



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
TESE DE DOUTORADO

ANTONIO ISRAEL CARLOS DA SILVA

EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS ANOS 2000

**Recife
2022**

ANTONIO ISRAEL CARLOS DA SILVA

EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS ANOS 2000

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina de Souza Vieira

**Recife
2022**

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Maria Betânia de Santana da Silva, CRB4-1747

S586
e

Silva, Antonio Israel Carlos da

Empresariamento do ensino superior brasileiro nos anos 2000 / Antonio Israel Carlos da Silva. - 2022.
204 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Ana Cristina de Souza Vieira.
Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2022.
Inclui referências.

1. Ensino superior – aspectos financeiros. 2. Capital (Economia). 3. Monopólios. I. Vieira, Ana Cristina de Souza (Orientadora). II. Título.

305.42 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2022 – 043)

ANTONIO ISRAEL CARLOS DA SILVA

EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS ANOS 2000

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Data da defesa: 19 de abril de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Cristina de Souza Vieira – Orientadora
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Elizabete Fiúza Simões da Mota – Examinadora interna
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Adilson Aquino da Silveira Junior – Examinador externo
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida – Examinador externo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Yolanda Aparecida Demétrio Guerra – Examinadora externa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico esta tese às classes trabalhadoras, as quais têm inúmeros direitos sociais e educacionais expropriados e desmontados cotidianamente. Aos que lutam por outro projeto de educação e de sociabilidade para além do capital. E às vítimas da pandemia do novo coronavírus, que, no caso brasileiro, são contextualizadas pelo negacionismo, postura anticiência, anti-intelectual e genocida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, meus pais (Ivone e Antonio), irmãos e sobrinhos pelo amor e apoio fundamental.

À Clara, referência de afeto, colo, trocas acadêmicas e amizade tão íntima.

Ao Junior, pela amizade, troca e recepção carinhosa em Recife.

À minha orientadora, Ana Vieira, pela generosidade, ética, respeito e acolhimento durante o processo de orientação.

Aos membros da banca do processo de qualificação, pré-banca e de defesa, as(os) professoras(es), Ana Elizabete Mota, Adilson Junior, Ney Almeida e Yolanda Guerra, pelas contribuições, indicações, críticas, e por acreditarem na viabilidade desta tese. Tenho imenso respeito e admiração por vocês.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPE e seu corpo discente e docente, por construírem referências de pesquisa para o Nordeste e para o Brasil. Aos funcionários da secretaria do PPGSS, pelo cuidado e atenção com as demandas dos estudantes. Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Fundamentos do Serviço Social (NEFSSC), pelo acompanhamento e recepção atenciosa durante o doutorado-sanduíche na UFRJ.

Ao pessoal do Recife, pelo carinho, compartilhamento de experiências culturais, afetivas e pelas lembranças que marcaram minha passagem por essa cidade que foi um porto: Natália, Clara, Junior, Ariane, Maria, Josevan, Dani Maria, Crismanda e Dani Soares.

À Ingrid e Thati, pela amizade de longa data e de imenso afeto.

Ao meu amigo Edmundo e sua mãe Cristina, por me receberem com tanta abertura em sua casa no Rio de Janeiro.

Aos colegas da turma do doutorado: Alisson, José, Laila, Silvana, Mércia e Carlos Roberto, pelos diálogos, risos e trocas intelectuais.

Ao Leopoldo e Lupicínio, os felinos que acompanharam mais de perto os desafios, as insônias e os últimos passos da elaboração da tese.

Ao João Silveira, pelo precioso trabalho de revisão da tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela disponibilização da bolsa de doutorado, fundamental para garantir condições objetivas e subjetivas para a realização da pesquisa (Código de Financiamento 001).

RESUMO

O objetivo da tese foi analisar as metamorfoses do empresariamento do ensino superior brasileiro nos anos 2000, destacando as determinações econômico-sociais e ideológico-políticas da monopolização e do gerenciamento corporativo nas práticas de ensino e nos mecanismos de controle do trabalho docente, em grandes grupos educacionais. Tais aspectos estão situados no contexto em que a agenda contemporânea do capital expressa e aprofunda os veículos de subsunção da educação aos mecanismos de acumulação capitalista. Para alcançar a proposta da pesquisa, recorreu-se ao materialismo histórico-dialético e, do ponto de vista das técnicas de pesquisa acionadas, realizou-se revisão de literatura e pesquisa documental. Sobre a revisão de literatura, foi feito o mapeamento de livros, artigos, teses, dissertações e textos em geral que viabilizassem as mediações teórico-metodológicas para a apreensão dos fenômenos discutidos, explorando discussões sobre capital financeiro, monopolização, mercantilização da educação e tecnologias. Na pesquisa documental, foram articulados três momentos: a) o estudo de documentos que explicitam as diretrizes internacionais do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Unesco a respeito da incorporação das TICs no ensino superior; b) a análise dos dados sobre a expansão do ensino e sobre os números do Fies, programa que expressa a transferência do fundo público para o ensino privado (via isenção fiscal, empréstimos etc.); e c) a reunião e o estudo sistemático de documentos sobre as principais transformações institucionais e tecnológicas operadas em grandes grupos educacionais. O estudo incidiu sobre os relatórios de sustentabilidade empresarial e os resultados financeiros das instituições. A pesquisa identificou que uma expressão do empresariamento do ensino superior na atualidade tem sido o aprofundamento do gerenciamento científico-tecnológico corporativo, e com este o uso ampliado das TICs. A apropriação capitalista das TICs está enredada nos movimentos de concentração e centralização de capitais, que ganha expressividade na ampliação da mercantilização dos serviços educacionais. Tal movimento apresenta particularidades no contexto de mundialização financeira que, ao penetrar no ensino superior, promove a subsunção da esfera educacional à necessidade dos superlucros de grandes grupos educacionais, aspectos que portam dimensões materiais e ideológicas. Nesse sentido, a ampliação do uso das TICs se reporta a duas principais mudanças destacadas na tese: a) transformações no

conteúdo pedagógico e ideológico das atividades do ensino superior, perpassadas pela reestruturação, diversificação e flexibilização do ensino, adotando, como mecanismo atual, a ampliação de plataformas, aplicativos e materiais didáticos digitais; b) alterações na gestão educacional, com perfil corporativo-gerencialista de serviços educacionais, incidindo na organização institucional e nas transformações operadas no trabalho docente, no que diz respeito a redução da autonomia de professores e a expansão dos mecanismos de supervisão e controle dos processos pedagógicos. Do ponto de vista adotado na tese, as mudanças em curso nos grandes grupos educacionais brasileiros foram aceleradas no cenário de aprofundamento da crise econômica, política e social no Brasil, entre 2015 e 2019, que incidiu na redução de contratos do Fies, recolocando tensões na disputa pelo fundo público e exigindo como resposta dos grupos educacionais a reconstrução de mecanismos ativadores de seus potenciais superlucros. Por fim, a tese evidencia que a natureza econômica e político-ideológica das transformações do ensino superior privado amplia as contradições do tipo de acesso predominante à educação, especialmente, das frações das classes trabalhadoras, que aspiram necessidades sociais por ampliação da escolarização e que se tornaram alvo de programas de financiamento estudantil.

Palavras-chave: Ensino superior privado. Capital financeiro. Monopolização. Tecnologias da informação e comunicação.

RESUMEN

El objetivo de la tesis fue analizar las metamorfosis del emprendimiento en la educación superior brasileña en la década de 2000, destacando las determinaciones económico-sociales e ideológico-políticas de la monopolización y la gestión empresarial en las prácticas docentes y en los mecanismos de control del trabajo docente en grandes grupos educativos. Tales aspectos se sitúan en el contexto en que la agenda contemporánea del capital expresa y profundiza los vehículos de subsunción de la educación a los mecanismos de acumulación capitalista. Para llegar a la propuesta de investigación se utilizó el materialismo histórico-dialéctico y, desde el punto de vista de las técnicas de investigación empleadas, se realizó una revisión bibliográfica y una investigación documental. Sobre la revisión bibliográfica, se hizo el mapeo de libros, artículos, tesis, disertaciones y textos en general que posibilitaron las mediaciones teórico-metodológicas para la aprehensión de los fenómenos discutidos, explorando discusiones sobre capital financiero, monopolización, mercantilización de la educación y tecnologías. En la investigación documental se articularon tres momentos: a) el estudio de documentos que explican los lineamientos internacionales del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Unesco en cuanto a la incorporación de las TICs en la educación superior; b) análisis de datos sobre la expansión de la educación y sobre el número de Fies, programa que expresa la transferencia de fondos públicos a la educación privada (vía exención de impuestos, préstamos, etc.); y c) la recopilación y estudio sistemático de documentos sobre las principales transformaciones institucionales y tecnológicas operadas en grandes grupos educativos. El estudio se centró en los informes de sostenibilidad empresarial y los resultados financieros de las instituciones. La investigación identificó que una expresión del emprendimiento de la educación superior en la actualidad ha sido la profundización de la gestión científico-tecnológica empresarial, y con ello la ampliación del uso de las TICs. La apropiación capitalista de las TICs está enredada en los movimientos de concentración y centralización del capital, que cobra expresión en la expansión de la mercantilización de los servicios educativos. Este movimiento tiene particularidades en el contexto de la globalización financiera que, al penetrar en la educación superior, promueve la subsunción del ámbito educativo a la necesidad de superganancias de los grandes grupos educativos, aspectos que conllevan dimensiones materiales e ideológicas. En ese sentido, la expansión del uso de las

TICs se refiere a dos cambios principales destacados en la tesis: a) transformaciones en el contenido pedagógico e ideológico de las actividades de la educación superior, permeadas por la reestructuración, diversificación y flexibilización de la enseñanza, adoptando, como mecanismo actual, la ampliación de plataformas, aplicaciones y materiales didácticos digitales; b) cambios en la gestión educativa, con un perfil corporativo-gerencial de los servicios educativos, afectando la organización institucional y las transformaciones realizadas en el trabajo docente, en cuanto a la reducción de la autonomía de los docentes y la ampliación de los mecanismos de supervisión y control de los procesos pedagógicos. Desde el punto de vista adoptado en la tesis, los cambios en curso en los grandes grupos educativos brasileños se aceleraron en el escenario de profundización de la crisis económica, política y social en Brasil, entre 2015 y 2019, que se centró en la reducción de los contratos Fies, reponiendo tensiones en la disputa por el fondo público y exigiendo como respuesta a los colectivos educativos la reconstrucción de mecanismos que activen sus potenciales superganancias. Finalmente, la tesis muestra que el carácter económico y político-ideológico de las transformaciones de la educación superior privada amplía las contradicciones del tipo predominante de acceso a la educación, especialmente de las fracciones de las clases trabajadoras, que aspiran a las necesidades sociales para la expansión de la educación, escolarización y eso se convirtió en el objetivo de los programas de financiación estudiantil.

