

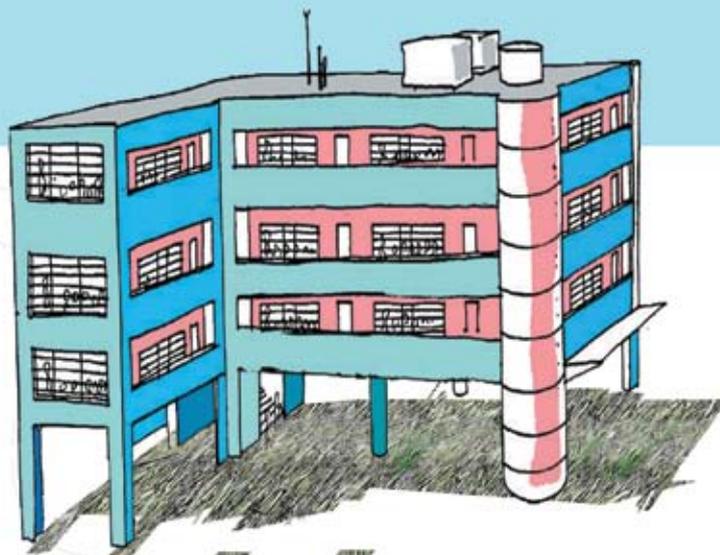
ENSINO SUPERIOR EM SP: EXPANSÃO PRIVATISTA E CONSEQÜÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edmundo Fernandes Dias

Professor no IFCH da Unicamp e 1º Secretário da Adunicamp

Lalo Watanabe Minto

Doutorando em Educação na FE da Unicamp



“No neoliberalismo, a educação é tratada como negócio privado e não mais como direito, que requer política social. Por isso, ao Estado cabe delegar atividades ao mercado, resguardando a si o papel de pretense “controlador” e “fiscalizador”. Procura-se disseminar a idéia de que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos pela educação escolar, mote para a aceitação social de que o mercado é o mecanismo mais “eficiente” para organizar o ensino. Estimula-se a idéia de que as instituições devem concorrer para atrair estudantes e recursos para seu funcionamento”

Até a década de 1960 o ensino superior (ES) no Brasil era predominantemente público, financiado pelo Estado e gratuito para os estudantes, mas abrangia apenas uma reduzida parcela da população. As políticas educacionais implantadas durante a Ditadura imprimiram uma outra dinâmica a este nível de ensino, iniciando um tímido processo de expansão que, por sua vez, se concentrava no setor privado.

A partir da década de 1990 o ES deu um salto em termos de privatização. No plano federal, este processo acentuou-se no decorrer dos dois governos FHC, tendo continuidade no governo atual e no Estado de São Paulo com os governos Covas, Alckmin e Serra. Neste pe-

ríodo, tais políticas expansionistas passaram a ser sinônimo de *privatização*, condicionando-a, em grande medida, à capacidade do setor privado de transformar a educação em negócio.

A reforma do Estado e a educação superior

A privatização da educação superior, contudo, não obedeceu a uma simples vontade política. Tratava-se de reformar a educação de forma ampla, de acordo com os princípios da reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 que, por sua vez, estava inserida na lógica da reestruturação global do modo de produção capitalista e do papel a ser exercido pelo país na economia internacional.

Algumas das diretrizes fundamentais desse processo foram: reduzir os gastos públicos, sobretudo na área social; tornar o Estado mais “eficiente” e “eficaz” na gestão dos fundos públicos, favorecendo as atividades privadas e economizando recursos para remunerar o capital financeiro; privatizar todos os setores considerados não-estratégicos para o Estado brasileiro (a educação, por exemplo); reduzir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história e, principalmente, as garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988; enfim, retirar todos os obstáculos jurídicos, políticos e sociais ao processo de acumulação do capital.

Facilitadas pela pressão do discurso neoliberal pró-reformas e muito influenciadas pelos organismos internacionais ditos multilaterais, as áreas sociais tiveram de ser paulatinamente reformadas à luz dos novos critérios que se impunham. Para se adequar ao capitalismo global, era preciso que setores como educação e saúde passassem a serem regidos não mais pelos princípios do público e do Estado, mas pelos princípios do mercado e da geração de lucros: era preciso reconceituá-las como serviços, quando não como mercadorias.

