A democratização do acesso ao ensino superior e a expansão do mercado educacional: impasses contemporâneos

Isael de Jesus Sena^{*}

Resumo: *A democratização do acesso ao ensino superior tem se concretizado através de políticas públicas e incentivos fiscais. Estas contribuíram diretamente no fomento à expansão do ensino superior privado. As estratégias adotadas por muitas instituições, para a captação de alunos de diferentes classes sociais, principalmente aqueles sujeitos que ao longo dos anos estiveram excluídos da educação superior, tem sido colocado como um desafio para os professores e o mercado profissional. Neste trabalho, sob a perspectiva da Teoria dos Discursos de Lacan, em particular o discurso do capitalista, discutimos os efeitos decorrentes da mercantilização da educação sobre a atividade docente. Nesta modalidade discursiva, vale ressaltar, tudo vai se resumir, de acordo com a visão de Marx, num valor de troca.*

Palavras-chave: *Ensino superior; Democratização; Expansão; Docência; Psicanálise.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, à luz da teoria dos discursos de Lacan, visa discutir especificamente sobre a incidência do discurso capitalista aplicado ao campo educacional. Além disso, questiona a atividade docente e a formação dos discentes, no contexto do ensino superior privado orientado pela lógica do modelo neoliberal. Trata-se de uma discussão teórica, que em nosso entendimento é apropriada para interrogar os diferentes interesses em jogo no que tange a problemática da mercantilização da educação.

O texto está organizado em três seções. Na primeira parte discutimos especificamente aspectos mais pontuais que dizem respeito ao fomento de políticas públicas que contribuíram diretamente para o processo de expansão do ensino superior privado. Em seguida, abordamos os principais impasses vivenciados por alunos e professores nesse modelo de formação, cujo conhecimento vem sendo tratado de forma

^{*} Psicólogo, bolsista pela CAPES, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, em regime de cotutela internacional com a Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis – École Doctorale Pratiques et Théories du Sens. Contato: senaisael@gmail.com.

análoga a uma mercadoria e o aluno é tido como um cliente. Por fim, nas considerações finais tecemos breves comentários e apontamos sugestões para novos temas de investigação.

1. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: A LÓGICA DO MERCADO

A década de 1990 até o início do século XXI foi marcada por mudanças significativas no campo educacional, nos governos FHC e Lula. Por exemplo, a chegada ao poder de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) reverteu o quadro de estagnação e deixou a marca da retomada acelerada da expansão no nível superior que se fez acompanhar da estabilidade monetária instituída pelo Plano Real. O crescimento de matrículas no ensino superior associado ao número de concluintes no ensino médio, além da recuperação da economia, contribuíram para o movimento expansivo, sobretudo no segmento particular. O *boom* de matrículas foi semelhante àquele oriundo da Reforma Universitária de 1968, cuja principal característica da década de 1990 foi ampliar, novamente, a assimetria nas taxas de crescimento entre o segmento federal e o particular (CARVALHO, 2011). Além do mais, o crescimento quantitativo de matrículas, o qual aparece no quadro do ensino superior, tornava-se um fator crucial para alavancar o processo de democratização do ensino (DURHAM, 2010), como se verifica na tabela abaixo.

Tabela 1 - Comparação do número das matrículas em IES públicas e privadas no início e no término do mandato de FHC

Ano	Público Número %	Privado Número %	Total Número
1995	700.540 39,8	1.059.163 60,2	1.759.703
2002	1.014.540 29,5	2.422.194 70,5	3.436.734

Fonte: Censo e Sinopses Estatísticas MEC/INEP e adaptado de Durham (2010).

As justificativas apresentadas, a respeito dos investimentos no setor privado educacional, durante a gestão de FHC, são caracterizadas levando em consideração dois padrões institucionais os quais podem ser identificados da seguinte forma:

O primeiro seria uma explicação social-democrata por meio da qual a expansão do ensino superior utilizando-se de recursos privados e suporte, via subsídios, proporcionados pelo Estado, representaria uma

forma de permitir a ascensão social e o aumento do nível de educação, sem o desvio de recursos públicos de seu foco prioritário, mais precário (em relação à capacidade de atendimento da demanda), que é o ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, os dados podem ser interpretados como uma escolha de prioridades diante da escassez de recursos. (GONÇALVES, 2008, p. 100).

