

A PERCEPÇÃO MERCANTILISTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA A PARTIR DA ATIVIDADE DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

**Thiago Henrique Almino Francisco¹
Pedro Antônio de Melo²,
Nilo Otani³,
Thiago Meneghel Rodrigues⁴**

RESUMO

O artigo preleciona contextualizar aspectos que determinam uma percepção mercantilista da educação superior privada. A digressão teórica elenca aspectos relacionados à educação e suas contribuições na construção do aprendizado, das concepções de mundo, e da relação entre a educação, o mundo do trabalho e as bases epistemológicas da educação superior na contemporaneidade. Destaca os pontos vinculados às crises emergentes na educação superior brasileira, com ênfase na percepção das práticas predatórias no segmento privado. Para tanto, as interações metodológicas se consolidam a partir da contribuição da pesquisa acadêmica, aplicada, baseada na documentação direta configurando-se como uma pesquisa descritiva e, quanto aos objetivos, classificada como qualitativa, consideradas as bases voltadas a entrevista não-estruturada. Os resultados permitem concluir, entre outros aspectos, que a percepção mercantilista da educação superior, se consolida por meio de práticas predatórias e interferem no processo de formação acadêmica, desencadeando uma percepção errônea da concepção social da instituição universitária.

PALAVRAS CHAVE: Mercantilização. Práticas predatórias. Iniciativa privada. Educação. Sociedade.

¹Pesquisador do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. proftf@gmail.com

²Diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. pedro.inpeau@gmail.com

³Pesquisador do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. ni_otani@yahoo.com.br

⁴Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. prof.meneghel@gmail.com

1 CONSIDERAÇÕES PROPEDÊUTICAS

A construção de um direcionamento sustentável à educação passa, sobretudo, pela compreensão da influência das teorias de mercado no contexto do ensino e aprendizagem. Neste sentido, mesmo com o advento da educação formal, a educação não formal passa a ser norteadora da aprendizagem empírica, consolidando um aspecto fundamental ao desenvolvimento social. Por este fato, a materialização da educação como sendo um instrumento libertador e construtivo de uma sociedade livre e emancipada passa a sofrer o impacto de uma teoria que quebra os paradigmas libertadores da educação, tornando-a instrumento de alienação na construção do sistema social.

Na contemporaneidade o reflexo da contribuição da teoria de Marx causa severos impactos na sociedade moderna, sobretudo ao estender o capitalismo como sendo um modo de produção ideológico e estruturante de um novo pensamento sistêmico e a base da construção de uma nova teoria social. Neste contexto, a educação toma novos rumos, os quais inferem diretamente em sua epistemologia, desestruturando as bases de sua essência. Desse modo, portanto, os expostos de Demo (2004) se confirmam no sentido de posicionar a educação moderna como um método sistemático de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, com base nas expectativas do mercado, sofrendo as influências mercantilistas contemporâneas.

Em epítome, o trabalho em seu estágio evolutivo se concebe como um instrumento cultural, que tinha como objetivo primário a inserção do homem no contexto social, designando a este um *status* diferenciado em relação aos demais. De igual modo, torna-se um instrumento religioso que passa a alienar o homem em função da necessidade de um posicionamento em um contexto de “pseudo oportunidades” e de mudanças econômicas, já que determina a construção de normas e direcionamentos sociais que se relacionam de modo direto com a consolidação de uma nova sociedade. Ainda dentro desta reflexão, o trabalho em suas concepções epistemológicas é instrumento de mudanças políticas, já que determinam diretrizes e normas de convivência social e de desenvolvimento humano, além de direcionar os aspectos e teorias produtivas no âmbito da sociedade.

Nesta conjectura, contudo, discute-se o impacto da formação e da construção do conhecimento, já que a influência do mercado promove detrimientos na autonomia institucional e traz um vínculo, sobretudo, ligado ao quantitativismo e ao pragmatismo autocrático. Entre outros aspectos, com base nos pressupostos de Chauí (2003), a dificuldade

de acompanhar a velocidade da transformação social traz um impacto significativo nas práticas institucionais, determinando atividades que vão contra os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2 A EDUCAÇÃO: VETOR DE APRENDIZADO E NORTEADORA DAS CONCEPÇÕES DE MUNDO

A educação no cenário contemporâneo deve perpassar o escopo formal e orientar um aspecto fundamental no construto social. Com base nesta orientação Demo (2004) salienta o potencial sustentável da educação, onde a lógica impositiva do mercado deve permitir um pensamento emancipado ao invés da constituição de uma retórica capitalista. Neste sentido, a educação não deve ser um aspecto paliativo e formal, mas sim deve ser orientada ao aprendizado semântico.

Nesta conjectura, a educação que emancipa a sociedade deve promover um aprendizado concreto, quebrando a lógica impositiva do mercado e da educação formal, promovendo o pensamento livre e interativo. Entre outros aspectos, isso permite que a sociedade não seja mais refém dos ensejos do capital, nem aceite mudanças sociais como normas impositivas ou determinadas como ordem natural, corroborando os ensejos de Nosella (2008) que destaca o fato da educação ser livre e emancipatória e não um limitador dos esforços sociais.

A partir do dogma criado, a educação enquanto instrumento alienador cria a segmentação social designada pelas construções intelectuais isoladas, onde o pecado original da economia destacado por Mézaros (2004) é fator de segregação dos agentes sociais, determinando que os pobres sejam “domesticados”. Neste cenário, é inevitável que a sociedade passe a se emancipar e consolidar os esforços no sentido de constituir um ambiente socialista que impede que a educação proponha seus princípios democráticos.

Neste momento, o estado passa a regulamentar as ações das classes sociais segregadas, alterando suas concepções da realidade na qual estão inseridos e impedindo a educação de nortear as relações sociais de modo livre, franco e acessível. Desse modo a educação formal passa a ocasionar interiorização de comportamentos sociais, onde o capital determina uma nova imposição de valor na sociedade e a maior intensidade nas relações produtivas. Isto permite a consolidação da educação como um “remédio” formal, mas não essencial, estruturando uma lógica dependente do capital, direcionando o processo de alienação social

com a educação como instrumento norteador. Com base no exposto, parte-se do princípio que o sistema educacional pautado neste contexto está fadado ao fracasso, assim como evidencia Mézaros (2004), onde a lógica do capital no campo da educação deve ser repensada.

Por intermédio da influência dos sistemas sociais, sobretudo tendo a educação como fator construtivo de um epistémio social, os procedimentos inerentes a aprendizagem passam a ser sistêmicos e dinâmicos, perpassando o paradigma alienador da educação influenciada pelo capital. Dentro deste direcionamento, Mézaros (2004) passa a destacar que a aprendizagem, mesmo que empírica, é um movimento constante e determinado a consolidar o posicionamento humano nos sistemas sociais consolidados, concentrando a construção de conhecimento fora das instituições formais.