Como o acesso ao ES no país sempre foi restrito, a tendência de privatização promovida pela reforma educacional estabeleceu um duplo movimento que, de um lado, induziu o setor privado a ocupar o espaço “vago” na oferta de ES, o que se fez com incentivo e apoio financeiro do Estado; e, por outro lado, fez com que as instituições públicas fossem também submetidas aos critérios dessa privatização. Práticas como cobranças de taxas, exigência de produtividade, com imposição de metas para a pesquisa e o ensino (aumentar vagas sem ampliar a infra-estrutura e o corpo docente e de funcionários, por exemplo), avaliações de caráter quantitativista, que valorizam o número e não o conteúdo, financiamento da educação vinculada a resultados, bem como recursos para a pesquisa atrelados a retornos financeiros (via geração de patentes, por exemplo), foram alguns dos critérios impostos para que as instituições de ensino superior (IES) se adaptassem à reforma.

Não foi por outro motivo que a gestão do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1995-2002), ficou marcada pelos lemas da “flexibilização” e da “racionalização” da educação e pela insistência em tornar o ES um campo de negócios rentáveis e atraentes.

As políticas para o ES e seus impactos no Estado de São Paulo

Quando analisamos o conjunto de políticas que conformaram a reforma do ES no período em questão, podemos agrupá-las em quatro grandes eixos:

1) *Avaliação institucional*: criação de instrumentos de pretensa avaliação, em tese voltados para a qualidade, mas na prática muito mais indutores de determinados comportamentos e obrigações. Propostas como o antigo Exame Nacional de Cursos (“Provão”) e o atual Enade, bem como a Análise das Condições de Oferta, ganharam notoriedade pelo caráter quantitativo que privilegiavam.¹ Do ponto de vista das IES públicas, de sua organização e seu funcionamento, a função precípua dessa “avaliação” foi introduzir, autoritariamente, mecanismos de produtividade, de eficiência/eficácia e outros, como parâmetros para uma reforma de cunho meramente tecnicista.

2) *Autonomia*: no período mais intenso de reformas, foi com base nas diversas interpretações ideológicas dadas ao princípio constitucional da autonomia (Artigo 207 da CF/1988) que se promoveram grandes estragos nas universidades. Buscou-se restringi-la a uma “au-

tonomia da gestão”, sem garantia de financiamento (sem autonomia financeira efetiva e adequada às necessidades da instituição) ou, no máximo, com a indicação de que a universidade deveria “se virar” para obter outras fontes de recursos (leia-se: de fontes privadas). Ademais, no início da década atual, a pressão política dos empresários do ensino fez com que os governantes estendessem as prerrogativas da autonomia aos Centros Universitários, para os quais interessava poder abrir novos cursos livremente. Não à toa, estes se tornaram um dos grandes filões do ensino privado pós-reformas.

Em São Paulo, no início de 2007, a já frágil autonomia das universidades paulistas foi duramente atacada pelo governo Serra, que editou uma série de decretos visando sua efetiva extinção.²

3) *Financiamento*: engloba todas as medidas que visavam reduzir os gastos públicos com a educação superior, ampliando a participação de verbas privadas no conjunto do financiamento deste nível de ensino. Isso inclui um amplo arsenal: o contingenciamento direto de recursos públicos e salários, os estímulos ao produtivismo docente, com medidas de “incentivo” financeiro individual e diferenciação salarial, a criação das fundações de direito privado, que se tornaram receptoras privilegiadas de recursos públicos e privados dentro das universidades públicas, a precarização das condições de trabalho de docentes e funcionários, que viram seus direitos serem progressivamente

reduzidos (reformas da previdência, ampliação das contratações precárias, terceirizações etc.).

No caso particular de São Paulo, torna-se cada vez mais frágil a garantia do percentual mínimo de 9,57% do ICMS (negociado, a cada ano, na Lei de Diretrizes Orçamentárias-LDO) para as universidades estaduais. A título de exemplo, mencionemos dois casos emblemáticos: em 2005, o governador Geraldo Alckmin vetou dispositivo na LDO que previa o aumento de recursos para a educação, o que, na prática, também eliminou, naquele ano, a garantia do percentual mínimo de repasse para as universidades no orçamento do ano seguinte; em 2007, a proposta de LDO apresentada pelo governo José Serra transformava o “mínimo” em “fixo”, corretamente não aceito pela Assembléia Legislativa por pressão do Fórum das Seis.