Observamos claramente uma preferência do governo pelo investimento na educação básica em detrimento do superior. Inclusive, deixando este nas mãos de atores privados, como destacou o autor referido.

Em princípio, o desafio da gestão de FHC consistia em fortalecer a educação básica, para isso seria necessário um maciço investimento financeiro com vistas a aprimorar o ensino fundamental e médio, em detrimento ao ensino superior. (DURHAM, 2010; GONÇALVES, 2008). O traço marcante desse aumento significativo do número de matrículas, nas instituições privadas, ocorreu também em função da discriminação no interior do segmento particular, o qual ocorreu a partir do art. 2º do Decreto 2.306/97¹ que estabelecia uma clara distinção entre instituições com e sem fins lucrativos. Para Carvalho (2011), os critérios colocados pela Lei, certamente mais rigorosos, quanto à concessão de imunidade tributária fizeram com que algumas Instituições do Ensino Superior (IES) já existentes assumissem o seu caráter mercantil. Desse modo, isso significou um novo posicionamento dos dirigentes das instituições de ensino, provocando, dessa forma, o surgimento dos estabelecimentos empresariais, os quais foram crescendo quando comparado ao setor público (Tabela 2).

Tabela 2 – Instituições de educação superior segundo a categoria administrativa

Tipo / Ano	1994	1998	2001
Públicas	25,6	21,5	11,9
Privadas	74,4	78,5	88,1

Fonte: MEC/Inep (2003), adaptado de Barreyro (2008).

Tabela 3 – Evolução do número de IES por categoria administrativa

Ano	Públicas	Privadas
1995	210	684
2004	224	1789

Fonte: MEC/Inep/Deaes, extraído de Barreyro (2008)

¹ O decreto n. 2.306/97 permitia diferenciar IES lucrativas e não lucrativas para efeito do benefício da renúncia fiscal. O primeiro grupo tinha um caráter mercantil e como tal aplicava-se a devida cobrança de impostos feita aos estabelecimentos empresariais. (BRASIL, 1997).

Ao observarmos atentamente estas tabelas acima, percebemos nitidamente como o setor privado da educação cresceu vertiginosamente. Tais dados demonstram o interesse cada vez maior dos empresários no campo educacional. Se analisarmos do ponto de vista histórico, desde os tempos da teoria do capital humano existia forte interesse dos empresários pela educação. A pergunta que Freitas (2014) nos propõe é saber se houve modificações no processo de desenvolvimento econômico-social dos países ou esta motivação é uma característica da crise do capital que viria mobilizar os investidores? O autor propõe como hipótese o fato de que as grandes corporações que estão distribuídas no mundo estão à procura de mão de obra barata. Assim, países populosos a exemplo da China, Rússia, Índia e Brasil tornaram-se alvos dos processos de intensificação da exploração da força de trabalho. Dessa maneira, a boa estrutura educacional não é um pré-requisito para essa demanda.

O governo FHC, em sua gestão, alinhado ao discurso neoliberal, propôs uma “revolução administrativa” na política para o ensino superior. As mudanças daquela época previam racionalizar os recursos e favorecer a utilização da capacidade ociosa, abertura dos cursos noturnos, aumentar o número das matrículas desde que não produzisse mais despesas adicionais. Para que essas diretrizes tivessem efeito, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, embora estariam condicionadas a receber verbas mediante à avaliação de desempenho. Para o modelo de avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade se refletiriam em aumentos salariais de professores e de funcionários. (CUNHA, 2003). A crise paradigmática da universidade afeta também as instituições públicas. Isto significa que o contexto socioeconômico mundial redefiniu o papel da universidade. Esta, por sua vez, vem se comprometendo com a lógica do mercado. Dessa maneira, está identificada com conceitos de excelência seletiva, performatividade e vocacionalismo. (SÔNEGO, 2015)