Palabras clave: Educación superior privada. Capital financiero. Monopolización. Tecnologías de la información y la comunicación.

ABSTRACT

The objective of the thesis was to analyze the metamorphoses of entrepreneurship in Brazilian higher education in the 2000s, highlighting the economic-social and ideological-political determinations of monopolization and corporate management in teaching practices and in the mechanisms of control of teaching work in large educational groups. Such aspects are situated in the context in which the contemporary agenda of capital expresses and deepens the vehicles of subsumption of education to the mechanisms of capitalist accumulation. In order to reach the research proposal, historical-dialectical materialism was used and, from the point of view of the research techniques used, a literature review and documental research were carried out. About the literature review, it was made the mapping of books, articles, theses, dissertations and texts in general that made possible the theoretical-methodological mediations for the apprehension of the discussed phenomena, exploring discussions about financial capital, monopolization, commodification of education and technologies. In the documentary research, three moments were articulated: a) the study of documents that explain the international guidelines of the World Bank, the International Monetary Fund (IMF) and Unesco regarding the incorporation of ICTs in higher education; b) analysis of data on the expansion of education and on the numbers of Fies, a program that expresses the transfer of public funds to private education (via tax exemption, loans, etc.); and c) the gathering and systematic study of documents on the main institutional and technological transformations operated in large educational groups. The study focused on corporate sustainability reports and the institutions' financial results. The research identified that an expression of the entrepreneurship of higher education today has been the deepening of corporate scientific-technological management, and with this the expanded use of ICTs. The capitalist appropriation of ICTs is entangled in the movements of concentration and centralization of capital, which gains expression in the expansion of the commodification of educational services. This movement has particularities in the context of financial globalization, which by penetrating higher education, promotes the subsumption of the educational sphere to the need for super profits of large educational groups, aspects that carry material and ideological dimensions. In this sense, the expansion of the use of ICTs refers to two main changes highlighted in the thesis: a) transformations in the pedagogical and ideological content

of higher education activities, permeated by the restructuring, diversification and flexibility of teaching, adopting, as a current mechanism, the expansion of platforms, applications and digital teaching materials; b) changes in educational management, with a corporate-managerial profile of educational services, affecting the institutional organization and the transformations carried out in teaching work, with regard to the reduction of autonomy and the expansion of supervision and control mechanisms of pedagogical processes. From the point of view adopted in the thesis, the changes underway in the large Brazilian educational groups were accelerated in the scenario of deepening of the economic, political and social crisis in Brazil, between 2015 and 2019, which focused on the reduction of FIES contracts, replacing tensions in the dispute for the public fund and demanding as a response from educational groups the reconstruction of mechanisms that activate their potential super profits. Finally, the thesis shows that the economic and political-ideological nature of the transformations of private higher education expands the contradictions of the predominant type of access to education, especially of the fractions of the working classes, who aspire to social needs for the expansion of schooling and that became the target of student finance programs.

Keywords: Private higher education. Financial capital. Monopolization. Information and communication technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Montante de recursos disponibilizados para universidades federais em comparação ao Fies.....	126
Figura 2 – Peça publicitária da Estácio	167
Figura 3 – Percentual de evasão de alunos de cursos presenciais e EaD nos ensinos público e privado brasileiro (2014-2019)	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas dos 8 maiores grupos educacionais do Brasil em mil, 2021.....	24
Gráfico 2 – Número de ingressantes em cursos de graduação por modalidade de ensino – 2019.....	111
Gráfico 3 – Despesas, em milhões, executadas com o Fies – Brasil, entre 2010 e 2017	119
Gráfico 4 – Número de novos contratos do Fies com estudantes em mil – Brasil, entre 2011 e 2016	121
Gráfico 5 – Total de fusões e aquisições no setor educacional em todos os níveis de ensino (2008-2017)	136
Gráfico 6 – Redução dos contratos do Fies na Cogna (2014-2019)	138
Gráfico 7 – Receita com atividades de ensino, Yudqs (2019)	140
Gráfico 8 – Força de trabalho por tipo de contrato, Estácio (2016)	156
Gráfico 9 – Força de trabalho por tipo de emprego, Estácio (2016)	156
Gráfico 10 – Total de docentes por organização acadêmica, Brasil (2019)	158
Gráfico 11 – Número de docentes por grau de formação no ensino público e privado em 2019 – Brasil, 2019	159
Gráfico 12 – Número total de docentes por regime de trabalho no ensino privado – Brasil, 2019	160
Gráfico 13 – Evolução da evasão no ensino superior presencial e EaD – Cogna (2016-2019)	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados coletados, sistematizados e analisados dos grupos educacionais Cogna e Yducs (2015-2019)	24
Quadro 2 – Documentos coletados, sistematizados e analisados dos organismos financeiros internacionais (1998-2019)	31
Quadro 3 – Lista de sócios e fundos de investimentos da Kroton/Cogna, 2018	132
Quadro 4 – Perfil dos estudantes do EaD do grupo Cogna (2019)	166
Quadro 5 – Sobre as ideologias da empregabilidade - Yudqs/Estácio e Kroton	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na graduação presencial segundo a organização acadêmica, Brasil, 2010-2019	109
Tabela 2 – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa – 2019	110
Tabela 3 – Matrículas em cursos EaD – Brasil, 2019.....	114
Tabela 4 – Receita líquida, ensino presencial, EaD e Fies – Kroton/Cogna	137
Tabela 5 – Redução de custo com força de trabalho e serviços terceirizados, Cogna (2012-2018).....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
Abruc	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
AGCS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
Anaceu	Associação Nacional de Centros Universitários
Anamec	Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas
Bovespa	Bolsa de Valores de São Paulo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cederj	Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEF	Caixa Econômica Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
COE	Comitê de Orientação Estratégica
Coned	Congresso Nacional de Educação
Creduc	Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EaD	Ensino a distância
EC	Emenda Constitucional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enesso	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
Feresp	Fórum de Representantes do Ensino Superior de São Paulo
Fgeduc	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil

Fisfa	Fiscalização das Faturas
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGC	Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
KSL	Kroton Learning System
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
Mare	Ministério da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGU	Orçamento Geral da União
OMC	Organização Mundial do Comércio
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCE	Programa de Crédito Educativo
PIB	Produto Interno Bruto
PIQ	Programa de Incentivo à Qualificação Docente
PMDB	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores

Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMG	Região Metropolitana de Goiás
SE	Sistema de Ensino
Seed	Secretaria Especial de Educação a Distância
TCU	Tribunal de Contas da União
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unidas	Universidades de Integração das Américas
Unirede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UniToledo	Centro Universitário Toledo
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 EXPANSÃO DE SERVIÇOS PRIVADOS, TECNOLOGIAS E AGENDA DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	45
2.1 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E EXPANSÃO DOS SERVIÇOS PRIVADOS.....	45
2.2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E O “PROGRESSO TECNOLÓGICO” COMO PANACEIA	55
2.3 A MEDIAÇÃO DA FINANCEIRIZAÇÃO E DO FUNDO PÚBLICO	64
2.4 OS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO COMO SERVIÇO NO CENÁRIO DE AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)	72
2.4.1 As recomendações dos organismos financeiros internacionais para o ensino superior	72
3 A MEDIAÇÃO DO ESTADO NA DINÂMICA DE EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL	86
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR: REFORMA UNIVERSITÁRIA CONSENTIDA E EXPANSÃO PRIVATISTA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR.....	86
3.2 O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS DE FHC	96
3.3 OS SIGNIFICADOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS PETISTAS	104
3.4 EMPRESARIAMENTO E PUNÇÃO DO FUNDO PÚBLICO: DO AUGE À CRISE ORÇAMENTÁRIA DO FIES	115
3.4.1 As especificidades do Fies na conjuntura política pós-2016	121
4 EXPRESSÕES, TENDÊNCIAS E PROCESSOS DE EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO DOS ANOS 2000.....	129
4.1 O EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA ATUALIDADE: A CONSOLIDAÇÃO DOS GRUPOS EDUCACIONAIS	129
4.2 PADRONIZAÇÕES E CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO E DO TRABALHO DOCENTE: UM <i>ETHOS</i> CORPORATIVO-GERENCIALISTA ..	142
4.2.1 Gerenciamento corporativo e tendências dos processos pedagógicos e do trabalho docente	142

4.3 O EAD E OS NEXOS ENTRE A PROMESSA DA EMPREGABILIDADE E AS PADRONIZAÇÕES PEDAGÓGICAS NO EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS.....	188

1 INTRODUÇÃO

Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar, até a respiração?
Pela direção que o mundo está tomando
Eu vou viver pagando o ar de meu pulmão
Siba. Será? (SERÁ?, 2007, n. p.).

Esta tese tem como objetivo analisar as metamorfoses do empresariamento do ensino superior privado brasileiro nos anos 2000, diante da agenda contemporânea do capital que expressa e aprofunda os veículos de subsunção da educação aos mecanismos de acumulação capitalista. Tal discussão relaciona-se às novas dinâmicas em curso nas políticas educacionais, marcadas pelas exigências da financeirização, monopolização e conformação de novos formatos pedagógicos e tecnológicos que têm viabilizado o acesso ao ensino superior como mercadoria¹. Nesse sentido, a referida tese busca contribuir com os debates educacionais que se voltam aos dilemas educacionais brasileiros na atualidade.

Nossa preocupação com o problema da investigação parte da experiência de graduação em Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre 2011 e 2015, ocasião em que participamos de uma pesquisa de Iniciação Científica² sobre a história da formação profissional em Serviço Social no Ceará e na UECE. O contato com discussões sobre ensino superior e formação profissional mobilizou estudos acerca da expansão de cursos de Serviço Social na modalidade ensino a distância (EaD), reconhecendo que, a partir de 2006, ocorreu uma acelerada expansão da formação em uma modalidade de ensino até então inexistente na profissão. Há também, no plano pessoal, conexões entre a militância estudantil por um projeto de sociabilidade e de educação radicalmente diferente dos ditames capitalistas e a trajetória de um ex-aluno da Educação Básica pública, inquieto com o

¹ Marx (2013) expressa que a mercadoria, que é antes de tudo uma coisa, por meio de suas propriedades, tem como objetivo satisfazer necessidades humanas de diversos tipos, sejam essas necessidades materiais ou espirituais. A mercadoria é pensada em relação ao valor de uso e valor de troca. Os valores de uso se efetivam no uso ou no consumo das mercadorias. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, independente qual seja a forma social desta. Na forma social capitalista, eles constituem, ao mesmo tempo, suporte material para os valores de troca. Estes aparecem como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outros tipos. É importante sinalizar que é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo socialmente necessário para produção da mercadoria que determina a grandeza do valor.