4) *Diferenciação institucional e diversificação do ensino*: na lógica de baratear o custo de funcionamento das instituições, induziu-se um processo de expansão dito “flexível”, no qual novos formatos institucionais foram criados, como os Centros Universitários, o que, do ponto de vista do setor privado, torna as IES mais dinâmicas na gestão de seus negócios. No mesmo embalo da diferenciação institucional, induziu-se uma diversificação também das modalidades de ensino, criando cursos de curta duração, ensino à distância, e outros.

A proposta de expansão elaborada pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (Cruesp) para USP, Unesp e

Unicamp, no ano de 2000, tinha um perfil claramente “diferenciador e diversificador”. Seus resultados podem ser vistos hoje na “USP Leste” (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), nas diversas unidades novas da Unesp e no campus Limeira da Unicamp. Todos estes com uma marca em comum: a precariedade de financiamento com que foram construídos e estão em funcionamento, bem como a ausência de infra-estrutura adequada — no mínimo, similar aos *campi* de origem — e corpo docente trabalhando nas mesmas e questionáveis condições.³

“As principais tendências da privatização em SP são: 1) o setor privado amplia-se em relação ao conjunto do ensino superior; 2) acentua-se a ‘diferenciação institucional entre setor público e privado; 3) a concentração no setor (fusão de instituições) e 4) a internacionalização do setor”

A privatização do ES em São Paulo, portanto, reforça a tendência da reforma em nível nacional nos quatro eixos anteriormente descritos. Contudo, é preciso aprofundar um pouco mais a análise da relação entre o público (estatal) e o privado para compreender o sentido global do processo, destacan-

do outras tendências fundamentais de: 1) ampliação do setor privado em relação ao ES como um todo e, no interior daquele setor, a desproporcional ampliação das atividades das instituições com fins lucrativos (as instituições *particulares*); 2) “diferenciação institucional”, que faz com que se acentuem as diferenças entre os setores público e privado; 3) concentração no setor, a partir da pressão pela ampliação dos lucros. Isto é operado com a fusão de instituições, boa parte por meio da compra das “pequenas” pelas maiores, dando origem a megagrupos “educacionais”, por exemplo: Objetivo, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, proprietário do COC), Kroton, Anhanguera, Estácio de Sá etc.; 4) internacionalização do setor — ainda incipiente, porém muito promissora para os negócios, haja vista o caso da Universidade Anhembí Morumbi, primeira no país a ser literalmente incorporada a um grupo internacional.⁴ Alguns dados tornam essas tendências mais evidentes (vide **tabelas 1 e 2**).

As reformas do ES e a educação básica

A primeira e mais visível relação entre o ES e os níveis que o antecedem, é aquela que se refere à formação de professores. Mas esta não é a única. Vista de um ângulo maior, a privatização do ES nos permite entender como as reformas que estão em sua origem afetam, direta e indiretamente, todos os níveis de ensino. Vejamos, a seguir, alguns exemplos de como isso ocorre.

Tabela 1 - IES, matrículas e docentes – Estado de São Paulo, 1994-2007

1994	Pública	%	Privada	%
IES	51	17,5	240	82,5
Matrículas	114.855	21,2	425.861	78,8
Docentes	14.518	34,8	27.143	65,2
2007	Pública	%	Privada	%
IES	51	9,3	496	90,7
Matrículas	187.050	13,9	1.159.571	86,1
Docentes	16.846	22,2	58.903	77,8

Fonte: Inep

Tabela 2 - Evolução das IES e matrículas no setor privado – Estado de São Paulo, 1999-2007

	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos	
	Total/2007	Δ% 1999-2007	Total/2007	Δ% 1999-2007
IES	406	113,7	90	-29,7
Universidades	16	60,0	15	-25,0
Centros Universitários	29	141,7	15	114,3
Outras*	361	114,9	60	-40,6
Matrículas	841155	166,9	318416	4,9
Universidades	422951	177,6	179867	-15,4
Centros Universitários	136964	167,4	89943	215,0
Outras*	281240	152,2	48606	-22,1