Na formação das concepções humanas, sobretudo na visão de mundo, a educação constrói um pressuposto vinculado à educação formal, mas também passa a valorizar o aprendizado empírico como sendo instrumento de emancipação do sujeito. Nas considerações de Arroyo (2008), a influência do capital torna a educação formal como um instrumento sócio-político de alienação, onde a construção social sofre a forte influência do capitalismo, o qual deturpa a construção de uma visão de mundo acurada dos componentes sociais.

À construção de uma visão de mundo, dentro das concepções e influências da lógica do mercado e do capital na sociedade, o instrumento “educação” deve estar livre de toda sustentação ideológica, caminhando concomitantemente ao capital, mas permitindo uma forma emancipada e determinada a construir metodologias sustentadas em uma reflexão “intelecto- empírica”, a qual proporciona a liberdade de pensamento e opinião à sociedade. Dentro desta perspectiva, a extensão da educação parecelsiana, assim como citada por Mézaros (2004) deve caminhar à potencialização de aspectos que são perceptíveis no bojo social em questão, apontando para os aspectos que necessitam de um novo direcionamento social em função da relevância que possuem.

Em um vértice epistemológico, a educação passa a quebrar paradigmas determinados pela influência do capital, consolidando um método de educação social onde a atividade de aprendizagem está consubstanciada em uma estrita relação entre a vida social e a educação, impossibilitando tal destituição. Neste momento, nas concepções de Mézaros (2004), o homem passa a contribuir significativamente para a consolidação de sua sociedade, onde a educação passa a ser, de fato, um instrumento emancipado de regulação social.

A partir desta orientação, a sociedade passa a ser composta de uma multiplicidade de sujeitos, tendo o conhecimento como substancial no sentido de permitir uma convergência de

esforços à consecução dos objetivos sociais. Assim como destacado por Mézaros (2004), e confirmado nas estrelinhas de Niskier (2007), a sociedade deve construir sua concepção de mundo sem segregação social, compreendendo os métodos de consolidação de um mundo pautado na educação como instrumento de justiça social, suprimindo a alienação promovida pelas teóricas mercantilistas.

Por estes aspectos, a educação deixa de produzir o conformismo social determinado pela lógica do mercado e passa a alinhar seus ensejos a uma construção reflexiva da sociedade, rompendo a conexão formal com o mercado mesmo que ela esteja na direção do capitalismo, convergindo esforços para consolidar-se como um instrumento emancipador e determinante na consolidação de um modelo social livre das concepções predatórias do mercado.

2.1 Reflexão inicial da relação entre Educação e o mundo do Trabalho

As reflexões que sustentam as relações entre a educação e o mundo do trabalho partem de diversas concepções que visam estruturar conceitos e sistematizar modelos educacionais e julgamentos, sobretudo no sentido de dissociar seus aspectos epistemológicos.

A educação dentro das contribuições de Chauí (2003) é um bem social e visa à formação emancipatória do cidadão, promovendo-o à estrutura central de uma sociedade centrada no capitalismo. Confirma-se, assim, o exposto por Lafargue (2000), trazendo ao contexto uma discussão profícua a partir de metáforas construtivas vinculadas ao direito do cidadão a “preguiça”, já que ele seria a estrutura central e vetor sustentável da sociedade. Por sua vez, o trabalho ganha diversas conotações e retratos que vão desde uma perspectiva socialista e emancipatória até uma concepção de controle e alienação, tendo o capitalismo como sendo o propulsor destas percepções.

De igual modo, nos expostos de Esteves (2007), a educação ganha papel preponderante na consolidação da nova economia na sociedade coeva. Os dados do Banco Mundial, consubstanciados pela Organização Mundial do Comércio, mostram que a educação é vetor de desenvolvimento social ao movimentar cifras que chegam à casa dos bilhões de dólares e se relacionam de modo direto com o desenvolvimento do setor produtivo, especificamente na convergência de tecnologia, na construção de metodologias e na consolidação de reflexões determinantes ao desenvolvimento social.

Em contrapartida, Max Weber, tal como indica Lafargue (2000), parte do pressuposto de que o capitalismo trata-se de uma retórica excludente, na qual as massas populacionais ficam a mercê da burguesia, alienando as funções sociais e promovendo a ética calvinista. Neste sentido, Ernest Gallner também corrobora esta premissa, indicando que o novo pensamento social promovido pelo capitalismo estrutura resultados paradoxais no contexto da sociedade.

Com base nestes aspectos, a educação e o trabalho, em suas diversas relações, possuem objetivos dissociados, mas, ao mesmo tempo convergentes, tendo em vista o desenvolvimento precípua que o capitalismo produz à sociedade moderna. Neste sentido, as contribuições de Ianni (1984) e Freire apud Brasil (2005) consolidam o pensamento presente que materializa a percepção da educação como um bem social, mas também como sendo uma vertente do desenvolvimento sócio-técnico e, sobretudo, econômico.

A partir deste pressuposto, Oliveira (2009) destaca que a educação se posiciona em uma vertente onde as conseqüências da globalização constroem um cenário de tensões e contradições onde se destacam os seguintes pontos:

- a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (OLIVEIRA 2009, p.2)

Neste sentido, a contribuição que segue corrobora este aspecto:

O desenvolvimento é uma construção da sociedade, mas é preciso que ela tenha vontade de fazê-lo. Quando se fala desenvolvimento se introduz o social e o político. Assim, pode-se ter crescimento econômico bastante forte, como o Brasil teve durante 30 anos seguidos, com crescimento de 7% ao ano, com pouco ou quase nulo desenvolvimento, porque o sistema, a estrutura do sistema, não favoreceu a abordagem dos problemas sociais. O ponto certo para dar partida a uma política de governo é distinguir desenvolvimento do crescimento. Não estar contra o crescimento, pois ele é essencial também, mas saber que você pode ter crescimento sem desenvolvimento. No Brasil, isto aconteceu porque prevaleciam os interesses dos grandes centros capitalistas. Era o caminho para concentrar renda, criar os mercados para os supérfluos, portanto isto favorecia os interesses de certos setores da sociedade privilegiada. O Brasil, durante 30 anos, foi o país que mais cresceu no mundo e ao mesmo tempo foi o que mais concentrou renda (BRASIL 2005, p 7).

