado de 46,3% em 2012 para 46,1% em 2013, o que representa cerca de 93 milhões de pessoas.

No que se refere aos discentes que se declaram amarelos, a média dos percentuais nas três faculdades pesquisadas foi de 2%. No Brasil, este percentual chega a 0,8%, cerca de 1,7 milhões de pessoas (PNAD, 2014), como se vê no gráfico 24, abaixo:

Gráfico 24 – Distribuição étnica dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

A pesquisa de Queiroz (2001), ao discutir sobre raça, gênero e educação superior, mostra que, no campo educacional, a condição racial do estudante, como outras

[126] Foram ouvidas 362.555 pessoas em 148.697 domicílios pelo país. Acesso em: noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/09/18/ibge-n-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-sobe-e-negros-sao-45-no-pais.htm, 18/9/2014.

categorias de exclusão, determina seu destino escolar. O destino de negros, por exemplo, se constrói em geral através de escolas públicas de baixa qualificação. Poucos negros chegam à universidade, o que demonstra que historicamente tiveram uma formação escolar precária, dada a sua classe social, o que os leva a ingressar nas carreiras menos concorridas e de menor *status* social, normalmente as humanidades, que, em geral, estão associadas às ocupações de baixa remuneração.

Outro dado da pesquisa/2015 é que os discentes em sua maioria se declaram solteiros (67%); casados (26%), separados (3%) e outros (3%). Isso é compatível com a faixa etária média deles, que foi de 26 anos e seis meses. Estes dados seguem a direção dos divulgados pela PNAD/2014, ao constatar que o País tem cerca de 2,7 milhões de solteiros, o que em percentual significa 49,2% da população acima de 15 anos; já os casados são 38,6%. Outra constatação é que vem crescendo, segundo a PNAD, o número de pessoas que vivem com companheiro sem se casar:

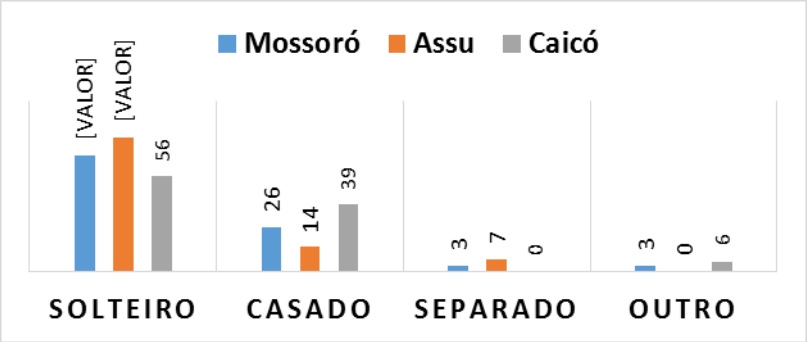
> Em 2013, o Brasil tinha 77 milhões de solteiros, 2,7 milhões a mais do que no ano anterior. O total de casados passou de 61,1 milhões para 60,4 milhões – uma redução de cerca de 720 mil. Em números relativos, a região Norte é a que tinha a maior proporção de solteiros – 60,5% da população local. Em seguida, apareceram Nordeste (56,7%), Centro-Oeste (48,6%) e Sudeste (44,3%). A região Sul é a que teve menos solteiros – 44,2%. (CAROS AMIGOS, 2014, p. 8).

A PNAD/2014 divulgou que o número de homens solteiros é maior do que as mulheres entre 20-29 anos, mas a diferença ficou menor de um ano para outro. "Em 2012, 13,16 milhões de homens dessa faixa etária se declaravam solteiros. No ano seguinte, eram 13,03 milhões. Entre as mulheres, o total passou de 11,78 milhões para 12,05 milhões" (http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/09/pais-ganha-27-milhoes-de-solteiros-segundo-pnad.html, 2014).

Ainda que este dado seja real, esta pesquisa identifica que o percentual médio de solteiros se refere, em sua maior incidência, às mulheres discentes residentes no interior do Estado do Rio Grande do Norte, o que provavelmente se relaciona aos projetos profissionais quanto à carreira e à mobilidade de renda, conduzindo as mulheres a estender o seu desejo pelo casamento e/ou por uma relação estável, tendo em vista que o percentual de inserção de mulheres na educação superior e no mercado de trabalho aumentou, o que reflete a decisão de terem filhos quando mais velhas. Outro dado é que mais de 50% dos discentes dependem do auxílio familiar para se manter nas IESs privadas.

Os determinantes econômicos assim como outros elementos (gênero, estado civil etc.) constituem limitadores aos processos do acesso às chamadas oportunidades.

Gráfico 25 – Estado civil dos discentes de Serviço Social por Faculdade/Município: (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

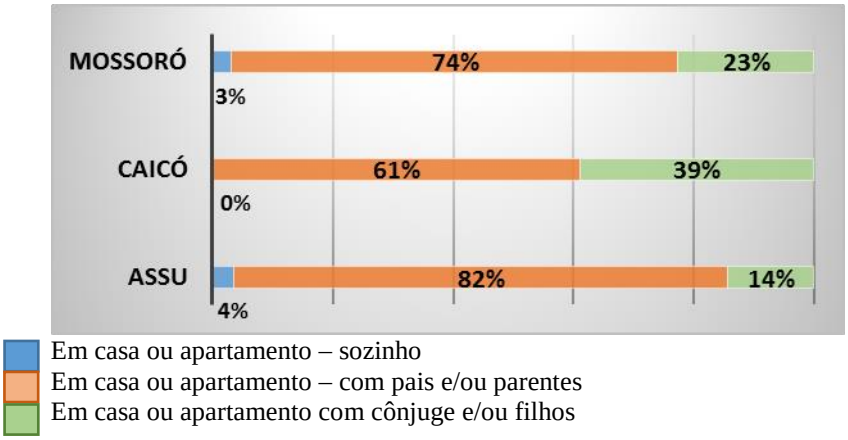
Do ponto de vista da origem dos discentes, 39% são de Açu, 67% de Caicó e 52% de Mossoró. Identifica-se pelos percentuais que o município de Açu possui em menor quantidade pessoas originárias de tal localização, o que indica que os discentes que cursam Serviço Social residem em outros municípios e se deslocam para ter acesso ao ensino superior. Ao considerar toda a amostra, em termos gerais, 2% dos discentes moram sozinhos, 72% com os pais e 25% com o cônjuge. Em Caicó, nenhum dos discentes mora sozinho.

Outra questão identificada na pesquisa é que a maioria dos discentes reside no próprio interior onde estudam. Os discentes que residem e estudam em Açu somam um percentual de 50%. Além deste município, outros interiores também constituem local de residência, como Afonso Bezerra, São Rafael, Campo Grande, Pedro Avelino, Triunfo Potiguar, Fernando Pedrosa, Paraú, Itajá, Angicos e Macau.

Em Caicó, 61% dos discentes residem neste município, como também em outras localidades, a exemplo de Caraúbas dos Dantas, São José do Seridó, Jardim de Piranhas, São Fernando e Jardim do Seridó. No que se refere a Mossoró, 68% dos discentes aí residem. Um dado interessante é que os municípios do Estado do Ceará, pela proximidade geográfica, são os que apresentam maior número de alunos que cursam Serviço Social em Mossoró, a exemplo de Aracati, Quixeré e Russas. Além destes, há ainda Areia Branca, Governador Dix Rosado, Caraúbas, Upanema e Tibau. Isso demonstra que o processo de interiorização da educação superior tem de fato permitido o acesso na educação para os jovens do Rio Grande do Norte, num contexto de crescimento urbano-industrial permeado pelas potencialidades econômicas e sociais.

Desta forma, deve-se considerar a dimensão local e a situação conjugal para o acúmulo de capital humano dos jovens, de modo que políticas voltadas a reduzir o fenômeno nem-nem devem buscar instrumentos que permitam às mulheres transferir as responsabilidades de parte das tarefas domésticas, principalmente o cuidado com os filhos, para outras pessoas.

Gráfico 26 – Como residem os discentes de Serviço Social: Faculdade/Município 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Observa-se uma mudança na trajetória dos jovens, em especial dos potiguares: são provenientes da classe trabalhadora, já que em sua maioria trabalham e estudam, e recebem baixos rendimentos. São mulheres e homens jovens e pardos, com média de 26 anos de idade. No entanto, moram em sua maioria com os pais, permanecendo numa relação de dependência com seus genitores, o que demanda a complementação dos rendimentos.

Não somente o gênero tem influenciado na condição de ser jovem, mas a indicação étnica/raça e classe social também deixa suas marcas nessa trajetória. Os jovens de famílias com baixa renda *per capita* encontram mais dificuldades para continuar os estudos.

Assim, a trajetória de vida dos jovens não segue um modelo linear e previsível de etapas, como se imaginava em meados do século passado, em que se concluía o ensino escolar, ingressava-se no mercado de trabalho, casava-se e constituía família. Hoje, os jovens buscam articular trabalho e estudo, ainda que necessitem de auxílio familiar do ponto de vista dos rendimentos, o que posterga a sua saída de casa e se reflete no retardamento do casamento e na opção pelos filhos. Estes jovens têm buscado estabilidade

econômica e social, obtida pela mediação dos cursos superiores.

Quando se observa a questão dos rendimentos dos alunos de Serviço Social, identifica-se um empobrecimento das condições de vida, em razão das relações salariais. Constatou-se a precarização[127] da reprodução das condições de vida destes jovens mediante a renda familiar *per capita*: 66% dos discentes de Serviço Social declararam possuir renda familiar entre R$ 765,02 e R$ 2.295,00; apenas 4% declararam renda familiar acima de R$ 5.100,01. Dividindo a faixa de renda maior de R$ 2.295,00 por quatro (número médio de pessoas de uma família), obtém-se o valor *per capita* de R$ 573,75, o que constitui apenas 73% do salário mínimo de 2015.

As faixas intermediárias de renda vão de R$ 765,02 a R$ 3.060,00, indicando que 84% dos discentes de Serviço Social estão entre a menor e a maior renda; esta última seria a que, segundo o DIEESE/2015, sanaria as necessidades básicas de uma família, com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência, conforme postula a Constituição Federal: o equivalente a R$ 3.240,27, ou seja, um valor três vezes maior do que o salário mínimo atual (R$ 880,00).

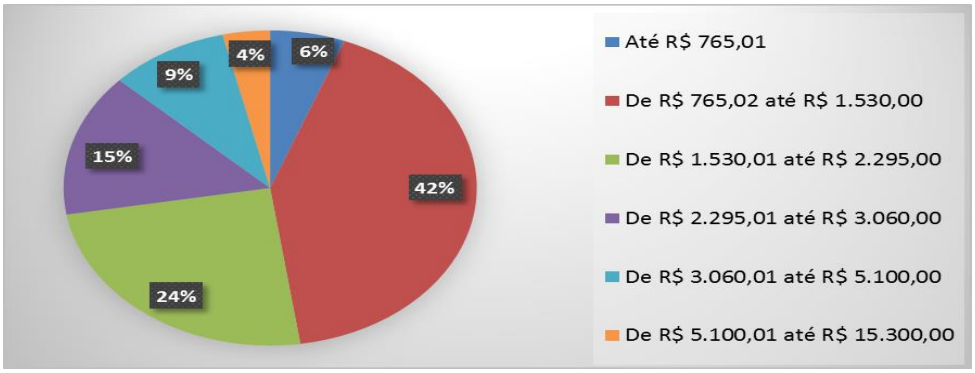
Os dados da pesquisa sugerem que a renda familiar destes discentes está abaixo das condições reais necessárias para manter-se. Mesmo aqueles que estão numa faixa de renda de R$ 3.060,00 não atingem o patamar estimado hoje pelo Dieese para arcar com os custos de vida.

Caso se divida, por exemplo, a menor renda (de R$ 765,01) para uma média de quatro membros, isso equivalerá a R$ 191,25, constituindo o valor médio dos benefícios destinados às famílias pobres dos programas de transferência de renda, o que evidencia a condição socioeconômica de baixa renda das famílias dos discentes.

---

[127] Outras pesquisas realizadas neste estado, como as de Jales (2010), Medeiros (2009) e Ramos (2008), também têm demonstrado a precarização das condições de vida. Isso confirma a tendência observada pela PNAD/IBGE/2015 de que "o rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas foi estimado em R$ 1.882,00. Este resultado é considerado em relação ao mesmo trimestre de 2014 (R$ 1.855,00)". (PNAD/IBGE, indicadores IBGE, 2015, p. 32).

