

## CRISE CAPITALISTA, REAÇÃO BURGUESA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PÓS-1970

Larissa Dahmer Pereira<sup>1</sup>

### RESUMO

O ensaio aborda a crise do padrão de acumulação capitalista na década de 1970 e o crescente processo de mercantilização da educação superior. Captar os fundamentos deste movimento generalizado é crucial para a compreensão dos processos particulares de reformas universitárias correntes nos países por todo o mundo. Este ensaio não pretende abordar as particularidades brasileiras, mas fornecer subsídios para a sua compreensão.

Palavras-chave: crise capitalista; mercantilização dos direitos sociais; sistemas de educação superior

### ABSTRACT

The essay aims to talk about the capitalistic accumulation pattern crises during the decade of 1970's and the increasing process of merchandising of the superior systems of education. To understand the causes of this overall superior teaching merchandising phenomena is crucial to the comprehension of the singular process of the university system reform in many countries. This essay does not aim to talk about the brazilian case, but offer elements to its comprehension.

Keywords: capitalist crisis; merchandising of the social rights; superior system of education

## 1 INTRODUÇÃO

O pós-1970 foi marcado por uma profunda crise no padrão de acumulação capitalista, mantido, desde a crise da década de 1930, através do financiamento público estatal e do padrão fordista-keynesiano de produção da vida social (HARVEY, 1992; OLIVEIRA, 1988). O final da década de 1960 e os anos 1970 assistiram àquele padrão ruir, eclodindo nova crise (cíclica) de acumulação capitalista, com novas determinações. Em meio à crise, a reação burguesa pautou-se (i) na mundialização do capital, (ii) em amplos processos de reestruturação produtiva, (iii) no espraiar da ideologia neoliberal (iv) e na redefinição das funções do Estado.

A mundialização do capital – predominantemente sob a forma financeira - estabelece como prerrogativa a redução do papel do Estado-Nação a mero “ponto de apoio” para os interesses do capital e também para a instalação de empresas transnacionais que buscam condições de superexploração da força de trabalho sem barreiras para a realização

---

<sup>1</sup> Mestre em Serviço Social Escola de Serviço Social -Universidade Federal Fluminense.

de seus superlucros. Chesnais (1996) constata que a mundialização do capital opera um verdadeiro *apartheid* de regiões inteiras em relação ao centro capitalista: a ideologia da globalização prega a adaptação dos países periféricos ao “novo” contexto global como algo inexorável, cabendo aos países a adaptação, caso contrário estes podem perder o “bonde da história”, restando-lhes o único “lugar” de zonas de pobreza.

Para fazer frente à crise no processo de acumulação capitalista, a aceleração do tempo de giro do capital na produção e no consumo constituíram-se como aspectos decisivos para a reversão da queda da taxa de lucro. Neste sentido, o padrão da acumulação rígido fordista não era mais compatível com as necessidades de supercapitalização das esferas da vida social e, muito menos, as barreiras aduaneiras nacionais, o que exigiu a liberalização dos intercâmbios internacionais, com a livre circulação dos capitais e o conseqüente processo de mundialização do capital, sob sua forma financeira. Associado à quebra de barreiras nacionais para a livre circulação do capital, processos de reestruturação produtiva foram fundamentais para acelerar o tempo de giro do capital na esfera da produção, com a transformação do padrão fordista de produção em um padrão de “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), o que gerou alarmantes impactos na vida dos trabalhadores, com a precarização geral das relações de trabalho.

Outro suporte de crucial importância para a reação burguesa à crise capitalista foi o espraiar da ideologia neoliberal, que se constituiu como um ancoradouro fundamental para o redirecionamento do fundo público em benefício da reprodução do capital: se desde o auge do fordismo-keynesianismo ela criticava severamente o projeto keynesiano, sem, contudo, ganhar muitos adeptos, no pós-1970 a sua defesa por um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital convergiu de forma extremamente conveniente às necessidades do capital. Assim, a partir da década de 1970, o Estado foi o principal sujeito desencadeador dos processos de desregulamentação, liberalização das economias e privatização do patrimônio público, o que significou a realização do processo de supercapitalização de esferas antes desmercadorizadas (ANDERSON, 1998).