² Pesquisa intitulada *História dos 60 anos do Curso de Serviço Social no Ceará: particularidades da formação profissional na Universidade Estadual do Ceará*, coordenada pela Profa. Dra. Laura Maria Cunha.

desmantelamento das universidades públicas e com o processo de mercantilização do ensino superior.

Esses estudos resultaram na elaboração da monografia intitulada *Ensino superior brasileiro e crítica à formação profissional em Serviço Social no EAD*, com orientação da professora Laura Maria Cunha. Ao longo da monografia, problematizamos a relação entre as contradições do projeto de “novo desenvolvimentismo” operado no Brasil, quando das eleições dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, e como esse contexto implicou na ampliação de políticas sociais, sobretudo vinculadas à assistência social por meio da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), e na massificação do processo formativo em Serviço Social, sobrelevado pela mediação político-pedagógica da modalidade EaD (SILVA, 2015). Aqui importa destacar que ocorreu aproximação às determinações e expressões do amplo e histórico processo de mercantilização do ensino superior, desta vez marcado pela mediação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como elementos constitutivos da agenda do capital para a educação.

As inquietações produzidas na elaboração do TCC e os debates realizados pela categoria profissional de assistentes sociais, por meio da divulgação de materiais de pesquisa das entidades de representação do Serviço Social – Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)³ – que assumiram compromisso em problematizar os desafios do EaD para a formação e o exercício profissional – abriram canais para a continuidade de discussões sobre a modalidade EaD, na ocasião do mestrado em Serviço Social. Esta etapa formativa foi realizada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal

³ As referidas entidades organizaram campanhas, planos de lutas, seminários e congressos cuja pauta da formação à distância assumiu certa centralidade. O *Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e Formação e Contra a Precarização do Ensino*, de 2009, fruto da parceria entre CFESS-CRESS, ABEPSS e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (Enesso), além de ter sido objeto de movimentação nacional, também sinaliza as primeiras ações das entidades representativas em desenvolver estratégias que inviabilizassem a multiplicação do EaD no processo de formação graduada. Decerto, outro marco das movimentações foi a campanha *Educação Não é fastfood: diga não para a graduação a distância em Serviço Social*, de 2011, motivada pelo interesse de denunciar as situações de precarização, mercantilização e discriminação da Educação superior no Brasil, particularizando a expansão avassaladora dos cursos de Serviço Social via EaD, campanha esta que, por ordem judicial, foi proibida de ser veiculada. Ademais, os documentos intitulados *Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social*, formatado em dois volumes, respectivamente, nos anos de 2011 e 2014, expõem à categoria profissional um conjunto de denúncias recolhidas pelo conjunto CFESS/CRESS em torno das fragilidades ético-políticas e político-pedagógicas da formação EaD (SILVA, 2015).

de Pernambuco (PPGSS-UFPE), entre os anos de 2016 e 2018, sob orientação da professora Angela Santana do Amaral.

Na dissertação de mestrado, intitulada *Os ideários dos egressos da formação profissional em Serviço Social no ensino a distância (2018)*, investigamos os principais desafios teórico-metodológicos e político-pedagógicos da formação no EaD e a concepção de profissão por parte de assistentes sociais formados em cursos EaD no estado de Pernambuco. Discutimos as principais ideologias e perspectivas pedagógicas que perpassam a ampliação da expansão do EaD na sociabilidade burguesa, como a formação por competências e os discursos pedagógicos do “aprender a aprender” enquanto expressões desse processo. Ademais, os resultados revelaram um entrelaçamento entre as dificuldades teórico-metodológicas e político-pedagógicas da formação e a construção de uma concepção de profissão que tende a se distanciar do projeto ético-político profissional.

Algumas inquietações discutidas no final do mestrado nos despertaram o interesse em aprofundar o debate sobre formação profissional em Serviço Social, ensino superior privado e as TICs no capitalismo contemporâneo, processo que marcou nossa entrada no doutorado em Serviço Social da UFPE, em fevereiro de 2018 (inicialmente sob orientação da professora Angela Santana do Amaral, ocorrendo substituição, em março de 2020, pela professora Ana Cristina de Souza Vieira). No início do doutorado, tínhamos como proposta de tese discutir o conteúdo político-pedagógico do material didático dos cursos de Serviço Social no EaD, dando continuidade ao estudo apresentado no mestrado.

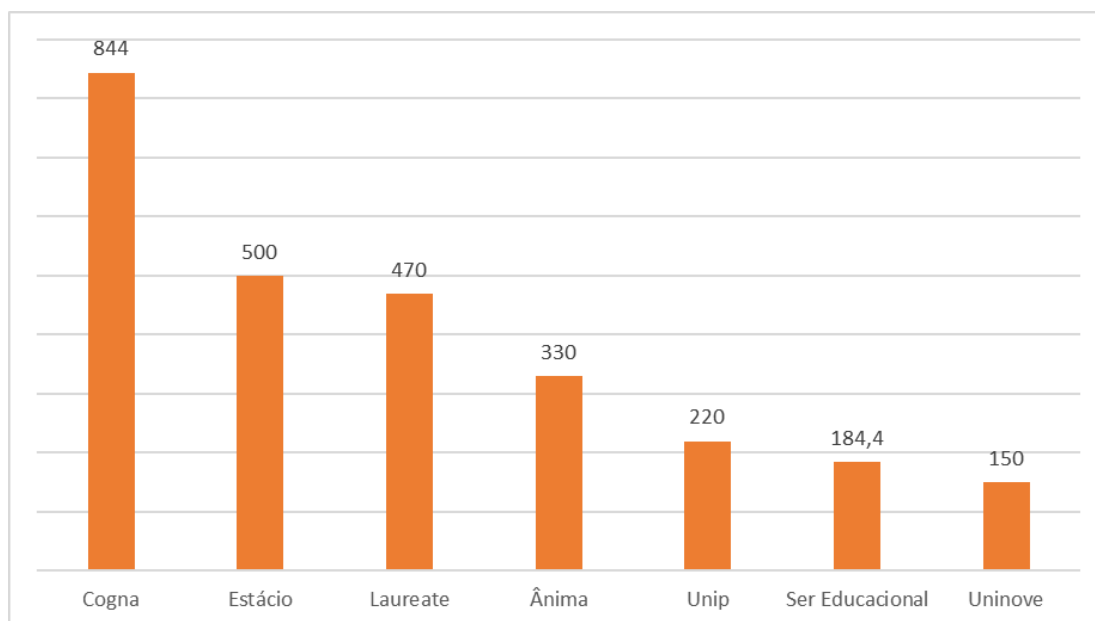
Tal intenção levava em consideração que estava em curso, nos anos 2000, uma configuração do conteúdo teórico-metodológico e ético-político da formação profissional. Todavia, a dificuldade de acesso aos materiais nos colocou um imenso desafio à execução da proposta. Ademais, fomos entrando em contato com materiais empíricos de grandes grupos educacionais que nos informavam aspectos das transformações do ensino superior privado, em relação à gestão dos negócios educacionais, ao formato pedagógico dos cursos e aos potenciais de lucratividade das instituições de ensino. Tais dimensões nos despertaram atenção e nos inclinaram à busca por compreender e aprofundar o debate sobre os elementos de determinação, tendências e dinâmicas das mudanças no ensino superior privado, no atual estágio de seu empresariamento.

Enquanto cursávamos a disciplina *Seminário de Tese II*, tivemos um momento de aproximação a relatórios, dados estatísticos, propagandas e documentos institucionais que revelavam algumas estratégias mobilizadas pelo empresariado do ensino em direção à acumulação do capital. Importante situar, também, que, na ocasião de nosso doutorado sanduíche, na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob supervisão da Profa. Dra. Yolanda Aparecida Demétrio Guerra, fomos instigados a mergulhar na realidade concreta para identificar as expressões empíricas do objeto e estabelecer seus nexos explicativos.

Os estudos exploratórios levaram em consideração um conjunto de informações presentes nos sites dos dois maiores grupos educacionais do ensino superior privado no Brasil: os grupos Cogna (antigo Kroton) e Yduqs (Estácio de Sá) – a apresentação do perfil dos dois grupos foi realizada no item 4.1 de nossa tese. Por enquanto, é suficiente destacar que essas empresas, juntas, representavam 20% (1.344.000 milhões) do total de matrículas em toda a rede de ensino privado (6.523.768 milhões) no Brasil (INEP, 2020), assumindo certo protagonismo no cenário nacional.

Conforme destacamos no gráfico 1, existe, na atualidade, uma alta concentração de matrículas nos maiores grupos educacionais, se levarmos em consideração a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a consulta aos grupos educacionais. Importante também destacar que esse número representa 64% do total de matrículas na rede de ensino superior pública (8.603.914 de matriculados na rede pública em 2019):

Gráfico 1 – Número de matrículas dos 8 maiores grupos educacionais do Brasil em mil, 2021



Fonte: O autor (2022), adaptado de Cogna (2021), Yduqs-Estácio (2021), Laureate (2021), Ânima (2021), Unip (2021), Ser Educacional (2021) e Uninove (2021).

Ao realizamos o mapeamento de relatórios institucionais, resultados financeiros, planilhas com dados sobre as instituições de ensino superior (IES) que compunham os grupos Cogna e Yduqs, vídeos de diretores-executivos, material de publicidade e propaganda, documentos sobre o histórico institucional e documentos que reforçavam nossa aproximação ao problema empírico da pesquisa, fomos percebendo algumas transformações em curso no ensino privado que reforçam a mudança de natureza administrativa, com a transformação de IES com fins lucrativos, o aumento de matrículas na modalidade EaD e a diversificação das modalidades de ensino.