Gráfico 27 – Renda familiar dos discentes de Serviço Social: média geral da amostra (%) / 2015



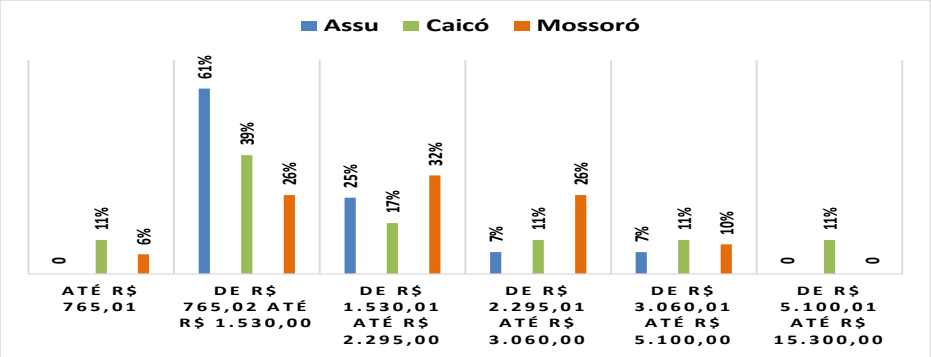
Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Considerada a renda *per capita* familiar por município, constata-se que 61% dos discentes de Açu e 39% das famílias de Caicó têm renda *per capita* entre R$ 765,02 e R$ 1.530,00, o que equivale a uma renda baixa, caso se levem em conta as potencialidades econômicas que estes municípios apresentam. Isso torna evidente que os processos de desenvolvimento convivem dialeticamente com os baixos salários que são postos à exploração da força de trabalho nestas localidades.

Em Mossoró há um percentual de 32% famílias que têm renda *per capita* entre R$ 1.530,01 e R$ 2.295,00, reproduzindo as mesmas condições dos municípios anteriores, com um agravante: este é o maior município do interior do Estado do Rio Grande do Norte, não apenas em termos de população, mas de crescimento e desenvolvimento econômico.

A renda familiar *per capita* constitui um elemento importante para explicar a condição da classe em que esses jovens se inserem. Os jovens de famílias mais pobres deixam a escola muito cedo para trabalhar, aos 16, 17 anos, em geral em empregos precários, quase sempre no setor informal. Isso quer dizer que a situação dos rendimentos é um elemento importante na delimitação da questão da desigualdade. Assim, o fator renda é um dos que mais influenciam o crescimento de jovens com o perfil nem/nem, ou que apenas trabalham, ou ainda, trabalham e estudam.

Gráfico 28 – Renda familiar dos discentes de Serviço Social: Faculdade/Município (%) 2015



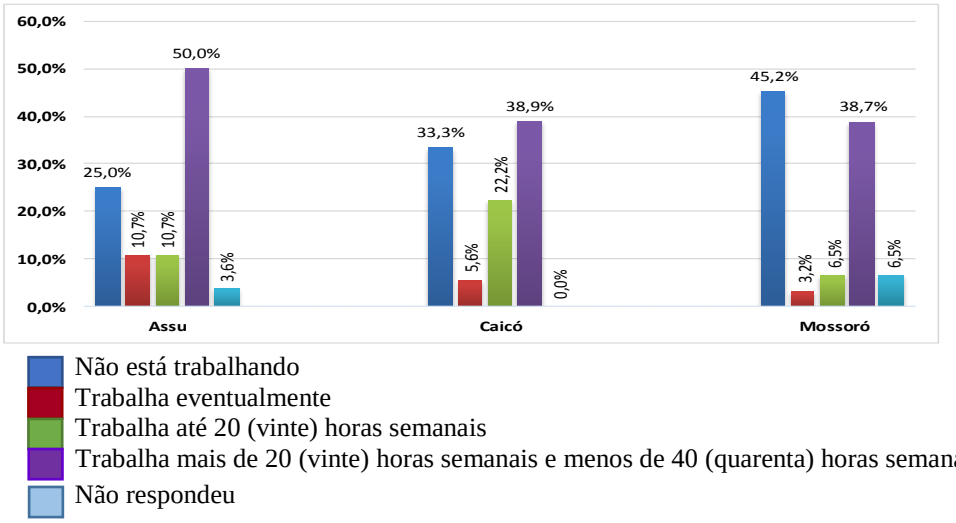
Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Os dados do IBGE/PNAD (2004, 2008, 2011) informam que a proporção de jovens que trabalham e estudam vem diminuindo significativamente nesses anos. Diferentemente do perfil atualmente verificado do alunado do Serviço Social, que tem articulado trabalho e estudo em sua grande maioria. Para muitos jovens, o trabalho é que lhes possibilita arcar com os custos vinculados à educação, além de que se torna necessário para o auxílio da reprodução da família.

No tocante à inserção nos espaços de trabalho, para a maioria dos jovens que exercem alguma atividade laborativa, a carga horária de trabalho acha-se entre 20 e menos de 40 horas semanais – em Açu, 50%; em Caicó e Mossoró, com percentuais muito próximos, respectivamente de 38,9% e 38,7%. Os que trabalham até 20 horas semanais distribuem-se da seguinte forma: em Açu, 10%; em Caicó, 22,2%; e em Mossoró, 6,5%. Independentemente da carga horária, 60% dos discentes de Açu estão trabalhando; em Caicó, 61,1%; e em Mossoró, um percentual um pouco menor, 45,2%.

Em sua maioria, os discentes das IESs privadas conciliam trabalho e estudo. Chama atenção o município de Mossoró: 45,2% encontram-se nessa condição. Os discentes que responderam trabalhar eventualmente, ou seja, que estão em condições e relações de um trabalho temporário são, respectivamente, em Açu, 10%, em Caicó, 5,6%, e em Mossoró, 3,2%.

Gráfico 29 – Situação de trabalho dos discentes de Serviço Social: (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Verifica-se, portanto, que os jovens são os mais afetados na atual dinâmica de crise e desemprego, como expõe a matéria da revista Exame: "[...] Até o final de 2016, prevê-se que 1,4 milhão de trabalhadores sigam este caminho. Levando em conta que todos os anos o País coloca 800.000 jovens no mercado de trabalho, o número total de novos desempregados poderá chegar a 3,6 milhões até dezembro de 2016" (EXAME, 2015, p. 9), o que contraria a postulação da empregabilidade pela via da educação.

Não apenas a perda de vagas na economia constitui uma questão preocupante, mas o fato de que a economia não será capaz de absorver 3,6 milhões de pessoas, que serão impactadas pelo desemprego até 2016, num quadro de desproteção social: "Em 2014, o fator demográfico deu um empurrão na economia do PIB, mas esse impulso foi complementarmente anulado pelos efeitos negativos do desemprego" (IBGE, 2016).

Estima-se que até 2022 o Brasil atinja o pico do número de trabalhadores e comece uma trajetória inversa, por causa do aumento da proporção de idosos (IBGE, 2015). O fenômeno do bônus demográfico serviu para o capital como estratégia política para ampliar a disponibilidade de força de trabalho no interior, utilizando o discurso do emprego para atrair a juventude ao seu projeto de educação mercantil.

O cenário para 2016 não tem sido nada otimista, pois há uma conjuntura de persistência do desemprego, cuja taxa média nas seis regiões metropolitanas está em torno de 7%. Em 2016 a previsão é que chegue a 10%[128].

[128] Uma das estratégias do governo federal para conter o desemprego tem sido *a criação do programa de proteção ao emprego*, que permite a redução de até 30% da jornada de trabalho com até 30% do salário, para tentar compensar a

A maioria do alunado é beneficiária dos programas de financiamento e bolsas (Fies e Prouni). No município de Mossoró, a grande maioria dos discentes (71,0%) tem bolsas de financiamento; destas, 45,5% são bolsas do Fies, 22,7%, bolsas concedidas parcialmente pela IES, 13,6%, bolsas oferecidas pelo município e/ou governo, 9,1% são bolsas Prouni integral e 4,5% do Prouni parcial.

Diferentemente de Mossoró, 50% dos discentes de Caicó têm bolsas; destas, 33,3% são bolsas do Fies, 33,3%, Prouni parcial, 11,1%, Prouni integral, 11,1%, bolsas concedidas parcialmente pela instituição de ensino e 11,1% bolsas concedidas pelo município e/ou estado. Os outros 50% não têm nenhuma bolsa e por isso pagam as mensalidades do curso mensalmente, o que deve impactar diretamente na condição econômica de reprodução, pois, como visto, as famílias da maioria dos discentes recebem baixos salários.

Em Açu, a maioria não tem bolsa, o que equivale a 53,6% contra 46,4% dos discentes que têm alguma bolsa de financiamento. Dos discentes em Açu com bolsas, 61,5% são do Fies, 15,4% bolsas Prouni integral e parcial, e 7,7% do Prouni parcial e Fies.

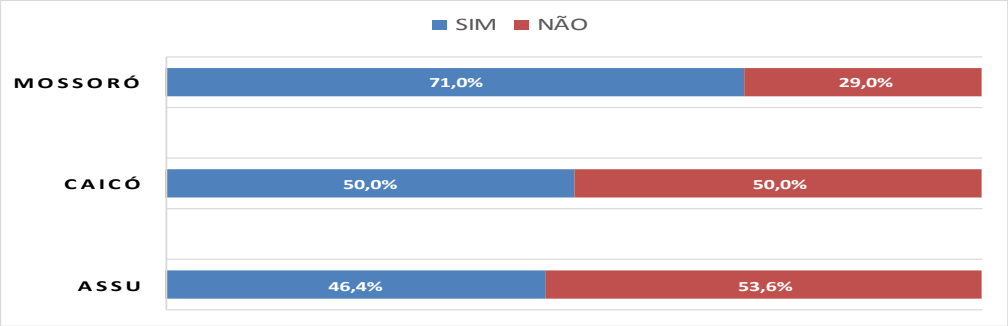
A principal mediação de acesso à educação superior privada para os discentes de Serviço Social é efetuada por bolsas de financiamento, principalmente as do Fies, o que tem implicação direta no acúmulo de dívidas a serem pagas pelos alunos, antes mesmo de concluírem a faculdade e de se inserirem no mercado de trabalho.

Esse financiamento indica três direções: a) uma que se encontra no excedente apropriado pelo Estado e destinado a financiar o processo de acumulação, seja mediante isenções e/ou redução de impostos nos marcos das fronteiras brasileiras e de suas regiões – constitui a apropriação do fundo público na direção da privatização da educação superior; em decorrência desta apropriação, o Estado passa a sustentar de forma precária a proteção social da classe trabalhadora, especialmente dos jovens, transferindo a responsabilização desta proteção social aos indivíduos e à sociedade civil; b) a outra diz respeito à expansão do financiamento pelas bolsas, que implica a possibilidade de redução das reivindicações e de conflitos de classe.

---

perda de renda dos trabalhadores. Dessa forma, o governo banca o subsídio de até 900 reais por trabalhador. O impasse deste programa é que as empresas não estão aderindo como se pensava, por entenderem que o quadro de crise se estenderá por algum tempo e que terão de demitir mais trabalhadores para compensar os custos, além de que o governo não dispõe de credibilidade por parte das empresas, por entenderem que ele pode não cumprir com o acordo. A revista Exame/2015 afirma que "*apenas seis empresas aderiram ao programa. Outras 11 ainda estão aguardando a autorização do Ministério do Trabalho para colocar o acordo em prática"*. Este programa significa que, mais uma vez, o fundo público está se deslocando para subsidiar as empresas privadas, além de não compensar, nem de longe, a redução de salário dos trabalhadores.