Na perspectiva dos sujeitos sociais, a educação e o trabalho são vistos como sendo necessários ao desenvolvimento social, por meio de preposições ora convergentes, ora divergentes, mas que sustentam o pensamento filosófico, sociológico e, até mesmo, gerencial da sociedade moderna. Neste caso, tal como elenca Freire (2000) a escola por si só não seria capaz de transformar a sociedade, mas também não há transformação social sem a escola.

Destarte, a educação é parte do construto social, mas deve possuir objetivos convergentes ao mercado e consolidar uma relação sistêmica com o trabalho, tendo em vista a concepção moderna do termo e as determinações heurísticas de uma retórica construtivista da relação educação e trabalho.

A contribuição de Chauí (2003) destaca que a educação tem sua configuração inicial nas bases de uma contribuição social que visa à formação do cidadão, em um contexto emancipatório e livre de todos os aspectos reguladores. Essa percepção se confirma a partir da contribuição de Sguissardi (2008), já que a educação tem seu fundamento no ensejo social de desenvolvimento do intelecto, onde o subsídio para o mundo do trabalho é significativamente relevante ao ponto de determinar o pensamento que converge à sua concepção.

Em suas bases epistemológicas, o trabalho ganha uma conotação ideológica dentro de uma compreensão filosófica e antropológica que o denota como castigo. No ponto de vista epistemológico do termo, as contribuições bíblicas destacam o trabalho como sendo um direcionamento de DEUS no sentido de punir Adão e Eva por partilharem da “árvore do conhecimento”. Neste caso, trabalho ganha conotações alienadas e punitivas durante a evolução da sociedade, tendo sua concepção análoga a um instrumento de tortura, o *tripalium*.

Ao conceber o trabalho como um instrumento social, Chauí apud Lafargue (2000) destaca a contribuição racional que posiciona o capitalismo como um instrumento de dominação, constituindo dois cenários: o da burguesia e o do proletariado. Neste sentido, tem ênfase a discussão que visa consolidar o pensamento filosófico do trabalho, onde o homem passa a ser dominado pelo capitalismo e o trabalho passa a ter um aspecto dogmático, centrado em uma necessidade preponderante da sociedade. O ócio, antes um aspecto aceitável pela sociedade e tido como sinônimo de gozo e benemérito, ganha *status* de crime e de discriminação social, constituindo um novo modelo antropológico social.

Paul Lafargue, dentro deste novo contexto social, surge como sendo um revolucionário no final do século XIX, discutindo esta nova teoria social que tratava do ócio como sendo um aspecto promíscuo. Para ele, o determinismo econômico parte de um pressuposto deturpado que causa o que poderia se chamar de “miopia social” já que o homem como ser social teria o direito de gozar de suas prerrogativas e do direito à preguiça que o leva a aproveitar as benfeitorias da vida, o desenvolvimento físico, psíquico e político do homem. A partir desta discussão, surge a estática marxista que tem início por meio das reflexões de Lafargue (2000) e que confirmam a teoria de Singer, apud Brasil (2005) que trata da economia solidária como antítese ao capitalismo, confirmado na contribuição que segue:

A economia solidária pode ser pensada como um modo de produção ideado para superar o capitalismo. Sendo assim, para entender a lógica da primeira é preciso examinar a do último. A pedra de toque do capitalismo é a propriedade privada dos meios de produção, mas não de qualquer meio de produção. Trata-se especificamente dos meios sociais de produção, ou seja, dos que só podem ser operados coletivamente. (BRASIL 2005, p. 23).

As bases de uma crítica a concentração de capital, apesar de não ser o ponto central da discussão de Lafargue (2000), sustentavam os pressupostos que confirmava o “Direito a Preguiça” e propunham a “desalienação” do trabalho a partir da compreensão do real posicionamento do homem em uma sociedade em desenvolvimento. Institui-se, a partir desta reflexão, um conceito que consubstanciou o pensamento de diversos estudiosos das relações entre educação e trabalho, direcionando uma percepção abstrata e dissociada entre os dois conceitos.

A partir destas considerações, o trabalho passa a ter algumas conotações, destacadas com propriedade por meio da metáfora “Fuga das Galinhas”, onde incorrem os conceitos de material *versus* improdutivo, produtivo *versus* improdutivo, ativo *versus* passivo e alienado *versus* emancipatório. O que chama a atenção são as reflexões com base no conceito de trabalho material *versus* improdutivo, onde Laibmann (1984) destaca que o ponto central desta reflexão está no fato de considerar os “valores de uso” do resultado do trabalho, enquanto o produtivo refere-se ao labor sem valor substantivo para quem o desenvolve.

Uma segunda definição deste aspecto se relaciona com a contribuição que segue:

Essa definição global é atribuída a Stephen Hymer por James O'Connor (1975). Sua formulação central é que "na sociedade capitalista todo trabalho é simultaneamente produtivo e improdutivo". O trabalho improdutivo está aqui implicitamente definido como o trabalho que reproduz as relações sociais capitalistas, especialmente aquelas de subordinação e controle sobre a classe operária, em oposição ao trabalho que produz mercadorias. A formulação global deriva-se da percepção de que todo trabalho desempenha ambos os papéis simultaneamente. Coloca-se então como uma reformulação da famosa observação de Marx de que "o trabalhador produz não apenas mercadorias, mas também capital"; em resumo, à medida que o trabalhador produz e reproduz as condições materiais de vida, ele também reproduz as relações sociais antagônicas da sociedade capitalista. Ainda que essa percepção quanto ao caráter dual do processo de trabalho possa ser importante, não parece haver razão para adicionar-lhe uma segunda formulação. Dada a formulação original em Marx, não é necessário trazê-la para o campo do problema do trabalho produtivo/improdutivo. (LAIBMANN 1984, p. 3)

Neste sentido, o Direito a Preguiça destacado por Lafargue (2000) discute as relações de trabalho sob o ponto de vista utópico e socialista, “visando alcançar o proletariado no nível de consciência de classe e por isso é a crítica da ideologia do trabalho, isto é, exposição das

causas e da forma do trabalho na economia capitalista, ou o trabalho assalariado” (CHAUI apud LAFARGUE 2000, p. 23).

3 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade traz a luz uma nova reflexão sobre o posicionamento da educação superior na construção social, especificamente na fundamentação das bases de uma sociedade distribuída sob a égide da era do conhecimento. Neste contexto, tal como destacado por Chauí (2003), busca-se constituir um pensamento que estruture a percepção das atividades inerentes a epistemologia das instituições, tendo-as como organismos sociais que visem à consolidação da autonomia institucional e da produção do conhecimento.