Fonte: Inep

* Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos superiores, Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

Em primeiro lugar, pela afirmação de uma lógica de diferenciação e diversificação, em detrimento do princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Com a chamada “flexibilização” dos níveis e modalidades de ensino e das instituições, uma parte crescente dos estudantes que concluíram seus cursos superiores no período analisado é oriunda de IES que não obedecem a esse princípio. Isso pode

ocorrer mesmo nas universidades, já que os governos também flexibilizaram as regras para o funcionamento destas, por meio de uma política de avaliação incapaz de impedir a maquiagem dos problemas de infra-estrutura, sobretudo, das universidades privadas (escassez de bibliotecas, laboratórios, pesquisa, docentes titulados e trabalhando em tempo integral etc.). Um bom exemplo disso são as universidades

multicampi, que dificultam sobremaneira a capacidade de atender a tais requisitos.

Em segundo lugar, com a política de precarização do trabalho docente e dos trabalhadores em educação de maneira geral. Um primeiro dado que atesta isso é o que mostra que não houve um crescimento do número de docentes nas IES proporcional ao aumento de vagas e matrículas no setor: enquanto o número de estudantes cresceu 135,9% no período 1995-2007, o de docentes ampliou-se 76,7%. Mais grave ainda é a situação das universidades públicas, cujos números indicam uma expansão de matrículas de 57,8% e de docentes de 13,8%. A gravidade da situação seria ainda mais visível se computássemos os dados da pós-graduação no país, que também se expandiu muito nos últimos anos.

Ademais, em 1995 o percentual de docentes contratados em tempo parcial (incluindo os horistas) era de 56,3%. Em 2000, subiu levemente para 57,1%. O mais impressionante, no entanto, foi o crescimento deste percentual na década atual, quando saltou para 69,8% (2007). Os números impressionam ainda mais quando os observamos à luz das diferenças entre o setor público e o setor privado e pelo tipo de IES, conforme a **Tabela 3**.

Com relação às universidades, no setor público ainda predomina a contratação por tempo integral, ao passo que, no privado, predominam os horistas. Mas é nas IES não-universitárias — justamente o

setor que mais cresce no ES paulista — que a diferença é gritante: em ambos os setores a tendência é de ampliação dos regimes de trabalho parcial e “por hora”, em detrimento do tempo integral, o que configura a opção por uma determinada concepção de trabalho e de condições objetivas para sua execução.

“De cada cinco professores formados no país em 2007, pelo menos dois não tiveram, durante seu processo de formação, qualquer tipo de contato institucional com pesquisa. Formaram-se, além disso, com profissionais mal remunerados, trabalhando em condições precárias”

Em terceiro lugar, pela precarização da formação docente. Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2007, o perfil dos concluintes da grande área “Educação” (que inclui os cursos de pedagogia e de formação de professores) é bastante revelador (Tabela 4).

Delineiam-se perfis distintos de formação no país. De um lado, o predomínio do setor privado, com 61,6% dos concluintes (mais da metade destes em instituições com fins lucrativos); por outro lado, dividem-se em dois grandes grupos: 58,1% de professores formados em

Tabela 3 - Docentes em exercício no ES, por tipo de contratação – Estado de São Paulo, 2007

Contrato	Universidades				IES não-universitárias			
	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total
Públicas	80,6	15,4	4,0	100,0	22,2	19,0	58,8	100,0
Privadas	30,8	25,9	43,3	100,0	11,8	18,3	69,8	100,0

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior 2007

Tabela 4 - Concluintes do ES presencial da Área Geral da Educação, por tipo de estabelecimento – Estado de São Paulo, 2007

Total	171806
Públicas	
Universidades públicas	33,9
IES públicas não-universitárias	4,5
Privadas	
IES não-universitárias particulares	24,5
IES não-universitárias sem fins lucrativos	12,8
Universidades privadas sem fins lucrativos	15,6
Universidades particulares	8,6

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior 2007

IES universitárias e 41,9% formados em IES não-universitárias.