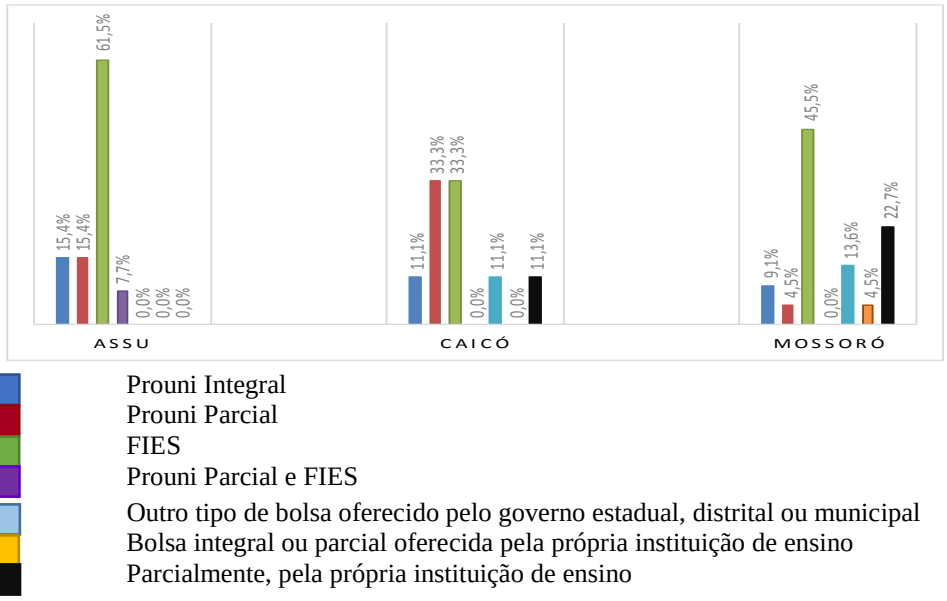
Gráfico 30 – Percentagem dos discentes de Serviço Social que possuem bolsas ou financiamento de estudos: 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Observa-se que o alunado jovem do Serviço Social tem recebido suporte formal posto pelas ações governamentais mediante o acesso às bolsas de financiamento, o que tem impulsionado uma trajetória futura no âmbito do mercado de trabalho. Desta forma, o financiamento estudantil constitui a base para o processo de expansão dos cursos e das matrículas no interior dos municípios potiguares.

Gráfico 31 – Tipos de bolsas ou financiamento dos estudos dos discentes de Serviço Social: (%) 2015



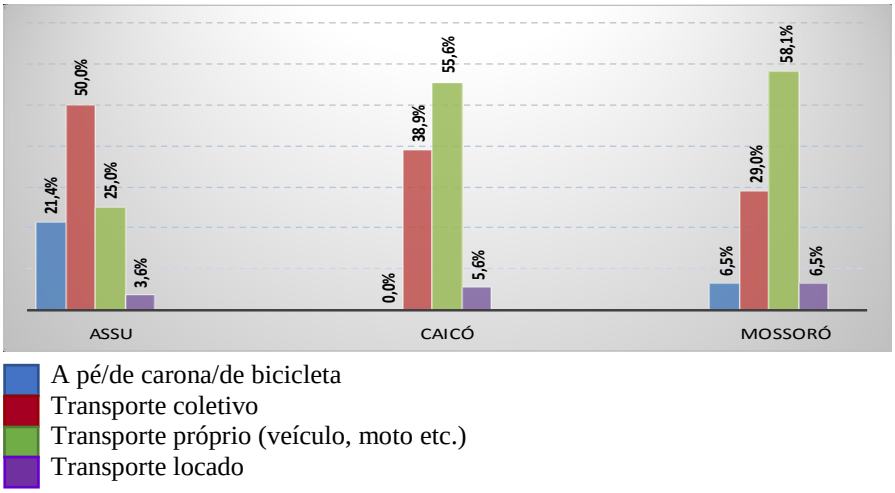
Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Outra questão que impacta nas condições do acesso, além da renda e do trabalho, diz respeito ao meio de transporte que os discentes utilizam, pois muitos deixam de assistir a aulas ou até desistem do curso por não disporem de transporte para chegar à

faculdade,[129] dado que alguns dos estudantes não residem no município onde é ofertado o curso.

Nesse aspecto, o município de Açu se destaca, pois nele 50% dos discentes utilizam o transporte público. Esta realidade é bem diferente em Caicó e Mossoró, onde, respectivamente, 55,6%, 58,1% dos discentes utilizam transporte próprio, como carro e moto, no deslocamento de suas residências à faculdade, algo compatível com o percentual dos discentes que, em sua maioria, além de estudar, também trabalham.

Gráfico 32 – Meio de transporte utilizado pelos discentes de Serviço Social para chegar à Universidade/Faculdade: (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

O alunado de Serviço Social enfrenta várias outras dificuldades no âmbito de sua inserção nos cursos privados; entre estas, conciliar trabalho e estudo, a questão financeira e a dificuldade de aprendizado (50,9%) constituem os maiores entraves à inserção. O novo perfil[130] do alunado que tenta conciliar trabalho e estudo impõe limites no que concernem às dificuldades financeiras, já que se inserem em relações de trabalho precárias, recebendo baixos salários, além de, porque trabalham, não dispõem de tempo suficiente para dedicar-se aos estudos.

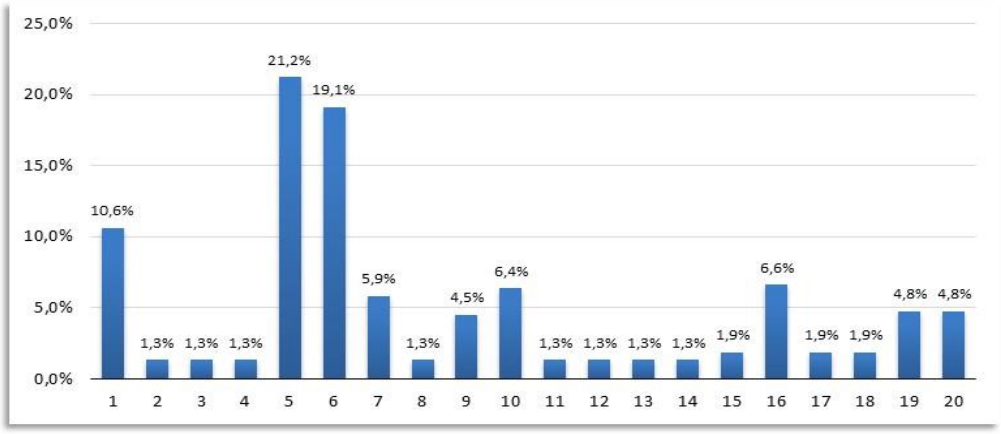
Se até o século passado (XX) tinha-se a projeção de uma juventude que esperava terminar os estudos para depois se inserir no mercado de trabalho, hoje, em pleno século XXI, dadas as questões econômicas e sociais da família, o impulso das legislações ao permitir a entrada dos jovens cada vez mais cedo no mercado fez com que eles

[129] Esta constatação se fez durante as entrevistas com os alunos das IES privadas.
[130] Anteriormente, os jovens esperavam terminar o ensino superior para só então se inserirem nos circuitos do mercado de trabalho.

vislumbrassem uma possibilidade de mudança social e econômica. Serão certamente jovens recém-formados com uma dívida a ser paga, devido ao FIES.

Ver o gráfico 33:

Gráfico 33 – Dificuldades enfrentadas pelos discentes de Serviço Social durante a trajetória acadêmica na Instituição: resultado geral (%) 2015



1. Dificuldade de aprendizado
2. Mais esclarecimento
3. Compreensão de fatos que a profissão defende
4. O não respeito às questões religiosas
5. Conciliar trabalho e estudo
6. Financeiro
7. Residir em outra cidade
8. Depois da maternidade
9. A imposição da instituição
10. Deslocamento
11. Sem tempo para estudar
12. Questões de saúde família
13. Dificuldade de adaptação
14. Carga horária
15. A IES não cumpre o contrato
16. Conseguir adaptar-se ao curso
17. Financeiro e transporte
18. Imposição institucional e financeira
19. Tempo disponível
20. Financeiro e condições de trabalho e estudo

Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Os discentes apontam alguns fatores que influenciam na escolha pelos cursos de Serviço Social e pela instituição privada: recursos técnicos (5,8%), certeza do término do curso (5,8%), conhecimento teórico sempre atualizado (9,5%), qualidade do corpo docente (12,6%), não haver greve (11,2%), a exigência da IES é fator positivo (8,9%).

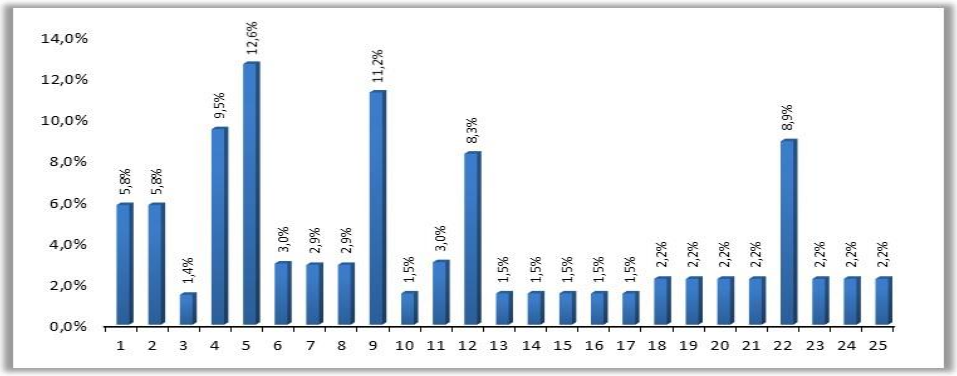
No que tange à questão de não haver grave, o que possibilita a conclusão do curso sem sobressaltos, isso revela que esses discentes têm vislumbrado no sistema privado uma forma rápida do acesso ao diploma, o que deixa claro que a necessidade de obtenção do diploma nas condições possíveis tem encontrado no sistema privado/mercantil a forma aligeirada de conseguir a titulação necessária para a inserção no mercado de trabalho.

No que se refere ao conhecimento sempre atualizado, fator enaltecido pelos discentes, questiona-se de que tipo de conhecimento está se tratando e a quem e com qual objetivo este conhecimento serve, porquanto o que se busca é um conhecimento aligeirado, focado na produção de tecnologias e inovações para o processo produtivo, visando tão só o

incremento das taxas de lucros. Ou seja, busca-se um conhecimento que se transforme mercadoria, em prol da ampliação do capital, e não do atendimento das necessidades humanas; um conhecimento livre, autônomo e crítico ante a condição de alienação do trabalhador/pesquisador.

Por último, encontram-se discentes que, no tocante às IESs privadas, percebem e rejeitam os mecanismos de privatização, mercantilização e precarização do estudante em formação e dos docentes em exercício.

Gráfico 34 – Potencialidades identificadas pelos discentes nos cursos privados de Serviço Social: resultado geral (%) 2015



1. Recursos técnicos
2. Certeza do termino do curso
3. Horário disponível
4. Sempre atualizado o conhecimento teórico
5. Qualidade do corpo docente
6. Profissionais capacitados e críticos no mercado de trabalho
7. A facilidade para entender a sociedade
8. Planejamento e estrutura
9. Por não haver greve
10. Precisa melhorar e muito
11. Poder cobrar os nossos direitos
12. Não há potencialidades nesta IES
13. Acesso e concorrência menor
14. Não existe autonomia do aluno
15. Posicionamento questionador do aluno
16. As oportunidades oferecidas
17. A interação com o público
18. Todos os horários são cumpridos
19. Esforço para pagar a faculdade
20. Adaptar as pessoas
21. Várias
22. A exigência da IES é fator positivo
23. Interdisciplinaridade e profissionalismo
24. Qualificação de alguns profissionais
25. Quase não existe

Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

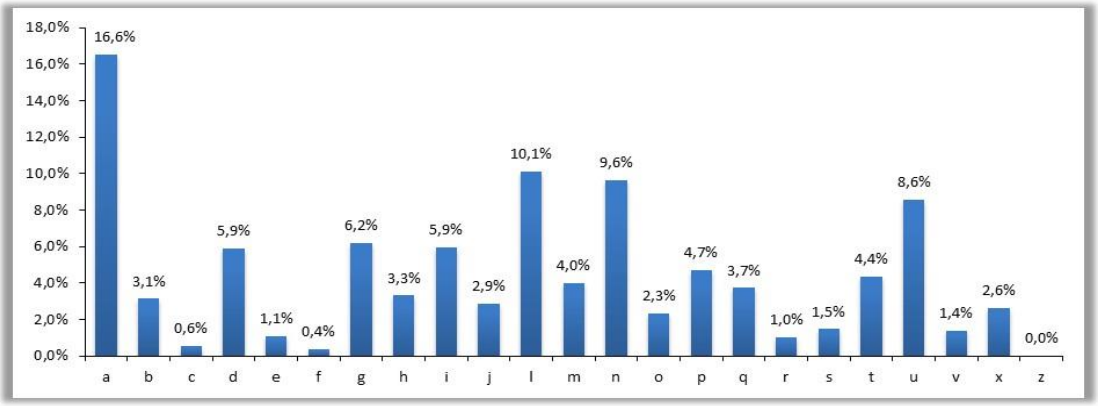
Do ponto de vista do entendimento dos discentes sobre o processo de expansão das IESs privadas que ofertam os cursos de Serviço Social, 33,9% consideram que a expansão privada constitui uma boa oportunidade e iniciativa, pois tem facilitado o acesso ao nível superior, por não haver greve, viabilizando o término do curso (13,0%), além de melhorar a qualificação profissional, possibilitando a inserção no mercado de trabalho e a ampliação da renda (13,3%).