Em particular, os relatórios de sustentabilidade das empresas elencadas expressam dados anuais sobre a dinâmica e a estrutura das corporações de ensino no que tange aos alvos prioritários dos investimentos, aos modelos de gerenciamento das empresas e às alterações pedagógicas realizadas. Foi nos chamando a atenção o fato de as companhias assumirem um modelo de apresentação de suas informações de modo semelhante, o que, a nosso ver, revela uma forma padronizada de socializar dados para o mercado educacional e atrair possíveis investidores financeiros numa perspectiva de eficiência e eficácia do mercado. A cada aproximação ao objeto, promovida pela coleta, sistematização e análise dos dados, fomos compreendendo novas inquietações sobre as dinâmicas do ensino superior privado. Abaixo

destacamos um quadro que sintetiza os principais documentos institucionais coletados diretamente do site eletrônico dos grupos Cogna e Yduqs:

Quadro 1 – Dados coletados, sistematizados e analisados dos grupos educacionais Cogna e Yduqs (2015-2019)

Instituição	Materiais coletados	Conteúdos identificados
Cogna/Kroton Yduqs/Estácio de Sá	Relatório de Sustentabilidade – 2015, 2016, 2017, 2018, 2019	a) Perfil corporativo das instituições; b) Propostas de inovação no desempenho operacional e econômico da companhia; c) A incorporação do modelo de governança corporativa; d) Estratégias operacionais para viabilização de tecnologias informacionais nas atividades de gestão e no ensino; e) Matrículas no EaD e nas modalidades híbridas.
	Relatório de resultados financeiros – 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.	a) Resultado financeiro anual.

Fonte: O autor (2021).

A tese assume a hipótese de que *a dinâmica de empresariamento do ensino superior privado nos anos 2000 é mediada pela monopolização e pelo gerenciamento corporativo do ensino, da gestão educacional e do trabalho docente em grandes grupos educacionais, processo que resulta em padronizações e avanço das TICs, que conferem homogeneidade às práticas educacionais e transformam a natureza pedagógica do trabalho docente*. Abaixo, situamos os aspectos centrais que nos permitiram compreender a relação entre o problema empírico e o problema teórico da

pesquisa. Desse modo, dois aspectos devem ser considerados: as determinações do capital financeiro e a incorporação, por meio do Estado, das recomendações dos organismos financeiros internacionais no que tange ao incentivo e financiamento público à expansão do ensino privado; e a incorporação e ampliação do uso das tecnologias da informação e comunicação na agenda do empresariamento do ensino superior brasileiro.

Caracterizamos a concepção de empresariamento educacional de acordo com as proposições discutidas por Neves (2002), ao discorrer, em suas pesquisas, sobre as particularidades dos processos de privatização e mercantilização da educação brasileira desde os anos 1990. Para a autora, as políticas educacionais brasileiras tiveram a incidência de uma nova burguesia especializada na oferta de serviços educacionais, que, no período anteriormente citado, assumia posição secundária em relação às frações monopolistas da burguesia financeira e industrial.

Nos anos 2000, com o movimento de concentração de capitais e transformação das empresas de ensino superior em grandes corporações, temos um processo de articulação intercapitalista (diferentes tipos de capitais atuando na educação) e de descentralização da gestão da propriedade das empresas de ensino, representada por acionistas, fundos de investimentos e demais formas de organização especializada das empresas educacionais. Os empresários são vistos em nossa tese em conformidade com a concepção de Gramsci (1999b), representando uma camada de intelectuais orgânicos que compõe as classes dominantes e exercendo função dirigente na dinâmica de produção e reprodução da vida social. Nosso estudo, contudo, não dá centralidade aos discursos do empresariado em si ou às formas de organização dos empresários. Busca, por outro lado, reconhecer a expressividade do fortalecimento atual do empresariamento, enquanto processo dinâmico, em função da articulação com o capital financeiro.

Consideramos que, no tempo presente, o processo de empresariamento educacional refere-se à constituição e ao protagonismo de frações empresariais na conformação de projetos educacionais por meio de dois procedimentos unitários: a capitalização da educação, expresso na dinâmica de mercantilização e mercadorização, e a subsunção da educação ao empresariado (maximizando o controle da educação à lógica capitalista em sua forma e conteúdo), conforme Motta e Andrade (2019). Na perspectiva das autoras, o processo de empresariamento combina de modo dialético o aprofundamento de movimentos históricos e tendenciais

do capital, sob a hegemonia do neoliberalismo e da mundialização financeira, e as especificidades da formação social brasileira e seu capitalismo dependente, conformando e atualizando projetos educacionais dependentes. Em nossa concepção, o empresariamento da educação brasileira difunde o discurso de uma suposta preocupação com problemas educacionais estruturais, como aprendizagem, acesso e permanência às práticas educativas, historicamente marcadas pelo que Frigotto (2010a) classifica como dualismo estrutural.

Dito isso, consideramos que os investimentos de pesquisa mais inclinados à tradição marxista na área educacional, ao longo dos anos 1990 e 2000, robusteceram a crítica à incidência dos organismos financeiros internacionais na agenda das políticas educacionais, demarcando sua relação com o empresariamento. No Brasil, a penetração da perspectiva de transformação das universidades públicas e o incentivo ao processo de mercantilização do ensino tomou rumos bastante complexos, desdobrando, no tempo presente, em um aumento significativo do ensino privado na oferta de matrículas: 75% no ensino privado e 25% no ensino público, conforme dados mais recentes do Inep (2019).

Um elemento de fundo nos permite sinalizar que, num país marcado por imensas desigualdades sociais, a educação foi vista, historicamente, e, em especial, no contexto social-liberal dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), como instrumento de mobilidade social das classes trabalhadoras, ao mesmo tempo em que foi se adequando aos projetos econômicos e políticos-ideológicos de articulação aos ditames do capitalismo em crise numa postura de subordinação da periferia ao centro capitalista. Logo, a educação foi posta entre as necessidades sociais de direito e as demandas da acumulação de capital e estas últimas foram desenvolvendo mecanismos de apropriação da educação como espaço lucrativo. Aqui percebemos a relação dialética e contraditória que assegura a produção e a reprodução das classes, em particular, no complexo educacional dependente, alvo de profundas reflexões teóricas de Florestan Fernandes (2020, 1975).

Em outras palavras, a educação foi sendo tratada como ferramenta ideopolítica de acomodação dos interesses das diferentes classes sociais. Por um lado, atendeu às demandas de empresariamento do ensino; por outro, atendeu aos interesses de formação e qualificação das classes trabalhadoras, apresentando, nesse aspecto, dimensões da luta de classes.

A apreensão das transformações em curso no ensino superior privado nos exigiu identificar os fundamentos econômicos e ideopolíticos internacionais que atuaram como elementos de determinação macroscópica. Por isso, partimos das recomendações e diretrizes internacionais para as políticas de ensino superior, as quais estiveram presentes com formas e conteúdos particulares na trajetória histórica da educação brasileira. Longe de buscar realizar uma historiografia desse processo, lançamos aquela afirmação – referenciada na farta documentação disponível e nos estudos críticos de Minto (2006), Leher (2018) e Lima (2007).

Os organismos financeiros internacionais – e aqui citamos o protagonismo do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) – vêm atuando como meios de divulgação do imperialismo, difundindo ideologias⁴ e buscando intervir em problemas econômicos. As instituições acima destacadas difundiram, desde os anos 1990, o argumento que o ensino superior dos países dependentes sofre uma profunda crise no que diz respeito às baixas taxas de expansão para o acesso massivo dos estudantes aos cursos de graduação e pós-graduação. Por isso, o conhecido documento *La Enseñansa Superior: las liciones de la experiência* (1998), do Banco Mundial, ter sinalizado as seguintes diretrizes: 1) ampliação do acesso à educação focalizada nos segmentos

⁴ Partimos da concepção de ideologias sob a perspectiva gramsciana. Para esta análise, as ideologias assumem a condição de mediação da reprodução social, dirigindo as vontades humanas por meio da formação de determinada consciência social, para resultar em efeitos práticos específicos na sociedade, correspondente a problemas e interesses socioeconômicos concretos. Sua expressão se apresenta nas concepções de mundo, ideários e práticas sociais dos sujeitos sociais (GRAMSCI, 1999a). Dito isso, e na concepção de Silveira Júnior (2014a, 2014b), ao se reportar às ideologias, Gramsci enfatiza a vinculação orgânica entre determinadas ideologias enquanto superestrutura necessária e a estrutura social existente, havendo, portanto, uma relação de unidade entre ambas. Ocorre que as ideologias e a estrutura social expressam duas dimensões concretas, eivadas de particularidades e legalidades específicas na constituição do devir histórico. Ademais, importante destacar que existem diferentes concepções de mundo e as escolhas em torno delas são produtos das forças sociopolíticas propulsoras de escolhas intelectual e moralmente constituída. Na sociabilidade burguesa, também acontece o processo no qual determinado grupo social toma de empréstimo, por motivos de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é sua, incorporando o legado ideológico-político de outro grupo social. Nas palavras do filósofo sardo, a dinâmica de espraiamento de concepções de mundo ocorre por razões políticas, sociais e culturais, tendo como elemento organizativo e força propulsora a orientação dos grupos dominantes. Aproximando-se da relação entre ideologias e processo de escolarização, temos que a educação e os processos educativos tendem a assumir a capacidade de difusão e incorporação de projetos societários alinhados às relações de hegemonia burguesa. Noutra direção, em Mészáros (2014), as ideologias são expressões específicas da consciência social, materialmente ancorada e sustentada na dinâmica de reprodução social das classes. A pertinência das formas ideológicas deve-se ao fato de que elas se constituem, objetivamente, como consciência prática das sociedades de classe, relacionada à articulação de um conjunto de valores e estratégias de disputa que buscam controlar o metabolismo social em seus principais aspectos.

mais pobres – sob o discurso da educação como estratégia de alívio da pobreza e desenvolvimento econômicos dos países dependentes; 2) diversificação da natureza administrativa das instituições de ensino e das modalidades de curso – embrião das propostas de expansão das TICs e do ensino a distância; e 3) diversificação das fontes de financiamento, interpretando o ensino superior como um promissor campo de exploração do capital. A diversificação das instituições (privadas e públicas, inclusive a tentativa institucional de diluição dessa relação) tem operado, no plano econômico e ideológico-político dos organismos internacionais, como instrumento para uma reformulação do ensino superior. Se até o início dos anos 2000 a pauta central de tais organizações era a expansão, após um contraditório cenário expansionista, não concluso e ainda por ser explorado⁵, a nova aposta tem sido a expansão com incorporação ainda maior das TICs⁶ e do EaD nas políticas educacionais.