Os contributos de Niskier (2007) destacam a busca pela essência da educação superior em todos os seus aspectos, salientando a relevância das instituições como sendo propulsoras de um desenvolvimento social. Entretanto, esta construção paira em outra contenda que visa compreender a influência da competitividade, destacada por Esteves (2007), como sendo fundamental ao posicionamento das atividades na educação superior, independente do modelo público ou privado. Neste caso, no contexto dos ensejos de Bonitatibus (1989), passa-se a refletir sobre os aspectos comparativos da educação e não mais sobre a eficácia das ações acadêmicas, que deveriam ser designadas no cerne das políticas públicas do País.

A partir desta reflexão, Chauí (2003) destaca as funções das instituições e evidenciando a necessidade das políticas públicas estarem aderentes com os anseios sociais, mas sem deturpar a identidade vinculada a autonomia na produção e sistematização de conhecimentos. Neste caso, com a intenção de vencer as crises institucionais destacadas por Santos (2004) e por Voos (2004), a instituição de educação superior busca, com o auxílio do estado, manter seu estado da arte, consolidando sua identidade nas bases vinculadas às transformações sociais.

Com a evolução do capitalismo, a proposta de transformação social passa a sofrer influências de práticas que corrompem a imagem institucional, determinando um novo posicionamento da educação superior sob o lume do capitalismo e do pragmatismo determinado pelos contributos mercadológicos. Urge, neste direcionamento, que a instituição de educação superior busque novos ensejos, sobretudo dentro dos aspectos destacados por Melo (2002), amparando-se e estruturando-se por meio dos ensejos do mercado.

Sob a égide destes pressupostos, Chauí (2004) e Santos (2004) buscam compreender a influência da privatização e sua relação com o estado da arte da educação superior, suprimindo sua função de instituição social e transformando-a em uma universidade operacional, substituindo seus recursos relacionados ao conhecimento por práticas que, mercantilizadas, inferem no desenvolvimento social. As práticas mercantis, portanto, partem do pressuposto de que a complexidade social enseja das instituições ações que estejam diretamente relacionadas ao impacto da globalização e do capitalismo e não mais das necessidades e ensejos cognitivos da comunidade acadêmica.

Dentre os principais prejuízos desta prática, destacam-se os consubstanciados por Oliveira (2009), os quais se esmeram em uma formação técnica, na introdução de tecnologias designadas ao processo produtivo na formação e na transformação da educação em um objetivo capitalista, constituindo uma crescente comercialização do setor. Os aspectos gerenciais da educação superior, neste sentido, buscam compreender a essência de um modelo nacional para constituir práticas que permitam uma atividade concreta direcionada aos seus objetivos institucionais, por muitas vezes pragmáticos, designados em seus planos institucionais.

Este pragmatismo complexo passou a tornar as atividades institucionais inerentes a uma complexidade sistêmica, buscando métodos para normatização e modernização dos modelos universitários vigentes no sentido de “superficializar” o conhecimento, tornando-o um mero insumo das atividades institucionais. Desse modo, a instituição atual passa a se regular pela lógica do mercado e pelas teorias marxistas buscando, em uma relação com o mercado, suprir as necessidades desencadeadas pelas falhas das políticas públicas da educação.

Dentro desta conjuntura, portanto, a educação superior passa a sofrer uma forte influência das preposições do mercado por meio das práticas capitalistas que promoveram uma alteração na ideologia social, o que também determina a corrupção do paradigma social da educação e determinando as crises emergentes que assolam a educação contemporânea.

3.1 As Crises Emergentes na Educação Superior Brasileira

Nas bases estruturais da educação superior brasileira é eminente a necessidade de se compor um direcionamento que permite a constituição de um modelo institucional. As contribuições de Brasil (2004) posicionam-se no sentido de consolidar práticas e reflexões

que disponham os valores acadêmicos e sistemáticos na educação superior, onde a participação da comunidade acadêmica torna-se fundamental.

A educação superior, em suas bases epistemológicas, pressupõe uma contribuição das instituições no sentido de compreender o entorno a partir de uma visão à frente de seu tempo. Neste contexto, as contribuições de Buarque (1994) consolidam este aspecto e evidenciam o papel das instituições de transformação do ambiente, atuando de modo a contribuir com a qualidade de vida e os ensejos sociais. Para tanto, estas entidades, com fins lucrativos ou não, devem se apoiar em um processo de aprendizagem perene, sob as bases da proposta de Senge (1998), as quais convergem para resultados significativos na formação humana e social.

Os contributos de Sguissardi (2008) posicionam-se na linha de um pensamento que destaca a expansão da educação superior a partir da contribuição da privatização, a qual se tornou responsável por concretizar crises no cenário deste segmento. Nesta concepção, a educação superior contemporânea passa a ser identificada como mercadoria e estabelece uma nova relação com o mercado, consolidando-se como uma base estruturante da economia.

Os aportes de Esteves (2007) destacam que a competitividade na educação superior é fator preponderante na consolidação do novo modelo institucional vinculado aos ensejos da Organização Mundial do Comércio. Neste caso, este viés se torna uma forma de sustentar uma discussão que permita a sistematização do conhecimento no sentido de consolidar a relação entre instituição e mercado com o objetivo de perpassar as crises institucionais da modernidade, evidenciadas por Santos (2004).

Dentro do arcabouço teórico vinculado ao entendimento das principais causas das crises institucionais um dos aspectos inerentes é a formação, que sofreu um forte impacto a partir da influência da privatização na ambiência destas instituições. As contribuições de Lafargue (2000) destacam este aspecto, destacando o capitalismo como sendo um dos principais fatores da alteração do paradigma do ensino, sobretudo na educação superior.

A discussão sobre a democratização e o acesso contribui para a estruturação das crises evidenciadas por Santos (2004), já que perpassa-se a compreensão de um cenário inerente a educação superior, e buscam discutir sobre a eficácia das políticas públicas do País. Neste sentido, não só o paradigma do ensino é alterado, mas também os paradigmas sociais sofrem influência, colocando em evidência o detrimento institucional, de legitimidade e de hegemonia das instituições de educação superior.

Ao se falar da crise institucional, as bases de Santos (2004) estão consubstanciadas nas preposições de Silva (2008), as quais salientam as influências do pensamento gerencial no

contexto de desenvolvimento destas instituições, sem fazer distinção de modelos. Neste sentido, busca-se compreender a contradição entre a consolidação dos valores e objetivos institucionais frente à pressão dos termos de administração científica destacadas por Taylor (1970). Destarte, enseja-se, entre outros aspectos, o posicionamento de atividades que visem à construção sistemática do conhecimento, mas sem a prerrogativa da autonomia institucional, já que as atividades são direcionadas pelo mercado.