As discussões daquele período, e que ainda perduram, dizem respeito ao fato de que o início do processo de mercantilização da educação superior colocava em questão se a educação poderia ser tratada exclusivamente como um bem público² especial ou como defendiam o lobby privatista, trata-se de um bem público social. Em torno desse debate encontra-se uma oposição política e ideológica sobre a natureza da educação, já que esta carrega consigo muitas contradições, entre elas o fato apontado por Nunes (2012, p. 41) “a educação superior, claro, tem externalidades públicas importantes, mas é essencialmente um bem privado, apropriado por seu portador que, assim, auferirá benefícios privados”. Nessa perspectiva, a mudança na concepção de educação como direito para educação como bem implica em uma redefinição no que tange à orientação das IES à lógica do mercado.

Podemos considerar que o cumprimento da agenda de reformas, a criação de programas e o incremento a uma política de democratização ao acesso ao ensino superior

² São bens não exclusivos, estão disponíveis simultaneamente para todos, e se não rivais, pois seu uso por uma pessoa não reduz a disponibilidade para os outros. (NUNES, 2012).

alinha-se perfeitamente as políticas promovidas pelo Banco Mundial (BM). Esta organização, através de relatórios, documentos e estudos interferiam na educação superior dos países periféricos e “indicavam” soluções que viriam posteriormente ser materializadas através de diretrizes para o Estado.

Reconhecemos que a transferência da educação como campo da esfera política para a esfera de mercado, ou seja, a conversão da universidade como instituição para a universidade como organização tem sido a tônica do discurso neoliberal vigente, o qual critica a gestão educacional como política de Estado e remete à necessidade de sua despolitização e privatização (MARTINS, 2008). Defende-se um ensino voltado para o mercado de trabalho, formação corporativa ou técnica, orientada pela visão instrumental-adaptativa a qual visa a adaptar-se às novas exigências de atributos feitas pelos demandantes de trabalho, cuja ideologia apoia-se em eficiência econômica.

Nessa mesma direção, a marca da gestão do governo Lula (2003-2011), imprime um tipo de lógica no campo educacional, marcada pelo incentivo à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior, que pode ser considerada como uma terceira Reforma Universitária. (MANCEBO; SILVA-JÚNIOR & SCHAUGURENSKY, 2016; CHAVES & AMARAL, 2016; LEHER, 2004; ARRUDA, 2001). Parte deste crescimento das IES, especialmente as privadas, continuou como resultado de incentivos públicos, o que não pode ser considerado novidade, mas que ganha outra conotação a partir do incremento do Programa Universidade para Todos (PROUNI) de forte apelo popular (RESENDE, 2010).

O título da iniciativa “para todos”, parece estar em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), cujos princípios consideram a educação um direito fundamental de todos, indistintamente, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Acredita-se que através dela se pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro. Além disso, favorece o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. A educação, nesse contexto, é vista como um direito internacionalizado. Morosini & Bittencourt (2018) questionam a forma e a qualidade como essa educação está sendo proporcionada nos diferentes contextos das sociedades dos diversos países desenvolvidos.

Nessa linha de raciocínio, O PROUNI como iniciativa populista, se assim podemos nomear, visava atender as metas do Plano Nacional de Educação³, o qual previa incluir até 2011 cerca de 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior. A partir do diagnóstico feito pelo INEP, constatou-se que a educação superior enfrentava sérios problemas, que se agravariam caso o PNE não estabelecesse uma política que promovesse sua renovação e desenvolvimento.