A leitura dos documentos foi nos mostrando o lugar das TICs dentro das recomendações, na medida em que o incentivo à expansão via ensino privado somou-se à perspectiva de penetração de novas modalidades de ensino. Dito isso, a nosso ver, a apropriação das TICs aparece como uma importante discussão para a compreensão do problema apresentado. Deve-se levar em consideração que a incorporação e ampliação do uso das TICs tornou-se pauta da agenda governamental por meio de programas de execução do EaD, o incentivo a cursos sequenciais e de formação tecnológica, e, no caso do ensino privado, somou-se aos fluxos informacionais implementados nas empresas educacionais, sendo utilizados como

⁵ Em meio à crise econômica e política brasileira que tem se aprofundado desde os primeiros anos do segundo mandato de Dilma Rousseff e se aprofunda nos primeiros anos do projeto político de Jair Bolsonaro, em 2019, o segmento educacional teve crescimento de 37,5% em detrimento à queda de 6,73% das demais empresas. De acordo com o Portal de Notícias da Globo, “[...] o maior crescimento no número de empresas nestes quatro anos foi entre aquelas com atividades ligadas à educação, que saltou de 1,3 milhão para quase 1,8 milhão” (SILVEIRA, 2019).

⁶ A difusão de diretrizes e recomendações dos organismos financeiros internacionais estão presentes em um conjunto de documentos, dentre os quais destacamos dois mais recentes: a *Agenda Digital* (2016) e o *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (2011). Ambos, produzidos pelo Banco Mundial, revelam evidências de que está em curso a disputa por um novo projeto para a educação, discutindo, também, as propostas para a reformulação internacional da educação no que diz respeito às metodologias de ensino, às novas competências e aos novos formatos de aprendizagem. A ideia de “alfabetização e inclusão digital” é bastante tocada, o que levaria à demanda por apropriação das tecnologias para geração de novos conhecimentos. Essa apropriação da tecnologia assumiria papel não somente no ensino ao indicar a incorporação do ensino a distância (EaD) como uma proposta alternativa, mas também reflete sobre como as TIC poderiam ser incorporadas nas atividades de gestão e no trabalho pedagógico de modo a garantir os discursos de inovação, eficiência, eficácia e sustentabilidade organizacional, expressando – e aqui precisamos mobilizar as devidas mediações – as determinações de fundo da reestruturação produtiva do capital incidindo na educação (HARVEY, 1993).

uma nova mediação para transformação de modalidades de ensino e mudanças na gestão, conforme identificamos durante o processo de investigação da tese.

Na ocasião da realização de leituras sobre as políticas educacionais brasileiras (LEHER, 2018, 2021; LIMA, 2007, 2011, 2019, 2021a, 2021b; MINTO, 2006, 2011; BARRETO, 2012, 2016, 2018), fomos identificando a necessidade de incorporar, no âmbito dos elementos teóricos e na base empírica da tese, documentos de referência dos organismos internacionais, uma vez que estes são responsáveis pela divulgação de diretrizes e recomendações globais que tendem a ganhar aderência na organização das políticas de ensino superior no Brasil. Abaixo, elencamos os principais documentos analisados:

Quadro 2 – Documentos coletados, sistematizados e analisados dos organismos financeiros internacionais (1998-2019)

Instituição	Ano	Documento
OCDE	1998	Análise de políticas educacionais.
Banco Mundial	2003	Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria.
	2011	Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.
	2016	Agenda digital.
	2017	Um ajuste justo: uma análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.
Unesco	2008	Desafios da universidade na sociedade do conhecimento.
	2015	Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios.

Fonte: O autor (2021).

Após situarmos as dimensões acima, consideramos que a expansão do ensino superior no Brasil precisa ser entendida, historicamente, como expressão de disputas,

contradições e tensões em torno de projetos de educação e de sociedade por diversas frações das classes sociais. É possível identificar que o Estado, as relações público-privadas, o mercado, as organizações da sociedade civil e a natureza das demandas institucionais e sociais são inseparáveis do modo de ser das políticas educacionais no capitalismo, na dinâmica de construção de um novo projeto para a educação brasileira. Em especial, ao identificarmos a dinâmica de empresariamento do ensino superior, apreendemos que a educação acompanha os circuitos do capital. Contudo, ainda que a educação seja compreendida como situada fora dos circuitos diretos de extração da mais-valia (LEHER, 2021), deve ser analisada como uma atividade subsumida à forma mercadoria.

O interesse em vender a educação como mercadoria não é um fenômeno novo e está, de fato, entranhado na formação social brasileira e na particularidade de seu desenvolvimento educacional dependente. Nos escritos de Florestan Fernandes (2020) encontramos argumentos que nos permitiram identificar que foi especificamente no período do ciclo autocrático burguês, isto é, na Ditadura Empresarial-Militar, que o ensino superior foi se tornando objeto de lucro. Há, aqui, uma diferença entre o que poderíamos considerar os embriões do processo de empresariamento do ensino na época da Ditadura Empresarial-Militar com o que acontece na atualidade. Se naquele período o interesse na mercantilização do ensino ocorria sob a liderança de capitalistas individuais e de suas famílias, o que opera nos anos 2000 é a tendência hegemônica de transformação do empresariado, que passou a articular-se a fundos de investimentos, bancos, sociedades anônimas e seguradoras por meio do processo de compra, fusões e aquisições de empresas maiores por empresas pequenas em estado de falência e/ou com dívidas. Na esteira do pensamento de Duménil e Lévy (2005), quando ocorrem essas mudanças na gestão da propriedade, as instituições passam a desenvolver interesses mais amplos; por isso, os fundos de pensão, as seguradoras financeiras, a rede executiva da bolsa de valores e a disputa pelo fundo público tendem a ser acionados nessa dinâmica particular.

A nosso ver, as transformações no processo de empresariamento são produtos de relações pautadas pela subordinação ao capital financeiro, que tem promovido alterações de natureza econômica das instituições de ensino, que, por sua vez, se tornaram parte de um fenômeno de monopolização que concentra e centraliza capitais em grupos educacionais. Isso mobiliza, no âmbito das empresas educacionais, a

existência de novas modalidades de ensino, novos tipos de cursos, aumento de matrículas, mudanças nas formas de contratação de docentes, alterações no conteúdo do trabalho pedagógico, novas formas de gerenciamento institucional e a necessidade de investimento na publicidade e propaganda das empresas.

As contribuições de Chaves, Guimarães-Losif e Santos (2019), Vale (2011), Laval (2019), Leher (2018) e Seki (2020) foram significativas para pensarmos que as mudanças organizacionais e pedagógicas dos grandes grupos educacionais buscam dotá-los de maior competitividade e torná-los mais atrativos aos investidores financeiros⁷. Importante chave de leitura para compreender o processo acima destacado é a dinâmica capitalista de concentração e centralização de capitais enquanto determinante que leva à formação de grandes grupos educacionais monopolizados, alinhada ao movimento mais geral do capitalismo contemporâneo de ampliação da forma serviço e da hegemonia⁸ do capital financeiro.

O movimento de ampliação da forma serviço revela o processo de concentração e centralização de capitais do capitalismo em sua fase tardia (MANDEL, 1982). A expansão capitalista dos serviços é determinada pela forma social do trabalho, assim como pelo conteúdo deste trabalho e sua posição na lógica da acumulação de capital. No capitalismo tardio, os serviços têm efeito sobre a acumulação de capital, que consiste na liberação de parte do capital ocioso para participar da distribuição da mais-valia social agregada. No pensamento de Mandel (1982), a expansão do setor de serviços mostra um volume de contradições próprias do modo de produção capitalista, expressando a vasta expansão das forças

⁷ A discussão sobre as tecnologias no ensino superior tem sido alvo de uma produção crescente, tanto no Serviço Social como na área da educação. Produções que assumem o compromisso de pautar uma agenda coletiva de debates e interlocuções para enfrentar a problemática. Negreiros (2019) nos oferece um panorama das principais estratégias de incorporação das TICs na formação da classe trabalhadora. Ademais, ao final de nosso doutorado nos deparamos com a tese de Ferrarez (2021), que discutiu a adoção das tecnologias na conformação das corporações educacionais e os mecanismos de ampliação do capital no ensino superior. As produções em acúmulo entram em sintonia com a proposta de nossa tese, que agrega ao debate da temática na medida em que damos centralidade às determinações econômico-sociais e ideológico-políticas da renovação do empresariamento do ensino superior, nos anos 2000, e da incorporação de gerências científicas e tecnológicas do capitalismo em crise, o que nos indicou entender os mecanismos de supervisão, controle e subsunção da educação no aspecto institucional-empresarial, dimensão pedagógica e no trabalho docente.

⁸ Na acepção gramsciana, entendemos a hegemonia como perspectiva de direção e domínio de classe, produto das relações entre infraestrutura e superestrutura, que conformam as classes sociais e as funções que exercem na construção do bloco histórico. No interior do bloco histórico as forças dominantes sofrem a oposição das forças emergentes, dominadas, num movimento de luta pela construção de uma nova ordem social. Ademais, falar de hegemonia implica discutir também a crise de hegemonia, que diz respeito ao enfraquecimento da direção política da classe no poder, ou ao enfraquecimento da direção política e perda de consenso (SIMIONATTO, 1993).

produtivas e de produtos tecnológicos. A ampliação do setor de serviços conecta-se ao estágio monopolista do capitalismo, cuja incidência nas demandas parciais por direitos das classes trabalhadoras foi responsável por viabilizar o acesso às políticas educacionais mediadas pelo mercado. No caso brasileiro, elaboramos um estudo que identificou uma unidade entre supercapitalização, financeirização e dimensões ideopolíticas que capturam necessidades de formação e qualificação da força de trabalho.

Soma-se à ampliação dos serviços na atualidade o processo de acumulação de capital via finanças, estreitamente ligado à liberação dos movimentos dos capitais e à interconexão internacional dos mercados de ativos financeiros – fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedade de seguros e bancos que administram sociedades de investimento –, assim como à punção estratégica do fundo público. O acúmulo de poder das finanças revela as estratégias do capital em crise, desde 1970, em restauração capitalista. Destacamos, a partir disso, dois resultados para a reprodução do capital: 1) a ampliação da centralização do capital, compreendida como um processo nacional e internacional (sobretudo transatlântico), que resulta em fusões e aquisições, desenvolvida pelos investidores financeiros e seus administradores e conselhos; e 2) a maneira pela qual as finanças conseguem alojar a “exterioridade da produção”, no terreno do próprio grupo industrial (CHESNAIS, 2005).