Com relação ao grupo das IES não-universitárias convém nos termos um pouco mais. Nele é significativa a presença do ensino particular (com fins lucrativos), com 58,6% dos concluintes. Também é este grupo de instituições que se caracteriza por não desenvolver atividades de pesquisa e empregar a maior quantidade de docentes de forma precária e em regime parciais de dedicação. Chama-nos a atenção, ainda, a questão da qualificação. O Censo 2007 indica que, nas universidades públicas, 86,1% dos docentes possuem o título de doutor. Nas privadas, esse percentual atinge 23,3%.

Nas IES não-universitárias, porém, o percentual não chega a 23,8% nas públicas e 14,7% nas privadas, donde se conclui que, de maneira geral, são essas instituições que contam com corpo docente menos titulado.

Isso significa que, de cada cinco professores formados no país em 2007, pelo menos dois não tiveram, durante seu processo de formação, qualquer tipo de contato institucional com pesquisa e, além disso, formaram-se com profissionais, em geral, menos titulados, mal remunerados, trabalhando em condições precárias, em mais de uma instituição de ensino etc. Isso tudo sem entrar no mérito de como funcionam as universidades privadas,⁵ notada-

mente as particulares, nas quais há inúmeros indícios de precarização, de não-cumprimento das exigências legais e de uma série de práticas que fazem questionar o merecimento das prerrogativas que a lei lhes confere.

Em quarto lugar, pelo tratamento tecnicista dispensado à ES na reforma paulista. No neoliberalismo, a educação é tratada como negócio privado e não mais como direito, que requer política social. Por isso, ao Estado cabe delegar atividades ao mercado, resguardando a si o papel de pretensão “controlador” e “fiscalizador”. No bojo desse processo, procura-se disseminar a idéia de que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos pela educação escolar, mote para a aceitação social de que o mercado é o mecanismo mais “eficiente” para organizar o ensino. Estimula-se, com isso, não a criação de um padrão educacional coerente com as necessidades da população, mas sim a idéia de que as IES devem concorrer para atrair estudantes e recursos para seu funcionamento.

Seguindo essa lógica, forjam-se grandes grupos empresariais “educacionais”, transformados em verdadeiros complexos econômicos, que têm no ensino apenas uma (e não a mais importante) de suas atividades. Somam-se a esse ensino: a produção e o fornecimento de materiais didáticos, o *know-how* de gestão, o mercado editorial, os serviços como consultorias educacionais, entre outros. Esses grandes grupos, oriundos da citada fusão de capitais do ES, têm atuação nacional e internacional, e potencializam os malefícios da privatização da educação, visto que

tal atuação passa a estar atrelada ao capital financeiro, que obedece à lógica da especulação, do ganho fácil e rápido das ações negociadas nas bolsas de valores e sujeitas às crises e oscilações dos mercados.

Nesta lógica de organização e funcionamento, o ensino deixa de ser, inclusive, o alvo de tais instituições. Isso porque a expansão dos negócios da ES passa a ter como eixo central não só a incorporação de novos estudantes, mas, sobretudo, a expansão da lucratividade de todo este complexo de atividades. Este aspecto é importante porque derruba dois mitos sobre o ensino privado no Brasil: de que as mensalidades dos estudantes compõem a parte mais substancial das receitas das IES privadas e de que tais instituições,⁶ atuantes no “mercado educacional”, são economicamente eficientes, funcionando sob os preceitos do livre-mercado e da concorrência capitalista.

“O ensino médio privado é ‘produtor’ privilegiado de estudantes para o ES público; a rede pública de educação básica tende a produzir estudantes para as redes privadas de ES. Em SP, a cada ano, 60% dos ingressantes das 3 universidades estaduais frequentaram escolas particulares a vida toda”

No âmbito mais geral da relação Estado-educação, altera-se o padrão de financiamento do ensino, bem como prevalece uma ausência de prioridade ao financiamento da pesquisa e da produção científica nacional. Neste sentido, a educação básica também perde com a privatização do ES. Isto porque quando a acumulação de capital e as relações mercantis são introduzidas como mecanismos regulatórios do setor, toda a prioridade de financiamento e incentivo à produção científica passa a gravitar em torno daquilo que é mais interessante economicamente.