Assim, as vagas ociosas das IES serviram como carro chefe para que ocorresse um bom *marketing* sobre a proposta de compra de vagas consideradas como socialmente

³ A Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece metas para dez anos nos níveis da educação básica e superior. (BRASIL, 2001).

meritória. Havia forte consenso de que as universidades públicas eram consideradas elitizadas e insensíveis aos problemas sociais. Desse modo, Leher (2004, p. 13) fez a avaliação de que “para júbilo das cinco mil famílias detentoras de mais de 30% da riqueza nacional, o governo não hesitará em colocar os miseráveis contra os pobres e os pobres contra os remediados, e todos esses contra os defensores do ensino público e gratuito”. Outrossim, essa política educacional beneficiava individualmente os mais preparados do sistema educacional, restando aos outros o lugar de marginalizados, justamente aqueles que necessitariam mais de ajuda coletiva e do Estado. O benefício implicava na mobilidade social individual, mas não na mudança social. (NEVES & LIMA, 2007). Desse modo, ações como estas, na visão dos autores,

[...] elas não visam à mudança da estrutura de classe ou à repartição de renda na sociedade de uma forma mais radical. Elas buscam formar uma elite intelectual e profissional entre grupos sociais mais desfavorecidos, na esperança de que eles se tornem elementos de mudanças mais profundas (NEVES & LIMA, 2007, p. 34).

É preciso destacar o fato de que a reserva de vagas para grupos sociais em desvantagem no ensino superior foi fruto de uma discussão coletiva que ocorreu em uma Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul. Nessa direção estimulava-se preenchimento de vagas no setor privado e à criação de vagas no setor público através da abertura de novos cursos e universidades, como se efetivou por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e também através de programas públicos de inclusão dos grupos e desvantagem. (PICANÇO, 2015).

Neste breve quadro observamos um cenário político e econômico que, ao favorecer a democratização do acesso ao ensino superior, contribuiu de modo significativo, através de incentivos públicos, na expansão de instituições de ensino superior com fins lucrativos. Nessa perspectiva, os fundos nacionais e internacionais viram no campo educacional superior um campo de investimento que foi se ampliando através de fusões entre faculdades e universidades. (FRANCA, 2017; ALMEIDA, 2012). Por estar bastante atualizado, temos o exemplo do Grupo Kroton, um dos maiores do Brasil, que congrega um conjunto de instituições educacionais, cujo lucro bruto no segundo trimestre de 2010 correspondia a R\$ 35,9 milhões. Com isso representava uma margem de 22,9% e um crescimento de 21,3% ante o mesmo período anterior (RESENDE, 2010).

No que tange a essa abertura das faculdades ao capital financeiro, este processo é denominado de financeirização da educação. Significa que a educação tornou-se atrativa aos olhos dos mercados financeiros e de múltiplos bancos investidores que desejavam maximizar seus lucros através da valorização de ativos na bolsa de valores (FRANCA, 2017). Como o foco é o lucro, os empresários da educação adotam medidas sofisticadas para intensificar a força de trabalho exigindo dessa forma uma formação mais pragmática

(FREITAS, 2014). Diante deste cenário precisamos interrogar de que ensino se trata nessas instituições e o modo como vem sendo realizado a gestão do conhecimento.

2. ENSINO PARA QUE E PARA QUEM?

Alguns estudos vêm questionando a qualidade de formação oferecida por muitas IES privadas. A pesquisa de Almeida (2015), realizada em São Paulo, comprovou que entre os bolsistas do ProUni há dois grupos: um alocado em universidades mais prestigiadas, outro em instituições menos prestigiadas. O primeiro grupo está na faixa etária entre 18 a 24 anos, são moradores dos bairros mais próximos do centro paulistano e detêm certas características que os tornam socialmente melhores posicionados – bacharelados. No entanto, o segundo grupo estuda em formatos mais enxutos em termos de carga horária, além da concorrência pela vaga ser mais baixa, com maiores desvantagens sociais. São estudantes em idade mais avançada, moradores de bairros periféricos e de outros municípios da Grande São Paulo. São alunos de licenciatura ou tecnólogos. Em muitos casos, não se trata de “primeira opção”, mas “a única”, para certos estudantes que não tem acesso aos cursos mais prestigiados.