O retorno dos investimentos realizados pelos jovens na formação para a inserção no mercado de trabalho parece ser compensado pela projeção que eles fazem da superação de uma transição de baixos rendimentos e uma nova posição na classe em que se

inserem. Consideram que a educação pode prepará-los para a formação e inserção no mercado de trabalho, oferecendo uma ponte para o mundo do trabalho e uma mudança de posição econômica e social. Ocorre que os jovens podem não encontrar ao término de seus cursos a disponibilidade de inserção no mercado de trabalho, enfrentando dificuldades para vivenciar a mobilidade que projetaram como parte de seus projetos de vida.

Segundo os discentes, o que os levou a escolher as IESs privadas foi o fato de vislumbrarem oportunidades de emprego após a conclusão do curso, mediante o acesso ao diploma de nível superior e a posterior obtenção de renda (41,9%), a localização (16,6%), e a possibilidade de contribuir para a sociedade (8,6%)[131]. Isso demonstra que a busca pela IES privada está ligada majoritariamente à projeção futura no mercado de trabalho e à obtenção de renda, após a obtenção do diploma.

Gráfico 35 – Prioridades da escolha do curso de Serviço Social na Instituição: resultado geral (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Notas:

a. Localização

b. Mensalidade

c. Portfólio do curso

d. Qualidade do corpo docente

e. Imagem da instituição

f. Instalações

g. Opiniões de colegas, familiares

h. Suas próprias ambições no mercado de trabalho

i. Vocação de servir/ajudar

j. Possibilidade da ampliação da renda

l. A obtenção do diploma de nível superior

m. Reconhecimento do curso pelo MEC

n. Oportunidades de emprego após a conclusão do curso

o. Aceitação da IES no mercado

p. Horários disponíveis

q. Aptidões pessoais

r. Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho

s. Baixa concorrência pelas vagas no vestibular

t. Possibilidade de realização pessoal

u. Possiblidade de contribuir para a sociedade

v. Por exclusão, uma vez que os outros cursos não o agradavam

x. Por exclusão, uma vez que o curso de preferência não era oferecido

z. Complementação da formação profissional que já exerce

[131] A opção de complementar a formação profissional já existente (item z) não foi priorizada por nenhum participante da pesquisa.

Há que se considerar que entre a escolha profissional realizada e a efetivação desta há um caminho repleto de fatores condicionantes que podem interferir na realização do curso ou da profissão desejada.

Salienta-se que as escolhas dos alunos se relaciona de forma direta com os processos de mercantilização, já que a educação se transforma numa mercadoria *stricto sensu* como fonte de valorização do capital mediante as relações de compra e venda de força de trabalho e da compra e venda da própria mercadoria educação. O aluno transforma-se em cliente, e para promover a democratização do ensino superior, o governo cria vários projetos e ações constantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A isso, deve-se somar um pragmatismo e de um "presentismo", diante da reforçada predisposição a aproveitar o momento, o "aqui e agora", em qualquer âmbito da vida cotidiana. De acordo com os estudiosos, essa atitude responde tanto à sensação subjetiva de falta de perspectivas como ao fato de que o alargamento da etapa juvenil convida a não desperdiçar "os melhores anos da vida" e a combinar o desfrute hedonista com o investimento em formação.

Desse modo, "os indivíduos devem ter uma atitude de aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados à sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas" (MÉSZÁROS, 2005, p. 44-45). O esforço individual e as características ditas natas e "naturais" são considerados elementos impulsionadores para revogar a desigualdade social.

De modo contrário, encontram-se discentes que se indignam e denunciam a (des)responsabilização do Estado (1,8%), o que pressupõe atentar para a esfera pública, além do prejuízo para a formação (1,8%), dada a visão acrítica (1,5%), os cursos baratos (1,8%) como os de Serviço Social, que prejudicam a formação do aluno, dada a falta de qualidade das IESs privadas (2,4%).

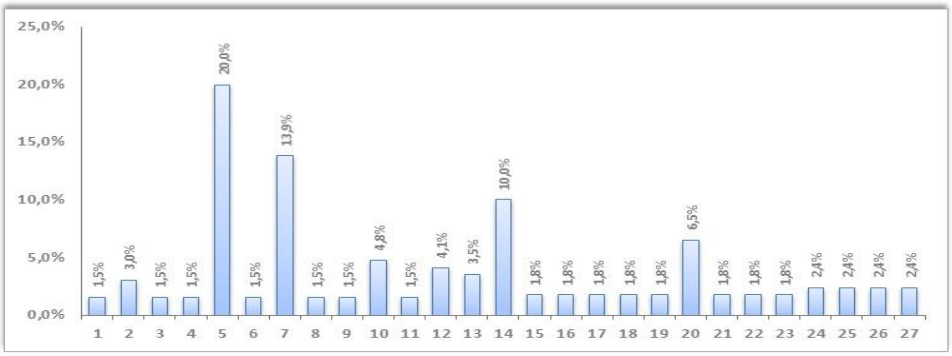
Essas postulações atestam as formulações defendidas pelo CFESS:

> Que tem se posicionado e lutado contra a mercantilização da educação e de todas as formas precárias de expansão, notadamente em relação ao Ensino Superior, que criam a ilusão do acesso à universidade e ao conhecimento, quando, na verdade, se tornam experiências aligeiradas, posto que destituídas da historicidade dos projetos profissionais e na contramão da reivindicação por ampliação do acesso à educação com condições de permanência e qualidade social – reivindicação histórica de movimentos sociais e diferentes sujeitos que atuam na educação. [...]

> Defendo e nos somamos à luta de que a educação não deve servir aos interesses do mercado, mas ao atendimento das necessidades humanas, na medida em que pode contribuir, no âmbito da disputa hegemônica, com a superação da lógica desumanizadora do capital, que se fundamenta na desigualdade, na exploração, no individualismo, no lucro e na competição. O Serviço Social brasileiro ousa dizer não à forma como vem sendo implementado o acesso da população brasileira ao ensino, que, em larga medida, extravia seu caráter público, presencial, laico e de qualidade, em um contexto neoliberal, no qual o Estado empenha-se para atender às exigências dos organismos internacionais, criando as condições para a institucionalização de um padrão educacional que dissemina uma educação que contribui para a manutenção da desigualdade social e de relações sociais que alienam, desumanizam e conferem adesão passiva ao modo de ser burguês. (CFESS MANIFESTA, 2012, p. 1-2. In: Serviço Social de olhos abertos para a educação: ensino público de qualidade é direito de todos).

Identifica-se que para uma parcela, ainda que pequena, dos discentes a expansão privada consiste na mercantilização da educação, expressa na contrarreforma do Estado e no projeto de expansão do exército de reserva. Demonstram, pois, uma visão crítica da realidade e dos processos de expansão privada do capital.

Gráfico 36 – O que os discentes pensam sobre a expansão das IESs privadas que ofertam os cursos de Serviço Social: resultado geral (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

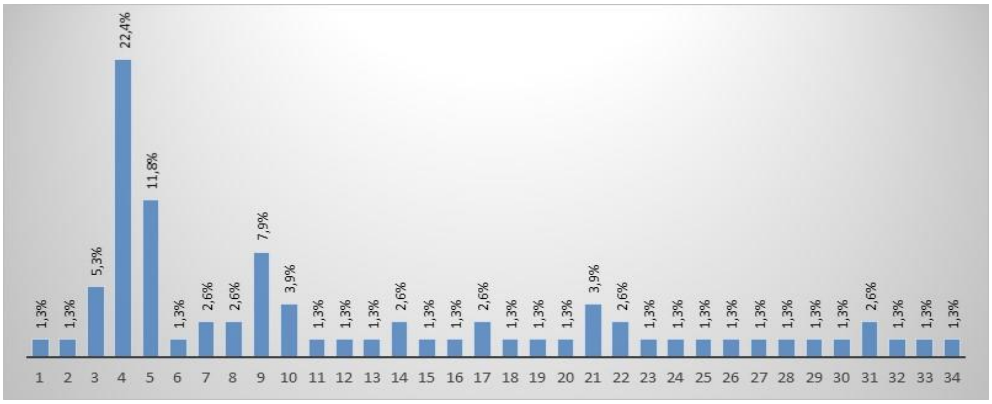
Notas:

1. Garantia do término do curso
2. Contribui para a formação profissional
3. Prejudica, pois o aluno não vivencia a visão crítica
4. Interessante pelo acesso e por não ter greve
5. Boa Iniciativa e oportunidade
6. Não constitui boa opção para a formação
7. Muito bom
8. Inserção no mercado de trabalho
9. Indispensável para a formação e o acesso a bolsas
10. Melhor qualificação profissional
11. Positivo, dada a insuficiência de vagas nas públicas
12. Importante, desde que tenha qualidade
13. Auxilia o aluno a permanecer na academia
14. Facilidade do acesso ao nível superior
15. Acesso para quem não passa nas públicas
16. Amplia a oferta para os cursos de Serviço Social
17. Possibilidade de ampliação de renda
18. Cursos baratos fragilizam a formação
19. Significa uma indústria de exército de reserva de assistentes sociais
20. Importante, desde que seja presencial
21. Contribui para a inserção no mercado de trabalho
22. Inserção sem exclusão
23. Importante, mas desresponsabiliza o Estado
24. Deve ter controle, dada a falta de qualidade
25. Amplia a oferta e prepara para o mercado de trabalho
26. Os profissionais são a propaganda da IES
27. Indispensáveis

Quando indagado sobre as motivações, especificamente pelos cursos de Serviço Social, o alunado ressaltou: identificação com as áreas das ciências humanas e da saúde (22,4%), luta em torno da garantia de direitos (11,8%), influência da família (7,9%), inserção no ensino superior, a oferta da bolsa integral do Prouni e a oportunidade de emprego (7,8%), facilidade de comunicação com as pessoas (2,6%), vontade de servir (1,3%), entre outras.

O que chama atenção nas respostas é a ênfase dada no tocante à vontade de servir. Essa ideia do assistente social de servir ainda se encontra em muitas produções teóricas e debates, no momento em reproduzem o discurso endogenista na análise da natureza e gênese da profissão. Embora já se tenha avançado muito na construção de outra imagem profissional, a perspectiva da "ajuda" predomina.

Gráfico 37 – Motivação da escolha do curso de Serviço Social: resultado geral (%) 2015



Fonte: Dados da pesquisa calculados a partir do *software* STATISTICA v.3.8.

Notas:

1. Vontade de servir
2. Vontade de fazer a diferença
3. Contribuição do curso com a sociedade
4. Identifica-se com as áreas das humanas e saúde
5. Lutar pela garantia de direitos
6. Por ser uma área ampla
7. Por identificação e contribuição do assistente social
8. Facilidade de comunicação com as pessoas
9. Família
10. A importancia do assistente social na garantia de direitos
11. Gostar de leitura
12. Era um sonho
13. Indicação de um profissional
14. Desejava inserção no ensino superior
15. Participação em movimentos sociais na cidade e influência da mãe
16. Trabalha na área e por vocação
17. Bolsa integral do Prouni
18. Visava um emprego
19. Trabalhava na área da Assistência Social e me identifiquei
20. Localização e descobri que gostava da área
21. Curso que permite atuar na área da saúde
22. Curisiodade em saber o que faz um assistente social
23. Oferece oportunidade de emprego
24. Pelo desenvolvimento teórico e prático
25. Era um curso compatível com a minha realidade
26. Nada de específico
27. Realizei pesquisas e gostei
28. Pela trajetória de vida
29. Era o mais acessível
30. Busca por conhecer a realidade
31. Única opção que tinha
32. Pela criticidade do curso
33. Pela vivência das expressões da questão social
34. Identidade com o campo da Assistência Social

Desse modo, convivem contraditoriamente no seio do curso de Serviço Social uma compreensão de que a expansão privada constitui oportunidade, mobilidade de renda e acesso ao mercado de trabalho; e outra que identifica as contradições e limites do processo da privatização do acesso à educação no que diz respeito a (des) responsabilização do Estado pela educação superior, ao repasse do dinheiro público para o financiamento privado, à massificação e mercantilização da educação e à expansão do exército de reserva de assistentes sociais.

Assim, a disseminação da ideologia das oportunidades emula projeções de mobilidade para os jovens que, na maioria das vezes, são frustradas, dada a realidade do desemprego e desigualdade. No entanto, torna-se legítima ao responder às necessidades imediatas da vida cotidiana, conformada no âmbito das potencialidades econômicas do desenvolvimento nos municípios potiguares.