Falando em financeirização e punção do fundo público, uma importante mediação para identificar o empresariamento atual do ensino superior privado é o entendimento do Estado como agente poderoso no incentivo ao crescimento dos negócios educacionais. Foi o Estado, por exemplo, que alicerçou, ao longo das décadas, os programas de financiamento ao ensino superior privado desde a Ditadura Empresarial-Militar⁹. Esta forma de punção do fundo público é compreendida em nossa tese como parte do processo de ampliação do capital financeiro no mercado educacional.

⁹ Nos anos 1970, o Programa de Crédito Educativo (PCE), criado em 23 de agosto de 1975 e reformulado pelo ex-presidente Fernando Collor de Melo por meio do Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (Ceduc), instituído pela Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, nos revelou aspectos históricos da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Ambos eram programas de financiamento direto do Estado, com alocação de recursos públicos na mensalidade cuja destinação variava entre 50% e 100%, depositado pela Caixa Econômica Federal (CFE).

Na atualidade, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programa que remonta ao ano de 1999, sob a gestão do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi protagonista na passagem de recursos do fundo público para o mercado educacional. Com a incorporação do Fies como programa social, a perspectiva de ampliação de lucros financeiros fica mais explícita na lógica constitutiva desse modelo de financiamento. Seki (2020) caracteriza que a principal mudança do Fies em relação ao Creduc é que, neste último, as IES recebiam diretamente o financiamento para o pagamento das mensalidades ou semestralidades dos estudantes, sob a forma líquida, com o depósito de dinheiro nos cofres das IES privadas. Já o Fies instituiu uma lógica na qual o repasse de recursos acontece por meio do repasse de títulos da dívida pública para as mantenedoras e IES que aderem ao financiamento.

Ainda que o Fies tenha assumido importância na ampliação de lucro das empresas educacionais, com evidência para as duas empresas elencadas na realização da pesquisa (Cogna e Yduqs) no cenário de crise econômica, política e cultural no Brasil entre 2014 e 2019, o programa foi alvo de dificuldades orçamentárias desde o final do governo Dilma Rousseff até o atual governo Bolsonaro, ampliando também a incidência de endividamento estudantil. Para Leher (2021), a crise do Fies decorre do descontrolado crescimento de recursos destinados ao financiamento e em função das elevadas taxas de inadimplência, que, em 2016, alcançou o ônus fiscal do Estado de R\$ 32 bilhões de reais. O agravamento da crise econômica no governo Dilma Rousseff, entre 2014 e 2016, promoveu mudanças no Fies, resultando na restrição dos elegíveis na medida em que passou a estabelecer cortes de renda e nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com forte queda orçamentária para os novos contratos (dados empíricos sobre a redução estarão presentes no capítulo 3, item 3.4 desta tese).

Para termos uma mostra da queda de contratos do Fies, podemos observar que o programa já teve, em 2014, quando viveu seu auge, 732 mil novos contratos – o maior registro da história do Fies. Já em 2019, o governo havia prometido 100 mil novas vagas e efetivou 85.009 contratos novos, de acordo com dados coletados no Fórum de Representantes do Ensino superior de São Paulo (Feresp) (FERESP,

2020). No governo Temer, período de transição para o *ultraneoliberalismo*¹⁰, o Fies também foi alvo de fortes críticas em função da inadimplência e redução de recursos. Esses aspectos nos parecem curiosos, pois revelam as contradições e disputas entre o capital financeiro e as formas de intervenção do Estado no mercado e na vida social. Além desses, um outro aspecto que nos parece curioso é que, em meio às dificuldades dos grupos educacionais em garantir o financiamento do Fies, ocorreu a aceleração dos investimentos do ensino privado no aprofundamento de instrumentos tecnológicos e na diversificação das modalidades de ensino.

Em especial, o Feresp, ao destacar as iniciativas da Cogna frente à redução do Fies, identificou que as medidas de reestruturação dos negócios no ensino superior levaram a referida empresa a fechar 25% de seus *campi* para focar no ensino digital. Nas palavras do presidente da corporação, até o ano de 2017, a Cogna cresceu bastante em função do financiamento público; contudo, o EaD e a ampliação de modalidades híbridas tornaram-se opções mais rentáveis. No texto do referido fórum, foi considerado, ainda, que, até o ano de 2021, o grupo deveria receber muito mais pagamentos dos programas de financiamentos próprios em articulação com bancos privados. Por isso, a nosso ver, há mediações e conexões entre a crise de financiamento do Fies e a ampliação da necessidade das TICs no ensino e na gestão das empresas educacionais.

O EaD não expressa, contudo, a totalidade das mudanças tecnológicas que foram incorporadas à educação entre o final do século XX e início do século XXI, uma vez que a perspectiva de modernização tecnológica vem sendo posta como uma demanda que resulta em alterações no ensino e numa nova organização dos serviços educacionais voltados para às práticas de gestão educacional, determinada pela reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo. Tal dinâmica tende a operar uma nova fase da mercantilização do ensino, que é a da ampliação de serviços educacionais que garantam um bom desempenho, eficiência, eficácia, “sustentabilidade empresarial”, dentre outras noções que expressam o ordenamento educacional contemporâneo. Conforme constatamos em nosso processo de investigação, a incorporação das TICs tomou proporções muito maiores do que a relação ensino-aprendizagem, penetrando nos mecanismos de gestão institucional,

¹⁰ Para um debate sobre o ultraneoliberalismo, conferir Bravo, Matos e Freire (2020). Trata-se de uma produção recente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSS-Uerj).

na publicidade das empresas de ensino e em atividades de controle e supervisão – por meio do recurso aos algoritmos – do trabalho docente e do percurso dos estudantes durante a formação profissional nos grandes grupos educacionais.

As implicações pedagógicas da penetração do capital financeiro e da ampliação das TICs somam-se à hegemonia exercida pelas pedagogias ideologicamente vinculadas à manutenção da sociabilidade burguesa, como é o caso do “aprender a aprender”¹¹, do escolanovismo, do tecnicismo, do construtivismo, da pedagogia das competências e da pedagogia do multiculturalismo (DUARTE, 2013), as quais podem assumir particularidades no cenário de ampliação dos recursos às tecnologias educacionais em que noções como “tecnopedagogia”, “educação 4.0”, “andropedagogia”, “gameificação”, e “conhecimento interativo”, por exemplo, ganham expressividade nas práticas pedagógicas contemporâneas (NEGREIROS, 2019). Ademais, de acordo com o pressuposto das pesquisas de Negreiros (2019) e Silva e Amaral (2019), a elaboração de artefatos tecnológicos soma-se ao rastreamento de competências e habilidades que perpassam o ensino “adaptativo”, que, por sua vez, conflui em elementos presentes nas propostas de oferecimento de um ensino com eficácia, eficiência, “sustentabilidade”, redução de custos e “qualidade total”.

Sobre as tecnologias, fomos encontrando a contribuição de Mészáros (2014), Vieira Pinto (2005), Antunes (2018) e Huws (2017), com direção crítica no debate sobre as transformações tecnológicas no capitalismo contemporâneo. Importa destacar que a técnica ou o “progresso tecnológico”, como destaca Mészáros (2014), não é vista aqui como instrumento ou ferramenta isolada ou neutra. É, de fato, expressão de relações sociais contraditórias e complexas, compreendida como produto das necessidades expansionistas do capital. Particularmente, em Vieira Pinto (2005), há a compreensão de que a tecnologia está relacionada com o processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, promovendo saltos nas formas de produção e, por sua vez, interferindo na reprodução social das classes.

¹¹ “A dimensão subjetivista é crucial para a consolidação de uma ação pedagógica compreendida como eficaz na medida em que os estudantes precisam desenvolver técnicas e formas de estudos que reforcem a prática do ‘aprender a aprender’, aliado à construção do conhecimento (confundido com informação) partindo da experiência vivida do sujeito: de suas aspirações, desejos, sentimentos, sensibilidades, sob o manto de um humanismo abstrato, destituído de um sentido histórico” (SILVA; AMARAL, 2019, p. 457).

Diante dos argumentos apresentados, destacamos como objetivo geral analisar o processo de empresariamento do ensino superior privado brasileiro nos anos 2000, no cenário de penetração do capital financeiro e de ampliação das TICs. Como objetivos específicos, temos: identificar os fundamentos econômicos e as diretrizes ideopolíticas internacionais que reforçam os interesses na incorporação das TICs no ensino superior privado com fins lucrativos; compreender a mediação do Estado brasileiro no processo de empresariamento do ensino superior privado, especificando a contribuição do Fies; e, por fim, desvelar as tendências econômicas e ideopolíticas do processo de monopolização das empresas de ensino superior privadas no Brasil e as principais orientações na diversificação das modalidades de ensino e na gestão institucional.

Aqui, realizamos uma breve nota para expressar que, no terceiro ano de nosso doutorado, nos deparamos com todas as regiões geográficas do mundo enfrentando a pandemia de Covid-19, o que implicou a imediata suspensão das atividades presenciais da universidade pública (de março de 2020 até o momento em que finalizamos a elaboração de nosso texto, em abril de 2022) e de demais estabelecimentos de ensino em função das medidas de proteção e segurança sanitária.

O que ocorreu durante o referido período foi a emergência do denominado ensino remoto enquanto medida excepcional. No Brasil, em 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria nº 343/2020, que autorizou a substituição temporária de disciplinas presenciais por aulas que utilizassem as tecnologias da informação e comunicação e formas de interação à distância. Inicialmente, a referida medida indicava a possibilidade do recurso *on-line* por trinta dias. Contudo, nos meses posteriores ao mês de março de 2020, o Brasil enfrentou um aumento no número de pessoas infectadas e no volume de mortes. O atraso da vacinação e o negacionismo do Governo Federal quanto às vacinas e indicações de medicações sem comprovações científicas foram e ainda são elementos de determinação para entendermos o prolongamento da crise.