Desse modo, a instituição de educação superior passa a ser identificada sob o lume da contribuição que segue:

A gestão eficiente de uma Instituição de Ensino Superior – IES é de grande complexidade. A criação de valor para alunos, professores, funcionários e sociedade está fundamentada no gerenciamento equilibrado dos ativos intangíveis (conhecimento, processos, sistemas e informação) e no planejamento e controle dos recursos financeiros que se traduzirão na prestação de serviços educacionais e na perenidade financeira do negócio. (SILVA, 2008, p. 16).

Ao discutir a crise de identidade da instituição de educação superior, as bases de Souza (2004) destacam os aspectos que retratam deficitário do sistema de ensino atual, especificamente na educação superior, onde as políticas públicas buscam acabar com a interferência do mercado nas práticas institucionais. A crise de identidade, neste sentido, vai de encontro aos pressupostos designados por Ristoff (1999), já que a consolidação da identidade institucional deve levar em consideração a epistemologia da instituição.

Já a crise de legitimidade, que nas bases de Souza (2004) se referem ao elitismo da educação superior, ficam evidenciadas a partir de um retrato destacado por Oliveira et al (2006), o qual apresenta uma evidência negativa e que mostram diversas falhas nas ações públicas vinculadas a democratização, acesso e permanência na educação superior. Neste caso, as características socioeconômicas do público-alvo das instituições consolidam o pensamento elitista, impedindo a consolidação de programas de acesso e permanência destinados aos jovens brasileiros.

4 INTERAÇÕES METODOLÓGICAS

As interações metodológicas que se posicionam no sentido de elucidar a problemática elencada têm suas bases sustentadas em procedimentos sistemáticos de coleta, tratamento e descrição de dados em etapas distintas, porém, interdependentes. A pesquisa, norteadas pelo objetivo central do trabalho, busca a contextualização de um cenário relevante e que requer uma atenção significativa dos gestores institucionais, sobretudo do segmento privado, no sentido de evitar um provável colapso na estrutura gerencial deste segmento. Desse modo, a

partir da identificação dos aspectos que determinam a percepção mercantilista da livre iniciativa na educação superior, torna-se possível alinhar as ações institucionais às políticas públicas, suprimindo práticas que não incorrem da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A partir da contribuição de Silva e Menezes (2001), identifica-se que a pesquisa também se fundamenta na proposta destacada por Hegel já que a discussão dá origem a novas contradições a partir de métodos de interpretações dinâmicas que consideram, sobretudo, o contexto social no qual as instituições privadas se posicionam. Neste sentido, configura-se método dialético, pois o reflexo da competitividade ensejada por este segmento traz consequências abrasivas a estrutura das instituições privadas e, portanto, passíveis de construção de hipóteses que norteiam novas investigações.

Nesta conjectura, a investigação também se posiciona frente a aspectos conjunturais, ensejando a descrição direta de uma experiência que acomete uma determinada realidade. Apoiado neste pressuposto, o método fenomenológico destacado por Triviños (1992) e Silva e Menezes (2001) permite compreender um determinado aspecto a partir de um contexto reflexivo e que está pré-disposto a construção de diversas interpretações sob a égide dos direcionamentos qualitativos da pesquisa.

Na abrangência das investigações, destaca-se o aspecto acadêmico da pesquisa tal como evidenciado por Souza, Fialho e Otani (2007), os quais se vinculam estritamente a proposta propedêutica do tema, consolidando uma investigação inerente as funções da academia. Alinhadas neste bojo, a pesquisa também se consolida a partir do caráter da documentação indireta e, quanto a sua natureza, também pode ser classificada como uma investigação aplicada, confirmando os expostos de Silva e Menezes (2001) já que traduzem conhecimentos dirigidos a problemáticas específicas.

Quanto a abordagem do problema, a pesquisa configura-se como sendo predominantemente qualitativa, já que considera o dinamismo de uma hipótese e estrutura-se com base em uma relação dinâmica entre o objeto de estudo e a subjetividade dos sujeitos pesquisados, traduzindo a explanação dos dados a partir de parâmetros interpretativos. Assim como destacado por Silva e Menezes (2001, p.20), a pesquisa parte da contribuição do pesquisador, “onde o processo e o significado são os focos principais da abordagem”.

Desse modo, assim como evidenciado por Souza, Fialho e Otani (2007), a pesquisa busca, por meio de uma entrevista não-estruturada e com contribuição de um roteiro, elucidar a problemática elencada de modo dinâmico e interativo, utilizando elementos que permitam

uma sustentação relevante aos dados coletados a partir da contribuição de 10 gestores de instituições privadas localizadas em dois estados brasileiros, um da região Sudeste e outro da região Sul que foram selecionados pela experiência profissional no segmento e pelos conceitos de suas respectivas instituições nas avaliações propostas pela legislação atual.

No vértice dos objetivos, tal como sustenta Gil (1999), a pesquisa delimita-se no contexto descritivo, já que se posiciona no sentido de descrever as características de um segmento que atua no vértice competitivo, buscando esclarecer fenômenos que evidenciam as práticas predatórias no segmento privado da educação superior. Desse modo, a partir de uma abordagem qualitativa, visa-se constatar os aspectos que posicionam uma percepção mercantilista de um segmento que possui, tal como evidencia INEP (2009), mais de 85% dos acadêmicos da educação superior brasileira.

Já quanto aos procedimentos técnicos, assim como evidencia Souza, Fialho e Otani (2007) e Zapelini e Zapelini (2007), a pesquisa configura-se como sendo uma pesquisa ação, envolvendo o pesquisador de modo direto no âmbito dos pesquisados na intenção de contribuir com dados relevantes e determinantes à consecução dos objetivos do trabalho. Neste caso, com vias a contribuir com a coleta de dados, buscou-se, também, convalidar o estudo por meio das premissas da investigação sistemática, que de acordo com Galvão, Sawada e Trevizan (2004), utiliza-se de recursos baseados em evidências de pesquisas relacionadas com a problemática e que determinam métodos de coleta, sistematização e tratamento dos dados coletados a partir de uma base de dados relevante e relacionada com a temática da produção, onde se destaca a base de dados disponibilizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP – trazendo a luz dados relevantes do retrato da educação superior contemporânea.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 O retrato estrutural de educação superior brasileira

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover pesquisas e avaliações, nos níveis existentes, do Sistema Educacional Brasileiro. Especificamente no âmbito da educação superior, o qual fornece dados relevantes às instituições brasileiras e ao seu sistema de planejamento institucional. E conforme o INEP,

(2011), 2.314 Instituições de Ensino Superior participaram do Censo da Educação Superior 2010o que representou um aumento de 62 instituições em relação ao ano anterior.