De modo que o discurso das oportunidades inscreve-se no rastro do pensamento (neo)liberal, que traz a ideia de pregresso pelo trabalho, como uma face otimista do capital, em que a possibilidade de ascensão é conferida ao trabalho. Dessa forma, apresenta-se como se todos tivessem oportunidades iguais para ascender socialmente e competir no mercado. O êxito de cada um dependeria da vontade e do esforço pessoal. Assim, as diferenças sociais são tratadas como conquistas individuais que devem ser recompensadas, pois na sociedade capitalista o esforço dos sujeitos e a mobilidade são recompensados pelo mercado.

O otimismo no campo da mobilidade de renda constitui um elemento apreendido idealmente e incorporado pelos sujeitos, como uma projeção traduzida como possibilidade de igualdade de condições. Naturalizam-se as desigualdades, desconsiderando-se que, numa sociedade capitalista, o mesmo trabalho que gera riqueza também gera, na mesma proporção, pobreza.

Para manter essas condições, universaliza-se o discurso das oportunidades e da ascensão, responsabilizando os sujeitos por sua condição,

> [...] fazendo com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talento, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou então, faz com que creiam que [...] são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhe dá iguais chances de melhorar-ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas chances de melhorar não dependem deles, mas quem de quem possui os meios e condições do trabalho. (CHAUÍ, 1980, p. 78-79).

Destarte, o discurso das oportunidades e da ascensão oculta as contradições e desigualdades no sistema capitalista e dissimula a dominação. É no cotidiano da produção e reprodução do capital, e das desigualdades sociais, dos sonhos de uma vida diferente, do acesso à educação, à renda e ao mercado de trabalho, que se inserem as escolhas dos alunos de Serviço Social.

O problema prático e teórico que se identifica diz respeito à internalização pelos alunos de ideias que passam a conformar uma projeção de ascensão, como se fora um interesse geral da sociedade. Desse modo, observa-se que o discurso do capital social tem aparecido tanto nos grupos empresariais do Estado potiguar (ver capítulo 3 da tese), como também nos jovens que ressaltam as oportunidades de acesso e ascensão via mercado de trabalho. Portanto, a fomentação das oportunidades emula um projeto para a juventude que socializa o ideário da educação democrática e do acesso ao mercado, respondendo a uma demanda histórica de acesso à educação, ainda que nos moldes mercantis.

Nessa dinâmica de democratização, as IESs passam a ter uma funcionalidade ao desenvolvimento local, a fim de ampliar a rede institucional para o desenvolvimento do mercado de consumidores, bem como impulsionar a organização e a gestão de uma rede de serviços para atender ao entorno do alunado. Desse modo, as faculdades privadas inseridas em suas regiões transformam-se em instrumento de desenvolvimento. Além das funções de ensino, estas instituições terão outra missão: contribuir com o desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões em que se localizam.

Nesta dinâmica, as IESs privadas passam a exercer uma dupla função: **economicamente**, conseguem impulsionar e dinamizar outros serviços para além da oferta do ensino; **socialmente,** possibilitam regular salários, dado o processo de expansão quantitativa da força de trabalho; do ponto de vista **cultural**, fomentam valores de cooperação e solidariedade que direcionam a compreensão dos jovens sobre as oportunidades e a mobilidade socioeconômica.

Em outras palavras, busca-se operacionalizar uma interface entre o público e o privado, no intuito de promover a descentralização da distribuição regional do desenvolvimento, e também das desigualdades.

Dessa forma, o projeto de expansão do capital mediado pelas instituições privadas e pelos projetos que ela fomenta reproduz as tendências dos processos de mundialização: a mercantilização e a massificação da educação superior. Para tanto, a expansão das bolsas constitui uma das estratégias. Outra tendência diz respeito à formação

de uma rede de consumidores dos serviços educacionais, que tem retirado o direito da educação da pauta dos trabalhadores, substituindo-o pelo acesso mercantil.

A lógica centra-se na ampliação da cidadania bancária atestada por Freire (1998), que permite conduzir o acesso ao crédito educacional concedido pelo Estado, acomodando várias frações e interesses de classe no seu interior. A saída encontrada pelo capital é compatibilizar a oportunidade dada pela expansão do acesso à educação e o esforço dos indivíduos por sua formação e inserção no mercado de trabalho, como se estes fossem capazes de estabelecer as condições de inserção no mercado de trabalho e na educação.

Desse modo, a educação privada oferecida pelos cursos de Serviço Social torna-se um espaço de acumulação privilegiado do capital, que passa a fomentar conceitos e perfis que legitimam a mercantilização, a massificação e a privatização.

O processo de expansão e interiorização dos cursos privados tem resultado na conformação do perfil do aluno que chega ao ensino superior: tendo em vista que os alunos que demandam esses cursos buscam alternativas de inserção nos circuitos mercantis da educação. Isso não significa que o perfil dos alunos da rede pública seja diferente, apenas indica que os jovens inseridos nesta modalidade terão de arcar com os custos de sua inserção.

O perfil que se quer formar, seja nas instituições públicas ou privadas, deve estar em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional, norteado pela ruptura com abordagens e concepções conservadoras, funcionalistas e pragmáticas. Ou seja, pretende-se formar um profissional crítico e propositivo, que reflete e apreende a realidade sob uma perspectiva de totalidade. Que deve realizar a crítica ao conservadorismo num embate de luta pela hegemonia entre as forças sociais presentes na sociedade e na profissão na direção da classe trabalhadora. Portanto, deve estar vinculado a um projeto de transformação da sociedade, imprimindo-lhe uma direção social crítica.

Essa consideração é importante, já que a formação no campo das IESs privadas pode estar gerando um perfil de aluno que pode desqualifique e vulnerabilize o projeto profissional, ao relacionar os conteúdos e as práticas educativas aos anseios do mercado, reduzindo a formação e o Projeto Ético-Político à sua viabilidade prática, cancelando seus valores e princípios promulgados.

Não se pode negar que a interiorização do ensino superior vem facultando aos jovens uma formação e uma perspectiva profissional, porém redobra a exigência, em se

falando da formação em Serviço Social, das entidades da categoria de ampliarem seu raio de inserção política e pedagógica, no sentido de fazer frente aos possíveis confrontos com o Projeto Ético-Político.

5 CONCLUSÕES

As determinações macroestruturantes do processo de expansão da educação superior privada no Estado do Rio Grande do Norte no século XXI têm nos processos de mundialização do capital, reestruturação econômica, ideopolítica e cultural as transformações necessárias para ampliar e impulsionar para o interior dos municípios deste Estado o capital financeiro, estabelecendo assim seus nichos de mercado, e mercantilizando, massificando e privatizando o direito à educação superior pública.

Neste século, um novo ciclo histórico da privatização se estabelece a partir da oligopolização, mediante a compra de IESs pequenas e a venda de títulos nas bolsas de valores pelos grandes grupos que controlam o mercado educacional. Ao se identificar que a educação superior sofria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área, ampliando assim o processo de internacionalização do capital no campo da educação.

A educação superior privada assume então um papel ainda mais significativo do que possuía até então. Para isso, o requisito da universalização do acesso ao ensino superior emerge como primordial para o ingresso no mercado de trabalho pela juventude. Torna-se uma tarefa necessária para os governos e municípios que projetam o desenvolvimento econômico e social, atrelando a educação ao trabalho profissional, o que requer ampliar cursos, estabelecer mudanças nos currículos, nas práticas educativas e no financiamento privado.

A expansão deste sistema privado de educação superior deu-se, inicialmente, a partir da proliferação de estabelecimentos isolados que vinham atendendo às demandas das décadas de 1960 e 1970 no Brasil. A partir dos anos de 1970 é que se observam mudanças na natureza e organização destas instituições, quando os estabelecimentos isolados transformam-se em federação de escolas ou escolas integradas, mediante a fusão de isoladas ou a incorporação de outros estabelecimentos, embora ainda não possuíssem um estatuto de universidade.

Desde a década de 1980 ocorrem mudanças estruturais no sistema privado de educação superior, no tocante às matrículas, à diminuição de estabelecimentos isolados, ao aumento das universidades particulares, à desconcentração regional, à interiorização dos estabelecimentos particulares e ao aumento dos cursos.

Não se pode esquecer que a tendência de crescimento do setor privado sobre o

público ocorre desde a época da ditadura civil-militar (1964-1984) e se estabeleceu com a reforma universitária de 1968, o que acabou reforçando a tendência privatizante, mediante a oferta dos incentivos fiscais e tributários às empresas privadas no setor educacional.

Durante este período, as matrículas nas IESs privadas já se consolidavam como uma tendência de crescimento em relação ao setor público. O que se constata hoje é a continuidade de uma tendência que já vinha dando sinais de uma ascensão progressiva, ainda que, em alguns momentos, tenham ocorrido variações deste crescimento para mais ou para menos. Mas o fato é que continua em crescimento acelerado em relação às matrículas das instituições públicas.

Uma tendência posta pela expansão educacional, além do aumento das matrículas nos cursos presenciais, é a explosão das matrículas e vagas ofertadas na modalidade EaD, que tem se apresentado também como uma das maneiras de promover o acesso democrático.

Nos anos 2000, novas tendências têm se estabelecido no que tange ao conteúdo ideopolítico e à forma prático-operacional com que são desenvolvidas no campo da educação superior. Com relação ao conteúdo ideopolítico dessas práticas, percebe-se o discurso das oportunidades sociais como um meio para a ascensão e a mobilidade socioeconômica dos jovens pobres, de modo a construir um ideário de oportunidades.

Entre a principal forma prático-operacional, mencionam-se os programas de financiamento e as bolsas; estes têm facultado o acesso à educação superior privada, que reúne parcerias entre Estado/mercado e os jovens. Destaca-se, ainda, a política de desenvolvimento regional, que considera a educação superior como eixo para a rentabilidade do capital, enquanto um novo nicho de mercado no interior das regiões em desenvolvimento.

Desta forma, aliadas ao ideário das oportunidades mercantis do acesso e da mobilidade, a massificação e a mercantilização se estabelecem como tendência na atual dinâmica do capital dos anos 2000. O investimento em maior qualificação no capital humano é tido como uma estratégia de competividade entre os países, e um mecanismo de acesso ao emprego e renda. Isso tem colocado a educação superior no patamar da resolutividade dos problemas sociais e econômicos do Brasil, entre eles a desigualdade social.

Nesta direção, o capital social, como uma das ideologias da contrarreforma no atual cenário de desenvolvimento econômico com oportunidades, passa a se constituir no

atual empreendimento inovador no âmbito das políticas de educação, pois permite redefinir as escolhas dos jovens na direção do mercado, valorizando a ascensão e a mobilidade individual. Desta forma, o estímulo dado pelas políticas de acesso à educação superior tem ampliado o paradigma do capital social entre os jovens, ainda que algumas questões coletivas e críticas possam ser assinaladas.

Nesta perspectiva, o discurso da justiça social será válido nas políticas educacionais, com forte apelo moral da cooperação e responsabilização individual diante do progresso econômico e da compensação das desigualdades. Além de materializar a contrarreforma da educação superior, este discurso intensifica a competitividade entre os sujeitos.

O Estado enquanto articulador do desenvolvimento renova essa perspectiva para o âmbito das políticas de desenvolvimento regional, articulando-a a uma intervenção descentralizada, baseada em políticas e planos de desenvolvimento regional. Desta forma, a questão regional passa a fazer parte das ações e das políticas governamentais como estratégia de enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais existentes. Ao articular as atividades produtivas e as políticas de educação e trabalho, o Estado busca mitigar as problemáticas regionais de desenvolvimento.

Assim, a função estatal consistiu em utilizar-se de políticas ativas de desenvolvimento para viabilizar os investimentos em setores estratégicos da economia, ampliar o crédito educacional, a renda e a capacitação/qualificação profissional, além de orquestrar o consenso em torno das oportunidades sociais de inserção no mercado de trabalho, de modo a universalizar os discursos de oportunidades sociais, inclusão democrática, acesso, mobilidade socioeconômica e ascensão, como estratégias para majorar as taxas de lucro sob o comando político do Estado/mercado.

Neste contexto, a juventude pobre marca posição no atual século XXI, ao se inserir na agenda política estatal, num momento em que as pautas do novo desenvolvimento capitalista se colocam como necessárias.

Desta forma, o acesso e a permanência dos jovens na educação superior passam a ditar a direção das políticas educacionais, visando atender às exigências vinculadas à acumulação e à valorização do capital, ante as transformações do mercado de trabalho. Atualmente, verifica-se uma participação bem expressiva da população jovem, especialmente dos que têm entre 15 e 24 anos, nas taxas de desemprego.