O caso das fundações privadas ditas “de apoio”, massivamente presentes nas universidades públicas paulistas, é muito revelador dessa tendência. Tais instituições passam a mediar parte dos recursos públicos e privados que ingressam nas universidades, dando-lhes um caráter privado. As atividades de pesquisa, parte do tripé fundamental que deve, por lei, caracterizar a universidade, tendem a deixar de lado problemas relacionados, por exemplo, com os ensinos fundamental e médio públicos, ao passo que concentram recursos e investimentos em áreas de retorno mais imediato e lucrativo, como aquelas que geram patentes industriais e/ou resultam em produtos. Com isso, amplia-se também a distância entre os níveis de ensino, bem como perde-se importante instrumento de melhoria e beneficiamento da educação em geral, não só na formação de no-

vos docentes, mas em toda composição de trabalhadores que envolvem a área.

Em quinto lugar, por outra medida recente que unifica todas as três principais tendências aqui apontadas (precarização da formação e da qualidade do ensino em geral, das condições de trabalho e privatização/mercantilização da educação): a expansão da ES por meio do ensino à distância (EàD). Se atentarmos para o fato de que o Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo governo federal em 2008, coloca o EàD como alternativa prioritária para a expansão do número de professores formados no país, veremos que a ameaça aberta à queda da qualidade da educação é significativa. Em São Paulo isso se agrava com a criação do projeto “Universidade Virtual do Estado de São Paulo” (Univesp), que, a exemplo do governo federal, também pretende criar canais para a expansão do ES público por meio do EàD.

Por fim, pela ausência de uma relação mais orgânica entre os níveis de ensino, o que contribui para a precarização da educação em geral. Há décadas, muitos educadores vêm propondo e empenhando esforços no sentido de criar uma relação mais coerente e orgânica nesses termos, ao que se denomina historicamente da criação de um sistema nacional de educação. A política de expansão do ES, no entanto, por variadas razões, tende a perenizar essa ausência, em nada contribuindo para a sua superação.

Nesta lógica, os níveis básicos de ensino constituem-se, prioritariamente, como níveis preparatórios para o ES, revelando assim uma fissura social que não se encontra no “nível teórico”, mas na própria realidade brasileira. Também em função disso, outro problema se apresenta: quanto mais se afunila o corredor de entrada nas instituições, mais as escolas e os currículos dos níveis de ensino precedentes tendem a se adaptar ao que é solicitado nos vestibulares (sobretudo das IES mais concorridas, as públicas). Nesse sentido, vimos como os cursinhos pré-vestibulares se transformaram em grandes indústrias e invadiram literalmente todo o campo educacional. Hoje, produzem materiais, apostilas, softwares, consultorias, enfim, verdadeiros “pacotes educacionais” para todo o ensino, da educação básica ao ES.

A tendência apontada anteriormente se reproduz pela já conhecida lógica invertida na qual o ensino médio privado funciona como “produtor” privilegiado de estudantes para o ES público, quase que “monopolizando” certas áreas mais concorridas no acesso ao ensino público de qualidade, enquanto a rede pública de educação básica tende a produzir estudantes para as redes privadas de ES. Em São Paulo, as três universidades estaduais apresentam um padrão inequívoco na última década: em média, não menos do que 60% dos ingressantes, a cada ano, freqüentaram escolas particulares a vida toda.⁷

“O caso recente das apostilas distribuídas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com erros crassos e inadmissíveis, é apenas uma pequena mostra do que pode estar por vir e do tratamento que será dispensado à educação no futuro breve. Permitiremos que isto aconteça?”

Conclusões

A discussão aqui proposta objetivou mostrar que o processo de reforma do ES nas últimas duas décadas não obedece a uma mudança restrita ao campo educacional. Portanto, suas causas e suas conseqüências não podem ser vistas senão quando olhamos para o contexto em que ela se produziu e vem se produzindo até hoje. Tampouco estamos falando de uma reforma acabada, mas que ainda está em pleno processo.