Para os bacharelados, o diploma reveste-se de um valor simbólico positivo enquanto título escolar em contraposição aos pesquisados dos cursos tecnológicos de curta duração e nas licenciaturas com baixa carga horárias estes mais calcados no “puro” valor instrumental da posse do diploma, marcados por uma menor distinção simbólica (ALMEIDA, 2015, p. 93).

As políticas públicas de educação em debate não são apenas analisadas porque visam levar em conta o princípio da igualdade de chance no país, elas devem ser questionadas também em sua qualidade de ensino e o seu impacto para a vida universitária de maneira geral. (SAMPAIO, 2011; NEVES & LIMA, 2007). Na visão de Leher (2004) uma reforma com esse teor inclusivo pode ser vista como uma contra-reforma, uma vez que debilita severamente as universidades públicas capazes de produzir conhecimento novo. Ademais, acirra o dualismo ao oferecer aos pobres, negros e ex-presidiários, uma educação rápida e superficial. É um tipo de parceria no campo educacional que tem graves implicações. Em outras palavras “as cotas poderiam implicar mobilidade social individual dos negros, mas não mudança social” (NEVES& LIMA, 2007, p. 34).

A indução privada estará guiada pelos nichos de mercado, fragmentando e focalizando a oferta educacional e, conforme aponta o INEP, expandindo matrículas em instituições que em sua grande

maioria, sequer atendem aos requisitos mínimos de qualidade definidos na LDB (LEHER, 2004, p. 15)

Seguindo essa lógica de “mercado”, as faculdades privadas orientadas pelo capital, dão ênfase muito mais ao conhecimento como um “objeto de consumo”, em detrimento de seu valor cultural e da formação de profissionais com senso crítico.

“O acesso à Universidade, sim; e depois?” Esta é a constatação e o questionamento feitos por Zago (2006, p. 228). A autora se posiciona, enfática e criticamente, apontando que não basta ter acesso ao ensino superior, até mesmo o público. É preciso levar em consideração que se torna redutor apontar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de “sucesso escolar”. Esse “sucesso escolar” pode representar o acesso, assim como significa a definição da “escolha” pelo tipo de curso quanto às condições de inserção, que em outras palavras tem relação com a “sobrevivência” no sistema de ensino (cursos mais procurados).

A classe menos favorecida da sociedade passou então a ser alvo não só das políticas de educação mais diretas, mas de estratégias forjadas pelas IES privadas que enxergaram como grande cliente para o negócio educacional nos próximos anos. (ALMEIDA, 2015; RESENDE, 2010). Outrossim, a racionalização de turmas, como consequência dos novos modelos gerenciais, fruto da abertura de algumas instituições ao capital da empresa para acionistas em bolsa de valores, é um fenômeno tanto visível no modelo presencial (RESENDE, 2010), como na modalidade de Educação à distância - EaD (SEGENREICH, 2015). Em tais contextos, tem-se produzido sobrecarga ao professor que deve lançar mão de novos artifícios que buscam transmitir o conhecimento para turmas em excesso de alunos e diante de um público com percursos formativos comprometidos, em função da má formação educacional. O critério da qualidade já não é um aspecto a ser levado em consideração nos processos seletivos que habilitam alunos a terem acesso ao ensino superior.

Verifica-se nesse modelo de educação a passividade do estudante e ação unidirecional por parte dos professores. Estes centram o ensino na informação. Logo, o foco é a memorização, o conformismo e busca pela a homogeneidade. Não há crítica, inovação e tampouco a criatividade (AMARAL, 2003).

É fato que o contorno institucional, bem como sua lógica de formação, popularizou o ensino superior, o que traz saldo líquido positivo no acúmulo de conhecimentos na sociedade. Porém, ainda é contestável em que patamar isso vem sendo feito, produzindo, grosso modo, acadêmicos e profissionais de qualidade inferior à formação pública, o que tem gerado redução da média de rendas das categorias profissionais. (GONÇALVES, p. 108, 2008).