Nos anos 2000, algumas políticas e programas governamentais passam a

considerar as diferenças socioeconômicas da juventude, mediante políticas educacionais aliadas à formação para o mercado de trabalho. A educação para o trabalho passa a constituir uma exigência diante dos processos da organização da produção e distribuição das mercadorias no âmbito internacional/nacional.

Na particularidade do Estado do Rio Grande do Norte, fomenta-se uma programática educacional que intenta responder às necessidades contraditórias da expansão do capital pela adoção de políticas que se incumbem de promover o desenvolvimento econômico. Desenvolvimento este que prioriza os processos de contrarreforma do Estado, a clivagem entre a política educacional, os processos de privatização e a assistencialização da proteção, mediante o acesso às bolsas e ao financiamento, à problemática da chamada geração nem/nem, que tem sido transformada no atual cliente da educação superior privada.

Desde os anos 1990, abriu-se a possibilidade de o próprio mercado assumir a formação de seus trabalhadores, subordinando a educação ao trabalho produtivo, comprometendo-se, desse modo, com o crescimento econômico e a qualificação para o mercado de trabalho.

A demanda pela criação de instituições de ensino superior privada explica-se, sobretudo, pela relativa autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) concede aos Estados para a implantação de seus sistemas de ensino superior e para a criação de novos cursos. Por um lado, o surgimento desses novos cursos se deve à demanda reprimida para a educação superior, não atendida pelo setor público em razão do crescente número de alunos que concluem o ensino médio; e, por outro, pela expectativa de lucro que essa atividade proporciona.

Nesta direção, as universidades passaram a ser entendidas como investimento, e a educação como prestação de serviço. A partir do decreto de 19/8/1997 a vocação empresarial foi estendida para o contexto da educação, transformando o aluno em cliente, a educação em serviço prestado, a capacidade profissional do aluno formado em produto e o conhecimento em mercadoria. Assim, a cultura empresarial está posta nas universidades e faculdades privadas.

Desde então as classes dominantes têm construído artifícios políticos, ideológicos e discursivos para operar a contrarreforma, com amplo apoio dos organismos internacionais. As orientações destas agências reforçam a ideia da ascensão social/mobilidade pela educação, além de afirmar a necessidade de um pacto social entre

mercado (empresas)/Estado, que assuma a direção estratégica do desenvolvimento econômico e social mediante o conhecimento e a educação como fatores produtivos.

As reformas dos anos de 1990 e de 2000 fecham o ciclo iniciado nas reformas de 1968, a saber: subordinação do campo educacional a uma lógica mais densamente capitalista; criação das condições objetivas, como infraestrutura, financiamento e pessoal qualificado; e subjetivas, como a criação da cultura consumista de um serviço, como pressuposto para o emprego.

Sob essas determinações, os processos de expansão/interiorização da educação superior privada ampliam-se no Brasil, notadamente no Estado do Rio Grande do Norte, o que tem impulsionado a inserção de inúmeros jovens nos mais variados cursos de nível superior. Essa inserção torna-se fundamental para a política de desenvolvimento.

Entre alguns indicadores da expansão e interiorização da educação, destaca-se: 1) a expansão da educação superior privada tem se direcionado para promover a inclusão e a democratização do acesso aos jovens inseridos na categoria nem/nem, consistindo numa oportunidade de reinserção socioeconômica; 2) a política de desenvolvimento regional, aliada à internacionalização do capital, tem ampliado a privatização, a comercialização e a massificação da educação superior; 3) os acordos e parcerias entre o governo brasileiro e as instituições internacionais têm promovido programas de mobilidade entre os estudantes, políticas de concessão e subsídios de bolsas; 4) a abertura de *campi*, IESs e o ensino a distancia atendem à demanda da geração nem/nem; 5) o fenômeno da desconcentração possibilitou a interiorização das instituições de ensino superior, deslocando das regiões centrais e do Sul para outras regiões do País, em especial para o Rio Grande do Norte; 6) a mobilidade, que se constitui na atual tendência do século XXI, sob o discurso da distribuição de riqueza e de diminuição das desigualdades sociais e regionais.

Essa mobilidade se situa em duas direções: uma que diz respeito ao movimento do capital – que se desloca entre regiões e nações mundialmente, ou seja, a transnacionalização do capital; e outra, individual e/ou grupal, que se dá entre os sujeitos em relação à conjuntura socioeconômica. Nesta perspectiva, a mobilidade social, transforma-se num indicador de desenvolvimento social, por indicar os processos de crescimento econômico e de inserção de uma nova força de trabalho que se encontra inserida no atual bônus demográfico.

Essas propostas têm logrado êxito diante das escolhas dos jovens de Serviço Social ao homogeneizar o debate da ascensão pela mobilidade socioeconômica mediada

pelo acesso à educação superior privada. Isso significa que o foco das estratégias de desenvolvimento está centrado – na atual dinâmica do capitalismo mundanizado/financeiro – nas periferias dos municípios, no desenvolvimento de oportunidades postas pela dinâmica de crescimento e das capacidades de escolha dos jovens na direção do mercado.

Assim, renovam-se as promessas das oportunidades geradas pelo desenvolvimento para os jovens da classe trabalhadora, em especial para o alunado de Serviço Social em formação. Desta forma, propõe-se um modelo de desenvolvimento centrado nas escolhas dos agentes individuais e na capacidade de as pessoas desenvolverem suas habilidades para se inserir no mercado. Trata-se, pois, da construção local da hegemonia no interior das regiões do Rio Grande do Norte.

Esta questão se aproxima do que Leher (2014) observou no campo das estratégias do Estado junto às ações ao exército de reserva,[132] na figura dos jovens pobres[133] e sem expectativas quanto à sua inserção na educação e no mercado de trabalho.

Esse cenário de oportunidades tem logrado um perfil de alunado que se aproxima das exigências do mercado de trabalho, dado o recorte de renda, classe, gênero e acesso ao financiamento. São jovens, em sua maioria, mulheres, pardas, com idade média de 26 anos, solteiras, residentes no interior do Estado do Rio Grande do Norte, que se deslocam, na maioria das vezes, para os municípios onde os cursos são ofertados, além de que necessitam do auxílio familiar para se manter nas IESs, ainda que a maioria tenha bolsas financiadas pelo Fies.

Cabe ressaltar que os programas de financiamento e bolsas têm se constituído numa possibilidade real de propiciar a formação destes jovens do Serviço Social, ofertando-lhes expectativas positivas quanto à sua inserção no mercado de trabalho.

Deve-se considerar que são jovens estudantes que trabalham e que têm uma renda familiar entre R$ 765,02 e R$ 2.295,00, o que revela que o valor de sua força de trabalho está sendo pago num valor abaixo do mínimo necessário, caso se considere a faixa de renda postulada pelo DIESSE (R$ 3.060,00) para suprir as necessidades básicas de uma família.

Esta questão salarial pode indicar um empobrecimento das condições de vida destes jovens, de modo a constituir um perfil que demonstra que a trajetória dos jovens tem

[132] Exército necessário e funcional à estruturação e ao desenvolvimento do sistema sociometabólico do capital.

[133] A delimitação desta parcela da juventude pobre pode ser vista nas condicionalidades que os programas pontuam, como é o caso do Prouni e do Fies, que trazem a condição socioeconômica como critério de acesso às bolsas e aos financiamentos.

se arquitetado a partir de suas vivências, que aliam trabalho, escola e baixos rendimentos. Isso significa que esses jovens, ao se acharem anteriormente inseridos na categoria nem/nem, a partir da inserção no circuito escola-trabalho, passaram a estabelecer outra relação com as políticas de educação e desenvolvimento, sendo agora consumidores dos serviços mercantis.

Assim, a socialização dos jovens pelo trabalho e pela educação direciona-se à formação de um novo tipo de força de trabalho com uma clara disposição ideológica de que é possível aproveitar as oportunidades no que se refere à formação profissional e à inserção no mercado de trabalho. Portanto, uma nova geração vem se formando sob os preceitos do mercado, ainda que alguns focos de resistência se contraponham à reprodução das condições da mercantilização e privatização da educação que têm, na (des)responsabilização do Estado, a expressão mais visível.

Diante dessas questões, indicam-se algumas tendências nesta dinâmica: o reconhecimento da educação como algo capaz de melhorar a condição de renda entre os jovens pobres; a adesão dos alunos à ideologia das oportunidades, porquanto esta permite ativar o esforço individual dos jovens mediante a educação e, posteriormente, o trabalho, buscando renovar as promessas de desenvolvimento e bem-estar; a existência de planos otimistas de vida e de trabalho entre os jovens.

Diante deste contexto, considera-se que a atual dinâmica do capitalismo contemporâneo – que amplia a interiorização e a mercantilização dos cursos de Serviço Social – traz alguns desafios que têm, na questão regional, nas lutas e na ação do Estado, questões de ordem teórica, política e ética para esta profissão e para a sociedade de um modo geral.

Esta dinâmica revela: a) ampliação do mercado de trabalho, dadas as potencialidades de desenvolvimento da economia potiguar, que, associadas aos processos de descentralização das políticas públicas, ampliam as demandas pelos profissionais de Serviço Social em várias áreas de atuação (SANTOS, 2010 ; JALES, 2012; MEDEIROS, 2015); b) a profissionalização/qualificação de profissionais na direção do mercado de trabalho (FIERN/2015, PNE, PDR); c) a necessidade de desenvolvimento e acumulação do capital no interior, de modo que o desenvolvimento regional posto enquanto centralidade para as políticas nacionais torna a educação superior um instrumento para viabilizar o acesso e a mobilidade dos jovens no interior do País; d) a educação como um eixo primordial de resposta à problemática da questão regional, que redireciona a

funcionalidade do Estado/mercado diante dos processos e projetos de acumulação e mobilidade do capital no interior dos municípios; e) uma massificação da oferta de força de trabalho no Serviço Social, a revelar uma tendência de ampliação do fenômeno do exército industrial nas regiões de desenvolvimento; f) a posição em que se inserem os alunos, na condição de jovens estudantes trabalhadores; g) e, por último, o discurso das oportunidades e da mobilidade/ascensão socioeconômica entre os alunos dos cursos privados de Serviço Social.

O sonho da inserção tem no acesso ao diploma de nível superior a projeção de melhorarem de posição no âmbito da classe em que se inserem. Para que o acesso ocorresse, fez-se necessário o auxílio dos programas de financiamento e das bolsas governamentais, especialmente o Fies, ajuda esta crucial para que pudessem concretizar a sua inserção num curso superior.

A procura pelos cursos deu-se na direção de busca pela melhoria das condições econômicas e sociais, traduzidas pelo que se chama de mobilidade, o que configura uma nova direção ético-moral para os jovens de Serviço Social, que, submetidos à competição do mercado e das ditas oportunidades sociais, podem colocar em xeque o Projeto Ético-Político da profissão, por reafirmarem, contraditoriamente, valores mercantis que estão na base do sistema do capital. Um projeto que deve ser pensado de forma indissociada das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, no âmbito da divisão internacional do trabalho, bem como dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos.

Dessa forma, indica-se que a centralidade do acesso à educação superior como foco estratégico do capital no atual estágio de desenvolvimento financeiro, capaz de ensejar mudanças de valores e ideias nos alunos. Esse acesso é mediado pela dimensão privada, que acaba, muitas vezes, despolitizando a análise das contradições e das lutas que permeiam a mercantilização da educação superior, já que esta se tem colocado como uma solução para o histórico processo de desigualdade de acesso entre os jovens.

Nesta dinâmica, as empresas que ofertam os cursos de Serviço Social têm ampliado os seus lucros, ao mercantilizar a educação superior, em nome de um novo projeto de desenvolvimento que, ao articular-se com as políticas de acesso aos segmentos ditos vulneráveis, substitui o direito à educação pública pelo primado do acesso individual e privado, tendo o Estado como copatrocinador.

De modo sucinto, argumenta-se que a ofensiva do capital – que tem se

expressado em favor de uma reconstrução dos projetos da juventude, na direção do mercado – pode representar um retrocesso ao Projeto Ético-Político da profissão. Pois, na prática, a expansão privada do ensino superior tem massivamente formado profissionais, o que constitui um grave desafio para as entidades da categoria que têm travado o combate à forma aligeirada e sem qualidade com que muitas IESs vêm ofertando o ensino superior em Serviço Social.