Outro desdobramento da reação burguesa foi o redirecionamento do fundo público para as estritas necessidades do capital, o que atingiu a política social em seu cerne (BEHRING, 1998), desencadeando-se uma disputa permanente pela utilização do fundo público e, ao mesmo tempo, operacionalizando a efetiva mercantilização de direitos sociais - como saúde, educação e previdência, até então relativamente desmercadorizados - agora transfigurados em “serviços” exploráveis no mercado. Desta forma, a minimização do Estado (para os interesses da classe trabalhadora, obviamente) significou a efetiva focalização e seletividade das políticas sociais para grupos específicos, além da retomada do projeto de refilantropização social, no seio da sociedade civil. Assim, a “questão social”

passou a ser tratada sistematicamente a partir de uma dupla articulação entre assistência focalizada e repressão, desencadeando um radical processo de criminalização da pobreza.

Na América Latina, a reação burguesa à crise de acumulação capitalista significou um verdadeiro desastre social para a sua população. Soares (2001) observa que as preocupações expostas em documentos dos organismos internacionais não passaram do plano do discurso, pois associaram o financiamento de programas e projetos sociais a exigências de ajustes macroeconômicos, o que resultou num “desajuste social” sem precedentes no continente latino-americano.

No quadro acima delineado, constata-se que a reação burguesa à crise capitalista baseia-se na supressão e/ou encolhimento dos direitos civis, políticos e sociais e sustenta-se na defesa da mercantilização de todas as instâncias da vida social. A existência de políticas sociais e, particularmente, da política educacional - tradutora da concreticidade dos direitos sociais e com uma explícita dimensão civilizatória, produto das lutas sociais ao longo dos séculos XIX e XX - torna-se, no plano mundial, extremamente limitada, com um estreitamento radical da cidadania moderna.

## **2 O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PÓS-1970**

A educação, até os idos da década de 1960, constituiu-se como um direito social incluso no arcabouço dos sistemas de proteção social construídos em cada particularidade nacional. Nos países periféricos, configurou-se como uma “promessa” de passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, cujo eixo “teórico” baseava-se na Teoria do Capital Humano<sup>2</sup>. Com o processo de mundialização do capital, radicais mudanças na esfera produtiva e de avanço da ideologia neoliberal, os sistemas educacionais constituídos até os anos 1970 sofreram uma profunda inflexão.

O processo de reestruturação produtiva engendrado no pós-1970 gerou a necessidade de um novo nexos entre ciência e trabalho, com mudanças qualitativas e quantitativas na formação técnica e ético-política da força de trabalho simples e complexa (NEVES e FERNANDES, 2002). Associado às significativas transformações na organização produtiva e na gestão do trabalho, emergiu o conceito de “sociedade do conhecimento”, que veio substituir a formulação ideológica de “capital humano” e espalhou-se apologeticamente

---

<sup>2</sup> A Teoria do Capital Humano, de T. Schultz, surgiu nos EUA e na Inglaterra nos anos 1960, com a premissa de que “capital humano” é a expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e de maior produtividade. Dentro de tal teoria, o resultado esperado era que as nações subdesenvolvidas investissem pesadamente em “capital humano”, o que as encaminharia rumo ao desenvolvimento. Esta teoria, extremamente funcional à ideologia desenvolvimentista, não leva em consideração as relações de classe e imputa ao esforço do indivíduo e das nações - sem questionar a divisão internacional do trabalho - a responsabilidade pelo desenvolvimento (FRIGOTTO, 1995).

dos campos diretamente produtivos (empresas) até a esfera acadêmica e a grande mídia. Esta formulação traduz a necessidade dos indivíduos adequarem-se à nova lógica de organização produtiva, através de uma formação básica que lhes forneça a capacidade de abstração, trabalho em equipe e flexibilidade frente às necessidades de reprodução do capital.

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

O mesmo autor (LEHER, 1998) recuperou a ação do BM nos anos 1970, que estruturou um subsetor educacional em sua estrutura organizacional e deu ênfase à rede de ensino técnico no setor agrário dos países periféricos, como forma de amainar os conflitos oriundos dos processos de descolonização dos anos 1960. Esta ação criou ainda novas zonas de investimentos para o capital, através da “Revolução Verde”. Nos anos 1980, o BM passou a exigir dos países periféricos, para a liberação de empréstimos, condicionalidades de ordem estrutural, com as reformas educacionais inseridas no processo de ajuste estrutural das economias periféricas. Em 1984, os EUA saíram da UNESCO – que sustentava a idéia do “direito ao desenvolvimento” – e passaram a fortalecer a ação do BM na área educacional. Naquela década, o BM direcionou sua defesa ao ensino fundamental<sup>3</sup>, enfatizou a privatização do ensino secundário e reiterou o discurso da universidade pública enquanto lócus dos privilegiados. A tese de fundo, para o BM, é de que o objetivo do ensino deve ser fundamentalmente o mercado de trabalho, visando à flexibilidade do trabalhador, além da formação de valores e atitudes favoráveis às necessidades do mercado.