Em grande parte da literatura existente, as políticas governamentais, anteriormente chamadas “sociais”, parecem corresponder a necessidades reais da população. Nada mais falso. São políticas que apelam a um ideal difundido de “cidadania”, ocultando, porém, as desigualdades reais. O foco deixa de estar nos direitos sociais para

assumir a forma do assistencialismo: não mais educação gratuita, universal e socialmente referenciada, mas o predomínio das versões focalistas (Banco Mundial, Unesco, FMI etc.). Não mais o conjunto da população, mas segmentos diversificados (negros, pobres etc.). Ao invés de buscar a criação de um amplo conjunto social qualificado, ensinos de qualidade diferenciada: escola pobre, para os pobres. Não mais políticas de emprego, mas programas de bolsas (família e outros).

Esse deslocamento transforma o indivíduo em cidadão-consumidor adequado a um mercado mais e mais fragmentado e controlado externamente. Essas políticas visam criar “cidadãos para o mercado”. A idéia dessa vinculação privilegia uma visão restrita e restritiva de autonomia, pois imputa ao indivíduo a responsa-

bilidade por todos os problemas sociais que enfrenta, sem que jamais as condições estruturais e objetivas de sua vida sejam anunciadas como problema. Cidadãos autônomos? Para quê? Cidadãos submetidos, sempre. A neutralização da capacidade criativa é o resultado dessa política.

A educação paulista apresenta-se hoje como carro-chefe desse processo de fetichização individual e de despolitização do coletivo. As políticas de financiamento e de “avaliação” também induzem a isto, na medida em que focalizam, de um lado, a unidade escolar, solapando-a com exigências burocráticas, e, de outro lado, o indivíduo, responsabilizando-o por seu “fracasso”. Ao invés de qualidade, exige-se *desempenho e resultados*; ao invés de oferecer condições objetivas adequadas, sugere-se *motivação*; ao invés de

melhorias reais, crescentes e planejadas, a *melhoria dos índices*. Que escola e que educação podem resultar disso?

Quando uma política educacional passa a ser orientada pela lógica fria de índices, como o Idesp (baseado nas não menos problemáticas avaliações padronizadas do Saresp e dos dados sobre evasão dos estudantes da educação básica em SP), e reguladas, no geral, pela lógica do capital, perdem-se todas as referências de qualidade historicamente postas. O caso recente dos cadernos didáticos (apostilas) distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com erros crassos e inadmissíveis, é apenas uma pequena mostra do que pode estar por vir e do tratamento que será dispensado à educação no futuro breve. Permitiremos que isto aconteça?

Notas

- 1 A chamada grande imprensa muito colaborou para mistificar tais resultados, centrando toda a atenção dessa “avaliação” nos *rankings* de instituições de ensino.
- 2 Sobre isso, ver MINTO (2008).
- 3 Sobre isso, ver ADUNICAMP (2008).
- 4 Sobre isso ver SGUISSARDI (2008).
- 5 Segundo dados do INEP, organizados por GIOLO (2006), a média nacional de Universidades privadas que não cumprem as exigências legais quanto à contratação de docentes em tempo integral é de 75,6%. Na região sudeste, esse mesmo percentual atinge 80,4%. Entre as universidades públicas, o percentual é de 8,3%, no país, e 11,1%, na região sudeste. Nos Centros Universitários da região sudeste, todos privados, 42% não cumprem as exigências (no país, 41,3%).
- 6 Sobre isso, ver DAVIES (2002, p. 154).
- 7 Conforme consulta realizada aos questionários sócio-econômicos dos vestibulares da Fuvest, Comvest e Vunesp, que selecionam os ingressantes na USP, Unicamp e Unesp, respectivamente.

Referências

- ADUNICAMP. *Movimento em debate*. Campinas, SP: Adunicamp, maio de 2008. (vários artigos).
- BRASIL. INEP. *Educação superior brasileira: 1991-2004*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRASIL. INEP. *Sinopse estatística do Censo da Educação Superior 2007*. Disponível em www.inep.gov.br.
- DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90*. São Paulo, SP: Xamã, 2002. p. 151-176.
- MINTO, Lalo W. Governo Serra. Universidades paulistas e “autonomia” universitária. Brasília, DF, *Universidade e Sociedade*, ano XVI, n. 41: 79-93, jan. de 2008.
- GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). p. 19-46.
- FOLHA DE S. PAULO. *Grupos apostam em aquisições e cursos a distância*. Cotidiano, 28/01/2008.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 29, n. 105: 991-1022, set./dez. De 2008.