Esta tese, para além dessas conclusões, possibilitou compreender que enveredar num processo de investigação não é tarefa fácil, pois requer tempo, maturidade e uma vida inteira de aprendizado. A pesquisa empreendida mostrou-se como um processo rico e complexo, que, limitada pelo tempo e por sua incompletude, é certamente passível de lacunas. No entanto, revela o quão foram longas e prazerosas as aproximações efetuadas ao longo desse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson de. Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação Conferir em: http://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html. 2014, Acesso em 22/12/2014.

ALVES, José E, Dinis. **A transição democrática e a janela de oportunidades**. São Paulo: instituto Fernand Braudel, 2008.

AMARAL, Ângela. Qualificação, sociedade civil e desindentidade de classe: os desafios para o sindicalismo. **Revista Outubro,** n 5, 2001. p.29-45.

AROCENA, José: Por una lectura compleja del actor local en los procesos de globalización. In: **Desarrollo local en la globalización**. Montevideo, Claeh, 1999.

BRAGA, Ruy. **A política do Precariado**: do populismo a hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo: USP: Programa de Pós Graduação em Sociologia, 2012. (Mundo do Trabalho).

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (2011-2020).** Projeto de lei nº 8035.

_____. **Constituição Federal**. Congresso Nacional. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília. Disponível em: www.ministeriodaeducação.gov.br. Acesso em: 12 de Outubro de 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

_____. **Ministério da Educação (MEC).** Disponível em: www.ministeriodaeducação.gov.br. Acesso em:01/09/2011.

_____. **Ministério da Educação (MEC).** Disponível em: www.ministeriodaeducação. gov.br.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica**: mais formação e oportunidades para os brasileiros, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14. pdf.

_____. **Ministério da Educação**. Inep. Censo da Educação Superior: 2004. Brasília: INEP, 2005.

_____. **Ministério da Educação**. UNESCO. Ensino médio público noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte. Almeida, M. D. (org). In: Relatório da UNESCO, 2004.

_____. **Plano Nacional da Educação. Brasília**, 2000. Disponível:

www.ministeriodaeducação. gov.br. Acesso em: 12 de Outubro de 2012.

_____. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni: **Relatório,** Brasília: 2009. Disponível: www.ministeriodaeducação. gov. br. Acesso em: 19 de Novembro de 2012.

_____. Secretaria geral da Presidência da República/Secretaria Nacional da Juventude. **Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude (**2003/2010), 2011b.

_____. **Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro**. 2014, p.07-50. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/central-de-conteudos/publicacoes/idb-portugues.pdf>. Acesso em 15 dez 2013.

BRAZ, Marcelo; RODRIGUES, Mavi. O Ensino em Serviço Social da era neoliberal (1990-2010): avanços, retrocessos e enormes desafios. In: **Sociabilidade Burguesa e Serviço Social**. [S.n.;s.l], 2011.

BRETTAS, Tatiana. A Mercantilização no Ensino Superior: uma análise da Reforma Universitária no governo Lula. In: **Serviço Social na contra corrente: lutas, direitos e políticas sociais**. Fernanda Marques de Queiroz, Gláucia Helena Araújo Russo, Sâmya Rodrigues Ramos (org). Mossoró/RN. Edições UERN, 2010.

BRITTO, Luiz, P; SILVA, E. O; CASTILHO, Katlin. C; ABREU, T. M. **Conhecimento e formação nas IES periféricas**: perfil do aluno "novo" da Educação Superior. Campinas, 2008, p.777-791.

BUARQUE, Sergio Cristovam. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e sustentável**. Brasília: INCRA/iiCA, 1998, p.09-34).

CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In:**Oikos.** Rio de Janeiro: UERJ, n. 1, 2007.

CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In: **Oikos.** Rio de Janeiro: UERJ, nº 1, 2009.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2006: Resumo técnico. Brasília. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2012: Resumo técnico. Brasília. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira.

CEPAL. **Anuario estadístico de america latina y el caribe. 2010.** Disponível em: http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2010/esp/index.asp.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa** (LC/G. 1601-P), Santiago do Chile, março de 1990. Disponível em: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/4371/lcg1601e.htm.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

CÊPEDA, Vera Alves. Inclusão, democracia, novo desenvolvimentismo um balanço histórico. In: **Revista Estudos avançados**, 2012, p.77-90.

CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre Graduação a distância e Serviço Social**. Brasília, 2010, (mimeo).

CLEMENTINO, Maria do Livramento M. **Receitas municipais e grau de dependência dos pequenos municípios do Nordeste**. Natal, 2003, (texto mimeografado).

COLEMAN, J. **Foundations of Social Theory**. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 1990.

COLEMAN, J. **Foundations of Social Theory**. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 2000.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.291.

CUNHA, L.A. **Qual universidade**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Luís Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003

CUNHA, Luís Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DAHMER et al. Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EAD e presenciais. In: Revista Temporalis, 2014.

DAHMER et al. Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EAD e presenciais. In: Revista Temporalis, 2014.

Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década/organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Educação superior**: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? IIIa. Cumbre iberoamericana de rectores de universidades estatales. 2002a. (mímeo) http://www.asduerj.org.br/documentos/pdf/Cumbre_POA.doc. Acesso em 2/9/2013.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Implicações da decisão da OMC de incluir o ensino superior na lista dos serviços comerciais, 2002b. Disponível em:** <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1018>. Acesso em: 20 jun 2015.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Inovações na educação superior: tendências mundiais. In: **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.** Organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel – Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

ENSINO Superior Privado sob Domínio do Capital Estrangeiro. **Revista Caros Amigos**.

São Paulo, Editora Caros amigos, v. 16, n. 192, 2013.

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. PERFIL DO RN. In: Secretaria do Planejamento e das Finanças. **Perfil do Rio Grande do Norte**, 2012, p.05-188.

FACULDADE CATOLICA NOSSA SENHORA DAS VITORIAS(as)SÚ**. Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social**, 2012, p.06-114.

FACULDADE CATOLICA SANTA TEREZINHA (FCST)/CAICÓ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social**, 2012, p.06-86.

FATTORELLI. Maria Lúcia. A contrarreforma previdenciária. **In: Revista do Instituto Humanistas Unisinos.** Disponível em: www.unisinos.br. Acesso em: 23/6/2014.

FEDERAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE (FIERN). **Estratégias de Desenvolvimento econômico e promoção de investimentos do Rio Grande do Norte** (2015-2030).

FELIPE. José Lacerda Alves. **Rio Grande do Norte**: uma leitura geográfica. Natal: EDUFRN, 2010, citado por Aione Maria Sousa, 2012.

FELIPE. José Lacerda Alves. **Rio Grande do Norte**: uma leitura geográfica. Natal: EDUFRN, 2010.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: **Revista Linhas Críticas**, n.36, 2012, p.455-472.

FIERN. Estratégia de desenvolvimento econômico e promoção de investimentos no Rio Grande do Norte 2016-2035.

FLORESTAN, Fernandes. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, 2ª ed: Zahar editores, 1976.

FLORESTAN, Fernandes. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975. E **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

FLORESTAN, Fernandes. **Nova república**? Rio de Janeiro: Zahar editores, 1986.

FLORESTAN, Fernandes. **O desafio educacional**. (Coleção Educação Contemporânea). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FRANCO, Alexandre Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços, e contradições. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, 2008, p.53-63.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; Ramos, M. Vocational education and development. In: Unesco-Unevoc (Orgs.). *International handbook of education for changing world of work*. 1. ed. Bonm, Germany: UNESCO; UNEVOC, 2009. v. 3, p. 1.307-1.319.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e**

conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 2002.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Alguns desafios ao desenvolvimento do Brasil. In: **Texto para discussão**, [S.l.]: IPEA, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GUERRA, Yolanda. A formação frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010, p.715-736.

GUERRA, Yolanda. A INSTRUMENTALIDADE NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL. In: Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, "Capacitação em Serviço Social e Política Social", Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPS-UNB, 2005.

GUMARAES. Bernardo. Economia no século XXI, 2015. Acesso emhttp://aeconomianoseculo21.blogfolha.uol.com.br/.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

HELENA W. Abramo. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

HELLERE, Agnes. **O quotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: **Serviço Social e Sociedade**, especial: Formação, Trabalho e Lutas Sociais, 2014, p.609-639.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche: **capital financeiro, trabalho e questão social**. 2.ed.,São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. Informações sobre os Municípios Brasileiros. Acesso em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php.

INEP. Centro da Educação Superior: resumo técnico. Brasília: 2011, Disponível em **www.inep.gov.br**. Acesso em 02 de outubro de 2013.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MEIO AMBIENTE DO RN. Coordenadoria de Estudos Sócio-Econômicos. In:_____. **Dados básicos**: IBGE: Censo demográfico 2010. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br.cese/infocenso 2000.htm>. Acesso em: 2 jun. 2006.

IVASHITA, Simone Burioli. História da Educação: subsídios para integração de um campo de pesquisa em produção discente (1983 a 2003). In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2009, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação.

JANUÁRIO, Jaqueline dos Santos; BORGES, Liliam Faria Porto. **A Cepal e as políticas educacionais para a década de 1990**: transformação produtiva com equidade rumo ao desenvolvimento econômico, 2008.

LEHER, Roberto et al. **A contra reforma da Educação Superior:** uma análise do andes-sn das principais iniciativas do governo lula da silva. Publicação do grupo de trabalho de Política de Educação-GTPE/ANDES-SN. Brasília, 2013.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: O privado contra o público. Revista Trabalho, Educação e Saúde.N.1, Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999.INEP. Censo da Educação Superior, 2009.

LESSA, Débora. Docentes de instituições privadas de ensino superior em tempos de precarização das relações de trabalho e mercantilização do ensino. In: Revista Pensata, 2013.

LICÍNIO, C. Lima; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O PROCESSO DE BOLONHA, A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NOVA**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p.7-36, mar. 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, Vol.15, nº1, p. 31-50, jan.-jun./2009.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. In: **Revista Outubro**, 1998.

LUKACS, Georg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de MARX. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANCEBO, Deise, et al. Políticas de expansão da educação superior no Brasil-1995-2010. In: **Revista Brasileira de Educação,** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

MARANHÃO, Cezar Henrique. Desenvolvimento Social como Liberdade de Mercado: Amarthya Sen e a renovação das Promessas Liberais. In **As ideologias da contra reforma e o Serviço Social.** Org. Ana Elizabete Mota. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 69-104.

MARANHÃO, Cezar Henrique. **O "novo" ciclo ideológico do desenvolvimento: a reconstrução do projeto político burguês e as estratégias de desenvolvimento econômico e social no Brasi**l. 2009. 374f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: SADER, Emir (Org.). **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. In: **Perspectiva**, São Paulo, 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 03 de setembro de 2013.

MARX, Karl. Capítulo XXIII. A lei geral da acumulação capitalista. In: **O capital**: critica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2009.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-48.

MATINS, Heloísa de Sousa. **Igreja e movimento operário no ABC**. São Paulo, Hucitec, 1994.

MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (Orgs). Dicionário de Política A-K. 5ª ed. Brasília: EDUNB. Volume 1.

MEDEIROS, Adonias Vidal de Júnior. **Desenvolvimento econômico local dos Municípios do Nordeste do Brasil**: fatores determinantes e suas contribuições ao desenvolvimento desses territórios, 2015.

MEGHEL Stela M; ROBI, Fabiane; CASTRO, A. M. D. A. Educação Superior no Estado do Rio Grande do Norte. In: **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 28v.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. Estrutura social e formas de consciência. In: **O poder da Ideologia**. Boitempo, v. II, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOARES, k, N; GOMES, Alfredo Macedo. **Educação Superior no Brasil**, 2012, p.171-190.

MOTA, Ana Elizabete. **A precarização do trabalho na Indústria do Vestuário: apontamentos sobre a realidade Brasileira e Portuguesa**, nº4, 2013, p.01-31. (publicado: SOCIUS - Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações), ISEG (Instituto Superior de Economia e Gestão).

MOTA, Ana Elizabete. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio

teórico-político ao Serviço Social Brasileiro. In: **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2010.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e Seguridade Social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1998.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, A. S. do; PERUZZO, J. F. In: MOTA, A. E. (org). O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina In: **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social.** Recife: editora universitária UFPE, 2010.

MULS, L. M. **O desenvolvimento econômico local do município de Itaguaí**: o capital social e o papel das micro, pequenas e médias empresas. 2004 (Tese).

MULS, L. M. **O desenvolvimento econômico local do município de Itaguaí**: o capital social e o papel das micro, pequenas e médias empresas. 2008.

NETTO, Antônio Cabral Neto, et al. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. In:Rev. Lusófona de Educação, 2012.