Nos anos 1990, o BM - fundamentado na formulação ideológica de “sociedade do conhecimento” e deparando-se com os custos sociais alarmantes do processo de ajuste estrutural nos países periféricos (SOARES, 2001) - adensou o discurso apologético da educação como principal meio dos países pobres alcançarem o patamar superior da globalização.

---

<sup>3</sup> O ensino fundamental é um instrumento primordial para a conformação ideológica no novo trabalhador exigido no pós-1970: portanto, não há problemas para a burguesia que o ensino fundamental seja majoritariamente público, desde que seus currículos estejam conformados à ética liberal (SUÁREZ, 1999).

No contexto de compressão fiscal, o BM advogou a tese de que a educação básica deve ser uma prioridade, supostamente porque garantiria a equidade e teria um retorno social mais rápido, através da queda na taxa de natalidade e da melhoria nos índices de saúde da população, diminuindo os gastos estatais. Com tal tese, o BM passou a exigir – durante toda a década de 1990, perpetuando-se na entrada do século XXI - reformas educacionais na América Latina, com maiores recursos para o ensino fundamental, a reforma da formação tecnológica e a privatização do ensino superior<sup>4</sup>.

Nesta direção, os anos 1990 constituíram um verdadeiro *apartheid* educacional: aos países periféricos, o BM recomenda o ensino fundamental como forma de “aliviar” a pobreza e como política de “inclusão social”. Enquanto aos países do centro capitalista são reservados o ensino superior e a pesquisa. Aprofunda-se a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando “pacotes tecnológicos” e sendo controlada pelos centros financeiros e tecnológicos, o que consolida o setor educacional como um importante espaço de mercantilização para o capital.

Siqueira (2004) aponta que a educação movimenta cerca de dois trilhões de dólares, o que faz com que diversos grupos sejam atraídos para esse setor, principalmente os empresariais. Contudo, os países desenvolvidos apresentam-se como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional<sup>5</sup>. Já os países periféricos transformaram-se em alvos privilegiados dessa busca dos grupos empresariais por novos mercados<sup>6</sup>. Porém, a autora observa que, pelo histórico da educação ter se constituído, na maioria dos países, como um direito social – inclusive nos países capitalistas periféricos, apesar de seu viés ideológico desenvolvimentista - a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão mercadológica dos empresários da educação, tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas. Com isto, principalmente nos anos 1990, iniciou-se uma crescente pressão para que a educação seja tratada como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado, sem maiores interferências das regulamentações locais.

Nessa direção, os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram um acordo comercial em 1995 – o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) -, com o objetivo de liberalização progressiva dos diversos setores de serviços. Tal acordo significou o redirecionamento de diversos setores tradicionalmente mantidos e

---

<sup>4</sup> Uma das estratégias para a reforma educacional é transformar a imagem dos professores numa corporação atrasada, desencadeando um processo de fragmentação do sistema educacional – através da autonomia da escola e das universidades –, fragilizando a organização sindical docente e abrindo o caminho para o processo de privatização do ensino superior sem resistências dos movimentos sociais.

<sup>5</sup> A população dos países centrais capitalistas caracteriza-se, em sua maioria, por alta escolarização, com uma taxa de natalidade decrescente, além de possuírem, por razões históricas, amplos sistemas educacionais em funcionamento.

<sup>6</sup> Pois nestes países encontra-se hoje a maior parte da população em idade escolar com uma grande demanda potencial para a oferta de ensino nos vários níveis, devido ao seu histórico déficit educacional.

regulamentados pelo Estado (como educação, saúde, saneamento, dentre outros) para o mercado de “serviços”, orientados pela lógica do lucro, da oferta e da competição. Dentre os diversos serviços incluídos no AGCS encontra-se a educação tratada não mais como direito social, mas como um serviço explorável pelo mercado (SIQUEIRA, 2004).

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

Portanto, a década de 1990 assistiu à defesa, por parte dos organismos internacionais, da universalização do ensino fundamental, - majoritariamente sob a responsabilidade estatal<sup>7</sup> - e da diversificação das fontes de financiamento do ensino superior. Esta última estratégia significa a participação ampliada do setor privado e um campo aberto para o capital privado nacional e internacional, com um público-alvo (as camadas médias e altas) que supostamente poderia arcar com os custos desse nível de educação.