A pesquisa apresenta também dados relacionados à quantidade de instituições de ensino superior, por categoria e subcategoria administrativa. A Tabela 1 - Número de Instituições por Organização Acadêmica - demonstra a divisão das 2.314 IES por organização acadêmica, em: Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades, Escolas e Institutos e Centros de Educação Tecnológica.

Tabela 1: Número de Instituições por Organização Acadêmica

Instituições de Ensino Superior (2009): 2.314 (100%)	Universidades: 186 (8,3%)
	Centros Universitários: 127 (5,4%)
	Faculdades, Escolas e Institutos: 1.966 (84,9%)
	Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica: 35 (1,5%)

Fonte: INEP 2011

Ainda com base na Tabela 1, destaca-se que a quantidade de universidades no Brasil (ano-base 2009) é de 186, independente de serem públicas ou privadas; e ainda, a maior quantidade, por organização acadêmica, fica com as Faculdades, Escolas e Institutos de ensino Superior com: 1.966, portanto, com 84,9% de participação no total.

A Tabela 2 - Número de Instituições por Categoria e Subcategoria Administrativa – demonstra, ainda com o INEP (2011), que, por categoria administrativa, dentre as 2.314 instituições de ensino superior, 245 (10,5%) são públicas e 2.069 (89,4%) são privadas. Por subcategoria administrativa é entendida a subdivisão entre as Instituições Públicas em: Federais; Estaduais; Municipais, e entre as Instituições Privadas: Particulares; Comunitárias; Confessionais ou Filantrópicas.

Neste vértice corrobora-se o fato de se observar às peculiaridades das instituições ao se criarem modelos de gestão, já que os diversos modelos organizacionais aplicados ao ensino superior requerem a observância da identidade da instituição, seus processos, cursos oferecidos e objetivos determinados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). E em função desta diferenciação, torna-se imprescindível o desenvolvimento de práticas de gestão baseadas na identidade e na atuação de mercado da IES, principalmente as que atuam no âmbito privado, que, conforme Garcia (2006) carece de modelos próprios de gestão aplicados.

Tabela 2: Número de Instituições por Categoria e Subcategoria Administrativa

Instituições de Ensino Superior (2009): 2.314 (100%)	Públicas: 245 (10,5%)	Federais: 94 (38,3%)
		Estaduais: 84 (34,2%)
		Municipais: 67 (27,3%)
	Privadas: 2069 (89,4%)	Particulares: 1.779 (84,8%)
		Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas: 290 (13,8%)

Fonte: INEP (2011).

Ainda de acordo com os dados do INEP (2011), uma terceira abordagem pode ser extraída, a subdivisão por organização acadêmica. A Tabela 3 - Número de Instituições Públicas e Privadas por Organização Acadêmica – faz esta análise. Existem, portanto, 100 universidades públicas no Brasil dentre as 245 instituições de ensino superior públicas. “Outras organizações acadêmicas” são concernentes aos Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades, Escolas e Institutos e Centros de Educação Tecnológica.

Desse modo, na tabela 3 podem-se observar os dados já descritos.

Tabela 3: Número de Instituições Públicas e Privadas por Organização Acadêmica

Instituições de Ensino Superior (2009): 2.314 (100%)	Públicas: 245 (10,5%)	Universidades: 100(40,8%)
		Outras organizações acadêmicas: 145 (59,2%)
	Privadas: 2069 (89,4%)	Universidades: 86 (4,4%)
		Outras organizações acadêmicas: 1.983 (96,6%)

Fonte: INEP (2011).

Com a análise das universidades públicas, a partir do fato de se levantar a quantidade delas existentes por unidade federativa, conforme demonstra a Tabela 4 - Número de Universidades Públicas por Unidade da Federação. Assim, sabe-se que existem 55 universidades federais no Brasil.

A partir da Tabela 4, verifica-se que as 55 universidades federais representam 55% das universidades públicas brasileiras. E ainda, considerando-se as Tabelas 2, 3 e 4, outros indicadores podem ser obtidos: as 55 universidades federais representam 22,4% das 245 instituições de ensino superior públicas; e 2,3% entre as 2.314 instituições de ensino superior pesquisadas pelo INEP.

O Censo da Educação Superior, por INEP (2011), revela outros indicadores, como a quantidade de instituições de ensino superior por região brasileira. Desta maneira, a divisão por região nacional das 2.314 instituições de ensino superior é: região Norte: 147(6,3%); região Centro-Oeste: 243 (10,5%); região Sul: 386 (16,6%); região Nordeste: 448 (19,3%) e região Sudeste: 1.090 (47,1).

Tabela 4: Número de Universidades Públicas por Unidade da Federação

Universidades Públicas (2009): 100 (100%)	Federais: 55 (55%)
	Estaduais: 38 (38%)
	Municipais: 7 (6%)

Fonte: INEP (2011).

Demais indicadores do Censo da Educação Superior, coletados pelo INEP (2011), podem ser citados: existem 27.827 cursos de graduação presencial; 5.115.896 matrículas efetivadas na graduação presencial; e o curso com a maior quantidade de alunos matriculados na graduação presencial é da Administração, com 870.536(17,1% do total de matrículas); e a modalidade de ensino “educação à distância” teve 838.125 alunos matriculados.

Percebe-se que no âmbito privado, em função do número de matrículas, a concorrência entre as instituições é acirrada em todos os âmbitos de atuação de seus programas de graduação. O que pode fornecer indicadores para uma gestão eficaz em função dos objetivos da instituição e de sua mantenedora a partir dos aspectos estruturais, pedagógicos, metodológicos e operacionais apresentados pela instituição.

Dentre as 5.115.896 matrículas efetivadas na graduação presencial, o Censo aponta que 53,1% (2.715.720) foram das Universidades; as Faculdades Integradas obtiveram 31,9% (1.634.115) e os Centros Universitários realizaram (13,9%), 711.328 matrículas. Já os Institutos Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica matricularam 54.733, ou seja, 1,06% do total de matrículas.

A Tabela 5 - Quantidade de Matrículas por Categoria e Subcategoria Administrativa – confirma os dados do INEP (2011) já que das 5.115.896 matrículas na graduação presencial de 2009, apenas 752.847 foram efetivadas pelas instituições públicas federais.

Tabela 5: Quantidade de Matrículas por Categoria e Subcategoria Administrativa

Matrículas na Graduação Presencial (2009): 5.115.896 (100%)	Pública: 1.351.168 (26,4%)	Federal: 752.847(55,7%)
		Estadual: 480.145(35,5%)
	Privada: 3.764.728(74,6%)	Municipal: 118.176(8,7%) Particular :2.899.763 (77,1) Comunitárias,Confessionais Filantrópicas: 864.965 (22,9)

Fonte: INEP (2011).