A educação passou a ser vista como um grande e lucrativo mercado. Os “sacoleiros do ensino” passaram a tratar o conhecimento como “mercadoria” e os estudantes foram

reduzidos à posição de “clientes”. Neste contexto, somos levados a supor que o professor estaria “alienado”, encontra-se encurralado a esse modelo de “capitalismo universitário”. Pressupomos que a estrutura de formação universitária privada, voltada aos princípios do mercado, “impõe” uma moldura normativa e “engessamento” à atuação do professor, isso não ocorrem sem maiores consequências. O discurso capitalista tende a nivelar a todos num utilitarismo dominante.

Como vemos, tanto o aluno quanto o professor, o gestor, o pesquisador, o político, todos equivalem ao proletário para o capital, sendo considerados como valor de troca e de uso, como agentes de uma agência, ou operários de uma mesma fábrica (PASSONE, 2013, p. 422).

O professor do regime de educação neoliberal vive num verdadeiro “corre atrás”, para a sua subsistência. Dedicar-se parte de suas horas de trabalho as faculdades privadas sob formas de contrato precário, que tem levado a precarização do trabalho docente. Além disso, acaba empobrecendo a experiência do trabalho numa perspectiva coletiva, que resultaria em atividade colaborativa. A configuração atual da educação superior nos induz a pensar que o professor tem sido tratado como objeto funcional ao capitalismo flexível. O professor tem se tornado um proletário, pois responde positivamente ao modelo capitalista. Nesse sentido, vale a comparação proposta por Vanier de que não somente o professor, mas todos são comparados ao “escravo” nesse regime que nos “consome” e nos induz ao consumo.

Para Lacan, diferentemente de Marx, estamos em uma sociedade de escravos, todos do mesmo lado da máquina da produção capitalista. Todos renunciamos ao gozo, condição da entrada no laço social; mas somos todos apanhados na promessa, reafirmada com insistência, de uma possibilidade de recuperação desse gozo perdido oferecida pelo consumo que será democraticamente repartido entre todos (VANIER, 2002, p. 208).

O discurso capitalista tem sido a mola mestra de todas as áreas de nossa vida. Isso posto, lançamos a seguinte questão: em que medida o discurso do capitalista se alinha aos interesses de uma educação superior, engajada com a lógica do modelo neoliberal, cujo conhecimento vem sendo tratado analogamente como mercadoria e o professor é visto como mero reprodutor do conhecimento, em outras palavras, um proletário? Assim, o que podemos deduzir do discurso capitalista passa a ser entendido da seguinte forma: o Saber, como tal, passa a valer o quanto se pode vender e comprar dele, levando-se em conta também que o “próprio trabalhador” vai se transformar num valor de mercado que pode ser vendido e comprado. Tem seu “passe” colocado à venda”. Tudo vai ser resumir num valor de troca. Como destacou Lacan (1972-73/1985, p. 132) tudo vai ser resumir, de acordo com a visão de Marx, num valor de troca. Rejeita-se o ser, despreza-o, há um

“despreço” pelo sujeito. Embora seja aquele “o que faz preço-único”. E complementa que “estamos nos tempos dos Supermarkets, então temos que saber o que somos capazes de produzir mesmo em matéria de ser”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de estímulos fiscais e subsídios, as IES privadas encontraram os passaportes e suportes que contribuiriam para viabilizar suas propostas e favorecer o processo de mercantilização da educação. O discurso capitalista prevalece no mundo da economia de mercado, segundo o qual o valor de um bem passa a ser determinado pelo seu poder de venda. Se isto vende, passa a ter valor. É o que se verifica no campo educacional. Restamos então explorar em nossas investigações as implicações da ética do mercado na atividade docente e no modelo de profissionais que algumas instituições educacionais têm se proposto a “lançar” no mercado.