Essa concepção de abertura do setor educacional – focado, principalmente, no ensino superior - para a exploração privada insere-se na necessidade do capital de expandir mercados, como já tratamos anteriormente. Assim, o processo de avanço dos interesses privados na área educacional ocorre de duas formas: (i) através da ampla liberalização dos serviços educacionais e a expansão de instituições privadas superiores de ensino; (ii) através do processo de privatização interno sofrido pelas instituições públicas, com a implantação de fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades, redução dos trabalhadores em educação com a não-abertura de concursos públicos, o corte de verbas para infra-estrutura, dentre outras formas de sucateamento (LIMA, 2002).

Lima (2002) reafirma que a compreensão do processo de mercantilização do setor educacional - concretizado através dos acordos realizados na OMC – deve ser

---

<sup>7</sup> McCowan (2004) afirma que os níveis que mais conduziram ao desenvolvimento da educação com fins lucrativos foram os níveis pré-escolar e pós-secundário. O mercado do ensino fundamental não é atraente para as empresas de ensino nos países periféricos, visto que a massa da população – extremamente empobrecida - não tem renda suficiente para custear as despesas com a educação fundamental.

realizada tendo como base o movimento do capital, em busca de novos e lucrativos mercados. Outro autor (MCCOWAN, 2004) explicita ainda que o processo de mercantilização da educação superior encontra-se acelerado em âmbito mundial, mas, principalmente nos países periféricos (Ásia, América Latina e África) de renda média, como o Brasil, que comportam as maiores proporções de alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior e configuram-se enquanto mercados com grande potencial de expansão<sup>8</sup>.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase tardia do capital (MANDEL, 1982), na qual o espaço e o tempo são comprimidos em favor da mobilidade do capital financeiro (HARVEY, 1992), não há espaço para o questionamento, a crítica, a reflexão, enfim, a produção do conhecimento. Ao capital urge a transmutação da universidade em organização social, adaptando-a de forma “flexível” às mudanças operadas para o processo de acumulação capitalista e abandonando-se o núcleo fundamental do trabalho universitário: a formação. Assim, a *universidade operacional* (FREITAG *apud* CHAUÍ, 2003) produz - na lógica excludente capitalista que torna a força de trabalho obsoleta e amplifica o desemprego estrutural – o esvaziamento do processo de formação e reduz suas atividades ao treinamento e à “reciclagem”, para os interesses de reprodução do capital.

Portanto, o ensino superior torna-se mais um espaço estratégico de abertura de novos mercados para o processo de valorização do capital, principalmente nos países periféricos, esvaziando-se a existência do que resta de pensamento crítico no interior da universidade. É neste quadro – sinteticamente delineado neste ensaio – que se apresentam as propostas de reformas universitárias por todo o mundo. Desta feita, para a constituição de um movimento contra-hegemônico, é imprescindível captar criticamente o “lugar” de tais reformas no quadro mais amplo dos interesses de classe, o que possibilitará a projeção de possibilidades e estratégias de resistência.

---

<sup>8</sup> Nos EUA há um setor bem estabelecido e em crescimento; já na Europa o sistema de ensino superior tem sido mais resistente em relação ao processo de mercantilização. Note-se que as seis empresas líderes em educação superior localizam-se nos EUA e nos países periféricos: Brasil, Índia e África do Sul. Interessante notar que, dentre as seis empresas líderes no mercado do ensino superior, duas são brasileiras, sendo a Universidade Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Paulista (UNIP) (MCCOWAN, 2004).

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In SADER E GENTILI (orgs.), *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.
- BEHRING, E. *Política Social no Capitalismo Tardio* – São Paulo: Cortez, 1998.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, Set/Out/Nov/Dez 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em julho de 2005.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In Gentili, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- LEHER, R. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998 (Tese de Doutorado – mimeo).
- LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In Neves, L. (org.) *O empresariamento da Educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.
- MANDEL, E. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982, (Os Economistas).
- McCOWAN, T. Perfil de Seis Empresas Líderes em Educação Superior. Artigo publicado na seção *Tema em Debate: Mercantilização do Ensino Superior* do site <http://www.lpp-uerj.net/olped>. Acesso em julho de 2005.
- NEVES, L. M. W. e FERNANDES, R. R. “Política neoliberal e educação superior”. In Neves, L. (org.) *O empresariamento da Educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.
- OLIVEIRA, F. de *Os direitos do antivalor – a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SIQUEIRA, A. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, Mai/Jun/Jul/Ago 2004, p. 145-156. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em abril de 2005.
- SOARES, L. T. R. *Ajuste estrutural e desajuste social na América Latina*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita. In GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.