Em conformidade com as discussões de Antunes (2020), refletimos que a crise social, econômica e política, no cenário pandêmico, foi revelando efeitos catastróficos sobre a humanidade. Um aspecto de fundo que atravessa as condições de vida da população trabalhadora no Brasil diz respeito ao elevado índice de informalidade, que, ao final de 2019, como situa o autor, representava 40% da população ativa

(ANTUNES, 2020). Mais de 5 milhões de pessoas experimentavam trabalhos “uberizados”, por meio da utilização de aplicativos digitais. Ademais, soma-se a isso a flexibilização e desregulamentação trabalhista, que ampliou a força de trabalho subempregada, subutilizada, terceirizada e precarizada.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados por Melin e Moraes (2021), nos revelam que, no segundo trimestre de 2020, o Brasil tinha 14,1 milhões de pessoas desempregadas e 68% dos trabalhadores ficaram sem trabalho. Ocorre que muitos trabalhadores foram demitidos e atravessaram dificuldades materiais num contexto de minguadas medidas de proteção social, a exemplo do auxílio emergencial implementado em 2020. De acordo com as autoras, “[...] o fim do Auxílio Emergencial impactou nas condições de vida de 67 milhões de beneficiários/as e devolveu para a pobreza absoluta 5% da população que estava sobrevivendo apenas com o recurso do auxílio” (MELIN; MORAES, 2021, p. 200).

A nosso ver, a pandemia reverberou no aprofundamento da desigualdade social, no alto volume de mortes, na concentração de renda, no aprofundamento do adoecimento mental, no encarecimento das condições de vida e na insegurança alimentar das classes trabalhadoras, interferindo, também, na ampliação das expressões cotidianas e opressoras do racismo e da violência de gênero; na negação da diversidade sexual e na hipertrofia do consumo de TICs no mercado de trabalho e nas atividades educacionais. O capital em crise buscou ampliar seus canais de extração do mais-valor e, sem dúvidas, o crescimento do mercado de tecnologias acendeu um alento à economia capitalista. Ademais, o EaD, que estava galgando espaço no ensino superior desde as primeiras décadas do século XXI, foi se tornando cada vez mais uma necessidade das empresas educacionais.

Alguns debates sobre as implicações da pandemia e do ensino remoto na educação (ANTUNES, 2020; FARAGE; COSTA; SILVA, 2021) foram desenvolvidos. Em particular, a hipótese apresentada por Melin e Moraes (2021) é a de que o Estado vem constituindo um arcabouço de leis, portarias, resoluções, orientações e medidas normativas para regulamentar o ensino remoto e criar transições para períodos híbridos, processos que poderão ter desdobramentos no ensino público e privado, na pandemia e numa possível situação pós-pandemia, com implicações na flexibilização da carga horária dos cursos, no ritmo das frequências dos alunos, nos critérios de avaliação, no projeto pedagógico e na autonomia didático-pedagógica dos docentes. Essas tendências estão em aberto até mesmo porque não chegamos ao final da

pandemia e a transição para o modelo presencial ainda está em curso em algumas IES.

Destacamos que uma importante frente de investigação poderia situar os desafios e as diferenciações entre a demanda emergente do ensino remoto e as particularidades do EaD. Todavia, nossa tese tem seu percurso investigativo datado e iremos compreender o ensino superior privado antes da eclosão da pandemia. Essa direção nos levou a apontar tendências que já estavam em curso antes mesmo da crise sanitária, como é o caso da incorporação das TICs. O aprofundamento do debate sobre a educação no contexto pandêmico nos mobilizaria o deslocamento dos objetivos da investigação, outras fontes de dados e uma nova contextualização do capitalismo em crise e suas particularidades entre 2020 e 2021.

Decidimos por continuar a proposta apresentada na defesa do projeto de qualificação, realizada em junho de 2020, no sentido de garantir indicações e caminhos ali apontados. Destarte, nas considerações finais, faremos alguns apontamentos e indicaremos tendências sobre o ensino superior na atualidade; afinal, a realidade está se movimentando, não é estática e apresenta novos fenômenos que nos ampliam a curiosidade em apreender contradições, tendências e aspectos históricos.

No plano metodológico, destacamos que o conjunto de fenômenos que chegam ao cotidiano e à atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatez e evidência, penetram na consciência dos indivíduos, assumindo uma aparência de naturalidade e independência, forma o mundo da *pseudoconcreticidade*. Este é um claro/escuro de verdade/engano; é como se o fenômeno mostrasse sua essência e, ao mesmo tempo, a ocultasse. A essência se manifesta no fenômeno, mas, de forma inadequada, parcialmente, em algumas de suas facetas e em certos aspectos. A essência não se dá imediatamente; ela é mediatizada pelo fenômeno e mostra algo distinto do que de fato é. O mundo fenomênico tem sua estrutura e legalidade própria, que pode ser revelada (KOSIK, 1976).

Importa destacar, também, que nossa tese expressa a tentativa de sistematização das ideias, indicações, reflexões teóricas, contribuições e interlocuções durante as atividades de orientação, nas indicações da banca de qualificação e na pré-banca da tese. Os registros das aproximações com a realidade, do encontro e reencontro com leituras sobre a temática da pesquisa e as idas e vindas foram de grande valia para a reconstrução teórico-metodológica do objeto. Tal

processo é instigante e, ao mesmo tempo, penoso, uma vez que exige tempo, paciência e a atenção às expressões do real e às especificidades da pesquisa, para não perder de vista a centralidade da discussão e sua necessária objetividade.

Nossa proposta de pesquisa tem como base o materialismo histórico-dialético e, do ponto de vista das técnicas de pesquisa acionadas, realizamos revisão de literatura e pesquisa documental. De caráter eminentemente qualitativa (MINAYO, 2004), realizamos a coleta de dados e informações dos processos pesquisados com vistas a viabilizar a apreensão da realidade enquanto totalidade concreta, através da articulação dos fundamentos teórico-metodológicos e históricos apresentados. Sobre a revisão de literatura, fomos mapeando, ao longo do doutorado, livros, artigos, teses, dissertações e textos em geral que nos viabilizassem as mediações teóricas para a compreensão dos fenômenos apresentados pela realidade. De tal modo, fomos reproduzindo três eixos centrais para alcançar a direção teórica da tese:

- a) discutimos os nexos constitutivos entre o fenômeno da crise capitalista e sua atualização contemporânea, com as demandas de recomposição dos interesses das frações da classe dominante. Ocorreu revisão de literatura em Mészáros (2014), Harvey (1993, 2014), Netto (2010), Lênin (2011) e Chesnais (2005) sobre crise contemporânea e o processo de financeirização;
- b) tal estudo articulou-se com a discussão sobre o avanço da produção científico-tecnológica, em Vieira Pinto (2005) e Mészáros (2014), com o processo de expansão do setor de serviços, de modo que os estudos de Mandel (1982), sua categoria de supercapitalização e os serviços da informação em Lojkin (1999) foram mobilizados para pensar as TICs na educação na contemporaneidade. Ademais, as concepções de “pós-capitalismo”, sociedade “da informação” e “sociedade em rede” foram revisadas (CASTELLS, 2003; SCHAFF, 1995; DRUCKER, 1993), as quais disputam as concepções de transformações no mundo do trabalho (ANTUNES, 2018). Tais elementos foram fundamentais para identificarmos o cenário em que se expressam as propostas de incorporação das TICs na educação;
- c) recuperamos a leitura histórico-crítica de Florestan Fernandes (1975, 2020) sobre as particularidades da constituição do que ele chama de um “padrão

de escola superior” dependente¹². Identificamos leituras sobre as políticas educacionais e o lugar do EaD nos projetos de educação dos governos Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. Encontramos uma farta literatura sobre os distintos projetos de educação no Brasil entre a Ditadura Empresarial-Militar e os governos petistas. Para tanto, a leitura das sínteses elaboradas por Lima (2019, 2007), Leher (2019), Minto (2006), Sguissardi (2009), dentre outras, foram fundamentais.

No que se refere à pesquisa documental, ocorreu sistematização em três momentos umbilicalmente articulados: a) o estudo de documentos que explicitam as diretrizes internacionais do Banco Mundial, do FMI e da Unesco a respeito da incorporação das TICs no ensino superior; b) a análise da legislação do Estado brasileiro – leis, decretos, portarias etc. sobre a regulamentação estatal da expansão do ensino superior e da incorporação das TICs na educação, juntamente à análise de dados sobre o Fies, de seu período de auge à crise de recursos pós-2016; e c) a reunião e o estudo sistemático de dados, informações, documentos (conforme destacamos na tabela 1) sobre as principais transformações operadas nas duas maiores instituições privadas no Brasil: o grupo Cogna e Yduqs. O estudo incidiu sobre os relatórios de sustentabilidade empresarial e os resultados financeiros das duas instituições.

Consideramos todos esses documentos como importantes na pesquisa pois viabilizaram acessar as propostas, expressões e tendências de reformulação da estrutura e dinâmica do empresariamento do ensino superior privado nos anos 2000, especificamente nos grandes grupos educacionais. O percurso temporal da investigação tornou como alvo os documentos divulgados entre 2015 e 2019, levando

¹² O sociólogo Florestan Fernandes (1975), ao discutir as expressões genéticas da universidade brasileira, nos situava da existência de um “padrão de escola superior” dependente, acompanhada de uma senilização institucional precoce das universidades e de um dualismo estrutural na oferta do ensino pós-Ditadura Militar, além de afirmar que, na ditadura, ocorreu uma reforma universitária consentida. Tais conceitos remetem a uma original chave interpretativa do autor ao afirmar que, historicamente, a constituição da Educação superior é marcada pelo empobrecimento cultural e pedagógico na importação de modelos externos; na estruturação de uma universidade que se tornou, nas primeiras décadas, um conglomerado de “escolas superiores” com dificuldade de diálogo institucional. Ademais de identificar as nuances da reforma universitária de 1968, que instituiu, contraditoriamente, mudanças que até hoje estão em operação, dentre as quais, de um lado, tem-se um modelo de universidade com ensino, pesquisa e extensão, e, de outro, um modelo guiado pelo fomento à privatização e ao empresariamento do ensino.

em consideração que este período foi marcado por forte crise econômica, política e cultural no capitalismo brasileiro, com implicações no ensino superior.

No que diz respeito à exposição da pesquisa, desenvolvemos quatro capítulos que buscam articular, de forma orgânica, os nexos constitutivos e as mediações necessárias para a interpretação teórico-metodológica, crítica e dialética do objeto em estudo. Nesta Introdução, vista como primeiro capítulo, apresentamos o problema, as aproximações sucessivas, a hipótese de trabalho, os objetivos e as mediações teórico-metodológicas de nossa investigação.