NETTO, J.P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.667-700.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: **Cotidiano**: conhecimento e crítica. (Org) Netto, José Paulo. São Paulo: Cortez, 2012, p.65-89.

NEVES, L. M. W; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W(ORG). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NORTH, D. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance**. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

NOVAES, R. Juventude e Sociedade, ED. Fundação Perseu Abramo, 2004.

OIT (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO). **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo. Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. Hegemonia às avessas. **Revista Piauí**, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de**. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível:http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/gabin/consorcio/PDIC_versao_fi

na_23-5-2011.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília: OIT, 2009.

PAÍS ganha 2,7 milhões de solteiros, segundo a Pnad. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/09/pais-ganha-27-milhoes-de-solteiros-segundo-pnad.html>. Acesso em: 19 out. 2014.

PAIVA; Mirella Rocha Beatriz; CARRARO, Dilceane. Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência. In: **Revista Ser Social**, Brasília, V. 12, Nº 26, 2010.

PAMEZANI, Eliane. Ensino Superior Privado sob domínio do capital Estrangeiro. In: **Revista Caros Amigos**, Março de 2013, p.16-19. (Entrevista com Leher, Oliveira Silva, Contel, Krupp).

PEREIRA, Evelyne Medeiros; HOLANDA, Denise de Araújo Silva; SOARES, Samilly Raí Vieira; SILVA, Elise de Souza. Educação,"neodesenvolvimentismo" e Serviço Social: os IFs em questão. In: **Serviço Social e Sociedade**, 2015.

PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. In: **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, 2011.

PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. In: **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, 2011.

PIMENTEL. Edilene. Uma nova questão social? Raízes materiais e humano sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

PINHEIRO, João. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, IBGE, 2013. Acesso em :http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/quem_faz/atlas_regiao_metropolitana/.

PINTO, J. M. R. **O Financiamento da Educação no governo Lula**. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

PINTO, J. M. R. **O Financiamento da Educação no governo Lula**. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

PLANO de Desenvolvimento Institucional (PDIC 2011-2015). Consórcio das universidades federais do sul-sudeste de Minas Gerais, versão final, 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2 repositorio/File/gabin/consorcio/PDIC_versao_ final_23-5-2011.pdf.

PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano**: sustentar o progresso humano: reduzir as

vulnerabilidades e reforçar a resiliência, 2014.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

POCHMANN, Marcio. A juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: Novaes Regina V. Paulo (org). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2004.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

POCHMANN, Marcio. Novo ciclo do desenvolvimento para valorizar o trabalho. In: **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil:** avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, v. 2, 2010, p.39-67.

PUTNAM, R. (1993). Making Democracy Work. Princeton University Press, Princeton. Traduzido para o português pela Editora FGV (2000): **Comunidade e Democracia**: A Experiência da Itália Moderna, Rio de Janeiro.

PUTNAM, R. Making Democracy Work. Princeton University Press, Princeton, 1993. Traduzido para o português pela Editora FGV:**Comunidade e Democracia**: A Experiência da Itália Moderna, Rio de Janeiro, 1993.

REUTERS, Thomson. Índices Econômicos. In: VALOR ECONÔMICO, 2013.

REVISTA CAROS AMIGOS. **Ensino Superior Privado sob Domínio do Capital Estrangeiro**. São Paulo, v. 16, n. 192, 2013.

REVISTA EXAME. São Paulo: Abril, 2016. Ed.1114, a. 50, n. 10, 25/05/2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Planejamento e das Finanças. **Perfil do Rio Grande do Norte**, 2012, p.05-188.

ROLIM , Ximenes, Maria Isabel Assis Leite. **Educação a distância**: perspectiva para a formação de professores. 2014. 35f. Monografia (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930/1970, 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAMPAIO, Helena. **O Ensino Superior Privado**: tendências da última década. [S.n.]: São Paulo, 1998.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho. Mercantilização do ensino superior e o Serviço Social brasileiro. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 102, 2010, p. 387-390.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Mara Betânia Jales. **A interiorização e a expansão dos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social no RN (2004-2008):** um estudo das competências profissionais. Recife, 2010.(TESE DE DOUTORADO).

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1988.

SCANDELAI; Aline L. de Oliveira. A politica de educação no período populista – desenvolvimentista (1945 – 1964). In: **Colloquium Humanarum**, v 2, 2011, p.22-33.

SCHUGURENSKY, Simon, et al. **O ensino Superior Privado como setor econômico**, 2002, p.01-29.

SCHWARTZMAN, Simon, et all. **O ensino Superior Privado como setor econômico**, 2002, p.01-29.

SEN. Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: COMPANHIA DAS Letras, 2000.

SEN. Amartya. **O desenvolvimento como expansão das capacidades**. São Paulo: Lua Nova, 2000.

SGUISSARDI, V. Diferenciações e diversificações: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, V. (org**). Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis. **Políticas públicas para a educação superior.** Editora UNIMEP, 2005.

SILVA, Dantas e. **A (re) organização sócio espacial no Rio Grande do Norte e suas implicações para o Alto Oeste**: particularidades sobre Pau dos Ferros, 2011.

SILVA, Lilia Penha Viana. **Pacto federativo e Políticas Públicas**: o predomínio das relações predatórias entre as esferas de governo. In: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Eqüidade e gestão da Educação nos anos 90. In: XI Seminário Internacional de Educação - Formação de professores, a prática pedagógica e o trabalho na diversidade, 2006, Cachoeira do Sul. SiEduca -XI Seminário de educação - Fromação de professores: a prática pedagógica e o trabalho na diversidade. Guarapuava: Ulbra, 2006. v. 1.

SILVEIRA; Rogério Leandro Lima. **Observando o desenvolvimento regional brasileiro**: processo, políticas e planejamento [recurso eletrônico] / organização; santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

SITEAL – Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina. *Dato Destacado*, Buenos Aires, n. 23, sep. 2011.

STEFANO, Fabiane. REVISTA EXAME. São Paulo: Abril, 2016. Ed.1114, a. 50, n. 10, 25/05/2016.

STEFANO, Fabiane; FURLAN, Flávia. EXAME, agosto de 2015/Relatório Trimestral de Inflação de junho/BC.

SUELY, Ferreira. Reformas na Educação Superior**:** de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: **Linhas Críticas,** Brasília, DF, n. 36, p.455-472, maio/ago. 2012.

TAVARES, M da Conceição intitulado: Império, território e dinheiro. In: FIORI, José Luis. **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TEDESCO, CARLOS Juan. O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. 3 ed. 2012, p.86

TEIXEIRA, Pedro Nunes. Financiamento do ensino superior: desafios e escolhas. 2º Ciclo de seminários internacionais. In: **Educação no século XXI**: modelos de sucesso. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

TOLEDO. José Roberto de; Paulo Saldaña; Rodrigo Burgarelli. Gastos com o Fies explodem, 2015. Acesso em: http://blog.estadaodados.com/fies/#comments

TRÓTSKY, Leon. **História da Revolução Russa**. [S.l; s.n],1962.

TROTSKY, **História da Revolução Russa. [S.l; s.n]**,1962.

UFRN - **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Natal: [S.n]: 1999-2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre o ensino superior no século XXI. 1998.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. A cesso em: 25 abr 2014.

UNIVERSIDADE POTIGUAR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Socia**l. Escola da Saúde, 2012, p.08-323.

UNP. Plano de desenvolvimento Institucional. (2007-2016). Acesso em:https://unp.br/institucional/rede-laureate/.

VALE, Sobral Erlenia . **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico**: reiterações e resistências do trabalho docente na UECE. Recife, 237 folhas, 2012. (Tese de Doutorado).

VÉRAS, Maura Pardini. Exclusão Social, um problema de 500 anos: notas preliminares. In SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003** / Júlio Jacobo Waiselfisz.– Brasília : UNESCO, 2004.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. São Paulo. Paz e terra, 1978.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

I-PERFIL SOCIOECONOMICO DOS(as) ALUNOS(as)
1-Idade:_____

2-Sexo:
( ) masculino ( )feminino

3-Como você se considera?
a) Branco ( ) b) Negro ( ) c) Pardo/Mulato ( )
d) Amarelo (de origem oriental)( ) e) Indígena ou de origem Indígena (.)

4-Qual o seu estado civil?
a) Solteiro ( ) b) Casado ( )
c) Separado/desquitado/divorciado ( ) d) Viúvo ( ) e) Outro ( )

5-Você tem alguma religião? Se sim, qual?_____

6-Tem filhos? Se sim, quantos?
a)Sim ( ) Quantos:_____ b)Não ( )

7-Qual seu Município de Origem:_____

8-Qual seu Município de Residência: _____

9-Onde e como você mora atualmente?
a) Em casa ou apartamento, sozinho ( )
b) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes ( )
c) Em casa ou apartamento com cônjuge e /ou filhos ( )
d) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.) ( )

10-Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é aproximadamente, a renda familiar?
a) Nenhuma ( )
b) Até 1,5 salários mínimos (até R$ 765,01) ( )
c) Acima de 1,5 salários mínimos (R$ 765,01 a R$1.530,00) ( )
d) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R$ 1.530,00 a R$2.295,00) ( )
e) Acima de 4,5 até 5 salários mínimos (R$ 2.295,00 a R$3.060,00) ( )
f) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R$3.060,00 a R$5.100,00) ( )
g) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R$5.100,01 a R$ 15.300,00) ( )
h) Acima de 30 salários mínimos (mais de R$ 15.300,00) ( )
11-Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso:
a) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas ( )
b) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos ( )
c) Tenho renda e me sustento totalmente ( )

d) Tenho renda me sustento e contribuo com o sustento da família ( )
e) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família ( )

11-Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho:
a) Não estou trabalhando ( )
b) Trabalho eventualmente ( )
c) Trabalho até 20 horas semanais ( )
d) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais ( )

12-Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar a universidade/faculdade?
a) A pé/de carona/de bicicleta
b) Transporte coletivo
c) Transporte próprio
d) Transporte locado

13-Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?
a) ProUni Integral ( )
b) ProUni Parcial ( )
c) FIES ( )
d) ProUni Parcial e FIES ( )
e) Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal ( )
f) Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino
g) Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc) ( )
h) Parcialmente pela própria instituição de ensino ( )

APÊNDICE B – ENTREVISTA

1-O que motivou sua escolha pelo curso de Serviço Social

2-O que você pontuaria de diferente do momento de sua escolha pelo curso ao momento de seu contato com o aporte teórico-metodológico e ético-político do curso de Serviço Social

3-Qual a prioridade da escolha do curso na instituição
a) Localização ( )
b) Mensalidade ( )
c) Portfolio do curso ( )
d) Qualidade do corpo docente ( )
e) Imagem da instituição ( )
f) Instalações ( )
g) Opiniões de colegas, familiares ( )
h) Suas próprias ambições no mercado de trabalho ( )
i) Vocação de servir/ajudar ( )
j) A possibilidade da ampliação da renda ( )
l) A obtenção do diploma de nível superior ( )
m) Reconhecimento do curso pelo MEC ( )
n) Oportunidades de emprego após a conclusão do curso ( )
o) Aceitação da IES no mercado ( )
p) Horários disponíveis ( )
q) Aptidões pessoais
r) Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
s) Baixa concorrência pelas vagas no vestibular
t) Possibilidade de realização pessoal
u) Possibilidade de contribuir para a sociedade
v) Por exclusão, uma vez que os outros cursos não o agradavam.
x) Por exclusão, uma vez que o curso de preferência não era oferecido.
z) Complementação de formação profissional que já exerce
5-Avalie sua expectativa com relação ao curso universitário que você escolheu,
a) Cultura geral para melhor compreender o mundo
b) Formação profissional voltada para o mercado de trabalho
c) Formação profissional voltada para pesquisa
d) Fornecimento de um diploma

4-Assinale quais as dificuldades interferem na sua vida acadêmica e pessoal:
a) Adaptação a novas situações (cidade, moradia, etc)
b) Relacionamento familiar
c) Situação de violência
d) Assédio Moral
e) Dificuldade de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computadores, outros)
f) Dificuldade financeira

g) Dificuldade de aprendizagem
h) Carga horária excessiva de trabalho
i) Carga excessiva de trabalhos acadêmicos

5-Você enfrentou/ ou vem enfrentando alguma dificuldade durante sua trajetória acadêmica. Se, Sim, quais.
6-Que potencialidades você identifica nos cursos privados de Serviço Social. 13-Você participa/e ou participou de programas de iniciação científica? Se sim, como foi a contribuição para a sua formação
7-O que você pensa sobre a expansão das IES privadas que ofertam os cursos de Serviço Social.