Nesta perspectiva, somos todos convocados neste colóquio a problematizar a relação que se estabelece entre os termos democratização do acesso e ampliação do mercado educacional, no sentido de interrogarmos quem realmente tem se beneficiado deste “novo” cenário do campo educacional. Afirmá-lo como “impasses contemporâneos”, resulta na tentativa de inscrevê-lo num lugar de um embaraço sobre o qual nós não devemos nos refutar de realizar um exame crítico sobre a questão de um ensino tecnicista e de massa. É neste sentido que somos solidários a Moraes (2011, p. 31) quando nos revela que “todos os que respeitam e amam as finalidades do ensino universitário se veem conclamados a entrar no campo de denúncias das irresponsabilidades que por esse ensino vêm sendo praticados”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W.M. Os herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. *Educação Sociedade*, 36, 130, p. 85-100, 2015.

ALMEIDA, W.M. *Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um Estudo Sociológico com Bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, 294, p, 2012.

AMARAL, N.C. *Financiamento da Educação Superior: Estado x mercado*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARRUDA, E; GONÇALVES, I.A. Educação a Distância: uma inovação do fazer pedagógico. *Paideia*, 4, 3, p. 179-196, 2005.

BARREYRO, G.B. Mapa do Ensino Superior Privado. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, 2008.

CARVALHO, C.H.A. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): Ruptura e/ou Continuidade?* Tese de Doutorado. Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas – SP, 2011.

CHAVES.V.L.J; AMARAL, N.C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*, 32, 04, p.49-72, 2016.

CUNHA, L.A. O ensino superior no octênio FHC. *Educ. Soc. Campinas*, 24, 82, p.37-61, 2003.

DURHAM, E.R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. *Novos Estudos*, 88, p. 153-179, 2010.

FRANCA, A. G. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de Ensino Superior privado no Brasil a partir da década de 1990. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3, 11, p. 98-111, 2017.

FREITAS, L.C. Os empresários e a política educacional: com o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 6, 1, p. 48-59, 2014.

GONÇALVES, S.A. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos 1990. *Educar*, 31, p. 91-11, 2008.

LACAN, J.J. O avesso da psicanálise, *livro 17*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. (Trabalho original publicado em 1969-70).

LEHER, R. Pode a universidade ser reformada sem democracia? Notas para a crítica aos fundamentos da “reforma” universitária do governo de Lula da Silva. *Educação em Revista*, 39, p. 9-15, 2004.

MANCEBO, D; SILVA-JÚNIOR, J.R & SCHAUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educação em Revista*, 04, p. 205-225, 2016.

MARTINS, A.L.M. A Marcha do “capitalismo universitário” no Brasil nos anos 1990. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, v.13, n.3, p. 733-743, 2008.

MORAIS, R. *Um abominável mundo novo? – O ensino superior atual*. São Paulo: Paullus, 2011.

MOROSINI, M; BITTENCOURT, Z.A. A Formação Docente em Contextos Emergentes de Expansão da Educação Superior. In. MAUÉS, O.C; SOUZA, J.S & SEGENREICH, S.C.D. (orgs.). *Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 159-189, 2015.

NEVES, P.S.C; LIMA, M.E.O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 34, p. 17-38, 2007.

NUNES, E.O. *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2012.

PASSONE, E.F.K. Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional. *Educação Temática Digital*, Campinas SP, v.15, n.3, p. 407-424, 2013.

PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: Somando desvantagens, multiplicando desigualdades? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30, 88, p. 145-180, 2015.

RESENDE, R.E. O ensino superior privado no contexto da sociedade capitalista brasileira: uma reflexão sobre a situação dos docentes do início do século XXI. *Trabalho & Educação*, 19, 2, p. 23-35, 2010.

SEGENREICH, S.C.D. A Formação de Professores a Distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil e seus Efeitos na Docência Universitária. In. MAUÉS, O.C; SOUZA, J.S & SEGENREICH, S.C.D. (orgs.). *Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 113-142, 2015.

SÔNIGO, A. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 1, 30, p. 30-35, jul./set. 2015.

VANIER, A. O sintoma social. *Ágora*, 2, p. 205-217, 2002.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 32, p. 226-237, 2006.