No bojo deste desenvolvimento, as instituições de ensino superior privadas, em 2009, representaram 74,6% do total das matrículas no ensino superior, respondem por 3.764.728 das matrículas brasileiras, ou seja, tais instituições preconizam modelos de gestão que potencialize suas ações de mercado. Além deste aspecto, deve-se considerar que os números referentes à educação superior no Brasil permitem, entre outros aspectos, direcionar ações que consolidem a atividade das instituições públicas e privadas, sobretudo por meio da identificação de práticas organizacionais e institucionais que determinam a eficácia e o posicionamento de cada instituição.

5.2 O segmento privado e a percepção mercantilista

Com a contribuição dos entrevistados, a pesquisa identificou que o principal aporte do segmento privado no contexto atual da educação superior no Brasil se dá por intermédio da formação acadêmica, consolidando as políticas governamentais que emergem do Plano Nacional da Educação, mas que não foram cumpridas em sua totalidade. Nesta conjectura, as instituições privadas podem ser consideradas como vetores que consolidam o desempenho das políticas públicas no Brasil, visto que o relatório da OCDE (2010) – *Education at glance* – mostra indicadores que concretizam a atividade destas instituições, mas que ainda são preocupantes à realidade nacional e que requerem ações sistêmicas dos órgãos reguladores da educação superior brasileira.

Apesar deste retrato, a percepção mercantilista da educação superior no contexto privado é evidenciada a partir das bases da economia capitalista, sobretudo com o fortalecimento da economia brasileira, as quais determinam atividades pouco sustentáveis às instituições, principalmente pelo fato da consolidação de um novo perfil social com um forte impacto consumista e que influencia as atividades econômicas das instituições.

Um ponto a ser destacado, sobretudo a partir da colaboração dos gestores das instituições da região Sul, a que possui o maior índice de desenvolvimento humano conforme dados do IBGE (2010), é a relação com a formação acadêmica no âmbito destas instituições. As instituições privadas, atuantes em um ambiente extremamente dinâmico e flexível, por intermédio de seus gestores devem consolidar uma que considerem os ensejos sociais e as concepções formativas do sujeito, fato que não é levado em consideração pela grande maioria das instituições atuantes no segmento privado.

Neste ambiente, onde a formação acadêmica deve ser diferencial competitivo, com base na contribuição dos entrevistados, os olhos passam a se voltar para os aspectos avaliativos, determinando a avaliação como um aspecto vago e sem sentido quando se fala de formação intelectual, estudantil e universitária. Neste contexto, os indicadores da avaliação em voga na contemporaneidade, perdem sua relação com a formação do egresso e ganham uma aderência com os aspectos mercadológicos e, por conseguinte, econômicos e financeiros da instituição.

A partir dos pressupostos evidenciados no segmento privado, onde a competitividade é imperativa, as práticas institucionais passam a se voltar às premissas destacadas por Esteves (2007), as quais consolidam um pensamento determinado pela Organização Mundial do Comércio - OMC - e que trata a educação como um negócio. Assim como em todo negócio, existem práticas que desencadeiam percepções positivas, mas também as que determinam percepções negativas e perniciosas de determinado segmento. Isso fica evidenciado no segmento privado da educação superior, no momento em que a construção social e intelectual, em grande parte das instituições sofre influências dos direcionamentos do capital, perdendo a essência que deve considerar os pressupostos formativos e emancipatórios e que consolidam um pensamento livre de ideologias capitalistas.

Ao tratar a educação como um negócio, empreendimento ou mercadoria, portanto, confirmam-se os expostos por Oliveira (2009) e que determinam um pensamento mercantilista sobre a estrutura educacional, já que a formação acadêmica sofre danosos impactos de uma percepção capitalista e da educação como um negócio. Neste sentido, a partir da contribuição da pesquisa, os entrevistados consideram, especialmente, as práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem como sendo as mais atingidas pelas inferências do mercado, causando prejuízos a verdadeira compreensão da educação como instrumento emancipatório e formativo das concepções de mundo e de homem.

A concepção formativa da educação superior contemporânea traz à luz a idéia de que a formação humana e social é a principal vertente das instituições de ensino que atuam no segmento universitário. Neste caso, o modelo educacional passa a levar em consideração os ensejos das políticas públicas no sentido de consolidar um pensamento construtivista e reflexivo, fundamentado livre das ideologias capitalistas. Contudo, a construção de um cenário competitivo, sobretudo no segmento privado, causa detrimientos ao pensamento emancipatório das instituições, potencializando cenários que não estão dentro do escopo semântico da educação, mas sim amparados em pressupostos que sofrem influencia direta da lógica do capital.

A percepção mercantilista da educação superior no segmento privado decorre, sobretudo, de práticas que não consideram o acadêmico como sujeito principal do processo de formação acadêmica. Assim como destacado nas considerações de Niesker (2007), esta formação deve levar em consideração os sujeitos sociais e seus ensejos quanto ao aspecto formativo, determinando novas concepções de mundo e de homem. Neste caso, ao não considerar tais ensejos, determinadas instituições do segmento passam a concretizar métodos de posicionamento que tratam as instituições como organizações detentoras de recursos e não como instituição de construção social.

Neste sentido, de acordo com os achados da pesquisa, a concepção formativa da educação superior no segmento privado sofre inferências negativas e preocupantes, constatada a falta de uma estruturação estratégica que leve em consideração as bases da identidade institucional de cada instituição do segmento privado. As instituições, com a intenção de consolidar seu modelo gerencial, passam a buscar ferramentas ineficazes à construção de sua identidade, não considerando os ensejos sociais da formação acadêmica, destacados por Chauí (2003), mas sim os ensejos do cenário mercantil da educação, restringindo o ensino a métodos que não consideram a evolução da sociedade contemporânea.

A formação acadêmica, neste contexto, decorre de práticas vinculadas aos princípios do capital, traduzindo-se em ações que não consideram a vertente social da instituição, segregando sua epistemologia e consolidando uma concorrência que leva em consideração a quantidade de acadêmicos em cada processo seletivo e não a qualidade da formação. Neste caso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizada por Brasil (2006) fica comprometida tendo em vista a idéia de que o acadêmico não é um ser social, mas sim um recurso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior, que durante muito tempo se restringiu às classes majoritárias da sociedade impedindo que as oportunidades de desenvolvimento intelectual atinjam as classes sociais menos favorecidas, não é mais fator determinante na consolidação de um novo epistêmio social. Em suas bases propedêuticas, a contribuição social da educação superior deveria determinar a construção da identidade social e da formação intelectual dos agentes sociais. Contudo, as inferências da lógica do capital trazem consequências severas à estrutura central da formação universitária, sobretudo em função das práticas que determinam uma percepção errônea e que atinge, sobretudo, o segmento privado.

No vértice das investigações propedêuticas, a contribuição dos gestores pesquisados permitiu identificar as principais práticas que determinam uma percepção mercantilista da educação superior no contexto da livre iniciativa. Apesar da qualidade comprovada, sobretudo pelos indicadores da avaliação institucional, a livre iniciativa padece com graves obstáculos determinados por um nicho de instituições que sofre uma influência significativa das teorias capitalistas. Neste caso, a formação acadêmica sofre detrimentos significativos em função de práticas predatórias que deturpam a imagem de qualidade do setor, determinando, entre outros aspectos, desvios significativos na estrutura do processo de formação, transformando a instituição de educação superior em uma organização, consolidando a percepção do acadêmico como cliente.

Partindo destes pressupostos, os resultados das investigações corroboram o fundamentado no referencial teórico, já que por meio da pesquisa os aspectos que determinam a percepção mercantilista da educação superior no segmento privado permitem compreender a essência das crises sofridas pelo setor. Neste contexto, a percepção mercantilista da educação superior funde-se nos aspectos vinculados às falhas no processo de formação acadêmica, incorrendo erros na formação social e desvios na construção de uma concepção de mundo do egresso. Desse modo, os prejuízos trazidos às instituições pelas práticas vinculadas à lógica do capital não permitem a estruturação de um pensamento sistêmico e norteador da educação como bem social.

A partir da investigação, percebe-se o vasto número de instituições privadas que atuam no segmento universitário no Brasil, o que corrobora a concorrência, em muitas vezes, pautada por práticas que não consideram a concepção emancipatória da educação. Neste caso, destaca-se, no contexto das investigações, que a percepção dos gestores do segmento privado

atesta a qualidade do setor, mas mostra uma preocupação significativa com o processo de formação acadêmica e com a construção de uma concepção social vinculada à educação, a qual impacta de modo direto a construção da identidade do segmento privado.

Partindo destes pressupostos, portanto, conclui-se que os aspectos que determinam uma percepção mercantilista da educação superior no contexto das instituições privadas incorrem dos desvios determinados no processo de formação causado por práticas predatórias. Estas, por sua vez, decorrem de uma percepção influenciada pelas lógicas capitalistas, onde o acadêmico é um recurso, tratado como um cliente que muitas vezes “passa” pelas salas de aula sem a oportunidade de construir uma concepção de mundo que o favoreça em suas ações emancipatórias.

ABSTRACT

The Article contextualizes aspects that determine a mercantilist perception of private higher education. The theoretical digression list aspects related to education and its contributions to the construction of learning, conceptions of the world, and the relationship between education, the workplace and the epistemological foundations of higher education in contemporary society. Highlights points related to the emergent crises in Brazilian higher education, with emphasis on the perception about predatory practices existing in the private sector. In order to attain this goal, the methodological interactions are consolidated from the contribution of academic research, applied, based on direct documentation configuring it as a descriptive and as to the objectives, classified as qualitative, considered the foundation focused on non-structured interviews. The results suggest, among other things, that the mercantilist perception of higher education, is being consolidated through predation and interfere with the academic learning process, triggering a misperception of the social conception of the university.

KEYWORDS: Commodification. Predation. Private initiative. Education. Society.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G (org). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século.9.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: 2008.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada:** conceito, evolução, métodos. São Paulo: 1989.
- BRASIL, Presidência da república. **Decreto 5773 de 9 de maio de 2006.** Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília 2006.
- BRASIL, Presidência da Republica. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Brasília: 2004.
- BRASIL. **Educação e o mundo do trabalho.** Boletim 17. Ministério da Educação: 2005.
- BUARQUE, C. **A Aventura da universidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, n.24, p.5-15, set/dez.2003.
- DEMO, P. **Sociologia da educação.** Sociedade e suas oportunidades. Plano Editora. Brasília; 2004.
- ESTEVES, P.C.L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina.** Tese. 154f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP. São Paulo: 2000.

GALVÃO, C.M.; SAWADA, N.O; TREVIZAN, M.A. **Revisão sistemática: recursos que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem.** Revista Latino-am Enfermagem 2004. Maio-junho: 12 (3) 549-56. São Paulo: USP 2004.

GARCIA, M. **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior** – Um Guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais. 1 ed. São Paulo: Hoper 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IANNI, Octávio. **As formas sociais do trabalho.** PUC-SP, 1984, p. 1. mimeo.

IBGE. **Resultados do censo 2010.** Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/censo2010/resultados_do_censo2010.php. Acessado em: 15/12/2010.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2009.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

LAFARGUE, Paul. **O Direito à Preguiça.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

LAIBMANN, D. **Trabalho improdutivo:** critica de um conceito. Ensaios FEE, Porto Alegre, 4(2): 3-23,1984. Disponível em

<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/314/531>. Acessado em 12/11/2010

MELO, P.A. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras.** Tese. 331f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Bontempo 2004.

NISKIER, A. **Filosofia da educação:** uma visão critica. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2007.

NISKIER, A. **Filosofia da educação: uma visão crítica**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2007.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTO, G (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**.9.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: 2008.

OCDE. ***Education at a glance: OCDE indicator. Organization for economic co-operation and development***, 2010.

OLIVEIRA, J.F; DOURADO L,F; AMARAL, N.C; MOEHLECKE, S.; CATANI, A.M. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. INEP, Brasília: 2006.

RISTOFF, DilvoIlvo. **Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SANTOS, B.S. **A universidade no século XX – para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Disponível em:
<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acessado em 22/08/2010.

SENGE P. **A Quinta disciplina: arte, teoria e prática de organização de aprendizagem**. 9ª ed. Tradução por Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 1990.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10/11/2010.

SILVA, E.L; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**.3ed.rev.atual. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, Florianópolis, 2001.

SILVA, R.. **Balanced Scorecard – BSC**– Gestão do Ensino Superior – Gestão Profissionalizada e Qualidade de Ensino para Instituições de Ensino Superior Privado. Jurua – Curitiba – 2008.

SOUZA, A. C.; FIALHO, F.A.P.; OTANI, N.; **TCC – métodos e técnicas**. 1 Ed. Florianópolis: VisualBooks 2007.

TAYLOR, F.W. **Princípios da administração científica**. Atlas. São Paulo: 1970.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VOOS, J. B. A. **O processo de Avaliação Institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Santa Catarina, 2004.

ZAPELINI, M.B; ZAPELINI, S.M.K.C. **Metodologia científica e da pesquisa para o curso de Administração**. Apostila do curso de Administração. Faculdade Energia de Administração e Negócios, 2007.