No segundo capítulo, tivemos como objetivo discutir as transformações societárias no capitalismo contemporâneo e a relação desse processo com a ampliação das TICs na agenda dos organismos financeiros internacionais. Fomos identificando que o capitalismo tardio é responsável por mudanças na dinâmica de produção e reprodução das relações sociais. Trata-se de uma etapa marcada pela expansão da forma serviço, pela supercapitalização da economia e pela hegemonia do capital financeiro, conduzindo uma íntima articulação nos interesses das diferentes frações das classes dominantes. O cenário em questão tem lançado o argumento de que, diante do contexto de crise do capital, as TICs seriam uma panaceia para resolução dos principais dilemas e conflitos da humanidade, ocultando o lugar das plataformas, dos aparatos tecnológicos e dos recursos digitais no interesse de valorização do capital. Nesse mesmo capítulo, identificamos como o discurso apologético das TICs como salvaguarda da humanidade foi sendo produzido e reproduzido pelos organismos financeiros internacionais, com repercussões no ensino superior.

No capítulo terceiro, refletimos sobre a mediação do Estado no processo de empresariamento do ensino superior brasileiro, destacando os fundamentos teórico-metodológicos para compreender os aspectos históricos e atuais do ensino superior. Iniciamos o capítulo debatendo a particularidade da educação no capitalismo dependente e fomos identificando de que modo o Estado brasileiro foi estabelecendo formas de incentivo ao crescimento do ensino privado, em especial com o desenvolvimento de programas de financiamento público; além disso, também discutimos sobre as dificuldades de sustentação do Fies no contexto de crise.

No quarto e último capítulo, discutimos algumas expressões, tendências e processos do empresariamento do ensino superior privado nos anos 2000, situando a dinâmica de monopolização dos grupos educacionais, as mudanças institucionais com

a incorporação de exigências do capital financeiro, os processos de introdução das TICs nas práticas pedagógicas e a diversificação das modalidades de ensino e alterações na gestão educacional e no trabalho pedagógico – com as padronizações e plataformizações educacionais. Com nossa análise, visamos captar as transformações em curso no ensino superior e as mudanças operadas no capitalismo em crise.

Por fim, com esta tese, buscamos evidenciar as formas de submissão da educação aos ditames da acumulação capitalista, no cenário de aprofundamento da crise do capital. Que os conhecimentos aqui discutidos possam contribuir para fomentar debates e subsidiar canais de resistência ao projeto de sociabilidade burguesa.

2 EXPANSÃO DE SERVIÇOS PRIVADOS, TECNOLOGIAS E AGENDA DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

2.1 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E EXPANSÃO DOS SERVIÇOS PRIVADOS¹³

A apreensão do empresariamento do ensino superior privado nos anos 2000 nos exige a compreensão da dinâmica de expansão dos serviços privados no capitalismo contemporâneo, uma vez que a incorporação da educação como atividade mercadológica insere-se num quadro de transformações econômicas, políticas e culturais do capitalismo em crise em que a forma serviço assume vital importância para a dinâmica da acumulação capitalista.

As mudanças operadas no capitalismo contemporâneo se conectam ao aprofundamento da crise estrutural do capital¹⁴ que, desde a década de 1970 do século XX, vem acentuando os processos de transformações produtivas globais e no mundo do trabalho, sobretudo com a penetração massiva das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na produção e reprodução das relações sociais capitalistas. São essas inovações que, ao atenderem às requisições da produção capitalista (aumento da produtividade, redução do trabalho vivo – com elevação da composição orgânica do capital, tendo como consequência o crescimento da população excedente) por meio da microeletrônica, robótica, engenharia genética e nuclear, passam a envolver a totalidade da vida social, evidenciando, como destaca Harvey (2003, p. 12), um movimento de ajuste espaço-temporal da produção capitalista:

¹³ Na leitura de Rubin (1987), identificamos que Marx, ainda no livro I de *O Capital*, analisa o valor em termos de sua forma, substância e magnitude. De tal modo, a substância do valor é o trabalho que, na sociedade capitalista, assume a forma assalariada e abstrata – aliás, Marx analisa o valor na particularidade histórica do capitalismo. Por isso, o trabalho, historicamente situado, é aqui entendido como elemento fundamental, do ponto de vista ontológico, para a constituição do ser social e, no que tange à sua dimensão histórico-social, para criação do valor. As relações sociais entre os indivíduos e o trabalho socialmente necessário disponibilizam a forma social do valor dos produtos e os resultados do trabalho numa economia mercantil. A forma valor é a característica mais geral da economia mercantil, expressa no processo de produção e reprodução do capital, visto como unidade dialética, em determinados níveis históricos.

¹⁴ Em Mészáros (2014), temos que a crise contemporânea do capitalismo trata-se, na verdade, de uma crise estrutural porque é profunda, atingindo todas as esferas e setores de aplicação da economia; uma crise global, que põe em jogo o conjunto das instâncias do modo de produção; uma crise duradoura, não trata-se de uma eventualidade que abala a estrutura socioeconômica e cultural, e sim, um fenômeno rastejante, que se avoluma com o processo de amadurecimento da racionalidade e das estratégias de aperfeiçoamento da dominação burguesa.

O 'ajuste' espaço-temporal [...] é uma metáfora para soluções das crises capitalistas mediante adiamento temporal e expansão geográfica. A produção do espaço, a organização de novas divisões territoriais de trabalho, a abertura de novos e mais baratos complexos de recursos, de novos espaços dinâmicos de acumulação de capital, e a penetração em formações sociais pré-existentes pelas relações sociais capitalistas e acordos institucionais (tais como regras contratuais e acordos de propriedade privada) são formas de absorver excedentes de capital e mão-de-obra [...] (HARVEY, 2003, p. 12).

Em horizonte internacional e no tocante às mudanças estruturais operadas no capitalismo, os estudos de Harvey (1993) nos sintonizam à flexibilidade produtiva como nova expressão do capitalismo contemporâneo. De tal modo, a racionalidade do regime de acumulação flexível representou uma contundente resposta ao enfraquecimento do padrão organizacional fordista e promoveu a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, envolvendo rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, sobretudo, entre o capitalismo central e os países da periferia.

A organização do trabalho desenvolveu estratégias de ampliação da acumulação capitalista, operacionalizando os círculos de controle de qualidade, novos mecanismos de gestão e a busca pela qualidade total. Além disso, difundiu o Toyotismo, o qual penetrou e mesclou aos resquícios do fordismo, num cenário de formas transitórias de produção, desdobrando no tensionamento dos direitos trabalhistas e ampliando as desregulamentações e flexibilizações. Junto com as mudanças operadas na organização produtiva, o fenômeno do desemprego assumiu larga escala. Acompanhado da desregulação do mercado de trabalho ocorreu um processo de generalização da precarização das condições de vida e trabalho, formas de contratação instáveis, mudanças nas legislações trabalhistas, ampliação da informalidade e enfraquecimento da ação sindical (FILGUEIRAS, 2006).

Em síntese, no bojo das mudanças societárias do capitalismo no final do século XX, emergiram três dimensões constitutivas e articuladas: a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital; a ascensão de formas culturais pós-

modernas¹⁵ e um novo ciclo de "compressão do tempo-espaço"¹⁶ na organização do capitalismo, somando-se a um cenário de avanço das TICs. A aceleração do tempo de circulação do capital envolve articulações sofisticadas para a garantia da troca e do consumo cada vez mais rápidos, por meio de sistemas operacionais de comunicação e dos fluxos informacionais, possibilitando ampliar a circulação de mercadorias no mundo. Nesse cenário, a ampliação da forma serviço imprimiu novas dinâmicas para a acumulação capitalista, de modo que o papel das TICs foi preponderante para que as tendências de aumento da circulação de mercadorias pudessem se efetivar pela via dos serviços. Com o escopo de compreender a mediação da forma serviço no capitalismo em crise, apontamos a seguir uma pertinente chave de leitura extraída de Mandel (1982).

No capitalismo do século XX, a forma serviço¹⁷, na esfera da circulação, consiste na troca entre o possuidor de determinada parcela do capital social agregado, gasto de maneira improdutivo, e o possuidor de rendimentos. Importa destacar que essa troca não participa diretamente da determinação da massa total de mais-valia; no entanto, exerce sobre ela influência importante, uma vez que ajuda a aumentar a massa de mais-valia reduzindo o tempo de giro do capital circulante. O efeito sobre a acumulação de capital consiste na liberação de parte do capital ocioso para participar da distribuição da mais-valia social agregada.

A expansão da forma serviço conecta-se diretamente ao contexto de organização do estágio monopolista do capitalismo desde o século XX. O capitalismo

¹⁵ É significativa a contribuição de Jameson (1997) sobre o chamado pós-modernismo: uma nova falta de profundidade, tanto na teoria contemporânea, quanto em todas as expressões da cultura da imagem e do simulacro; um consequente enfraquecimento da historicidade, tanto em nossas relações com a história pública, quanto em novas formas de temporalidades privadas, com implicações na dinâmica dos afetos na vida social – com formas mais aceleradas de interação. A profunda relação constitutiva de tudo isso com as novas tecnologias é uma expressão singular, no plano econômico-político e cultural, do capitalismo tardio, ou capitalismo das multinacionais.

¹⁶ Desde uma perspectiva materialista histórico-dialética (HARVEY, 1993), poderíamos destacar que as concepções de tempo e de espaço são criadas, necessariamente, através das práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. Sem dúvidas, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço. As novas relações entre espaço e tempo se conectam com as mudanças culturais do capitalismo em sua fase tardia.

¹⁷ O traço distintivo do capital comercial geral é característico do capital investido no setor de serviços, com o escopo de reduzir o tempo de giro do capital circulante e permitir aumentar a massa de mais-valia. Sua participação na mais-valia total equivale ao aumento da produção de mais-valia decorrente de sua entrada no lucro médio. As despesas de custo com setor de serviços (edifícios, informática, automóveis etc.) não seriam cobertas por uma produção de mais-valia, mas sim pelo capital acumulado do passado. Tais custos são repostos por meio da reconstrução de uma parte do capital social agregado e não por uma drenagem da produção contínua de mais-valia social. Por isso, mesmo os altos custos de uma empresa não reduzem seus lucros.

monopolista é responsável por colocar num patamar ainda mais alto o sistema totalizante e contraditório que confere à ordem burguesa seus elementos basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica. Dito isso, importa destacar que a chamada idade dos monopólios altera a dinâmica da sociedade capitalista, cujo projeto primário e urgente é o acréscimo de lucros por meio do controle dos mercados. Para tanto, a recorrência ao sistema bancário e creditício tem o seu papel econômico-financeiro substantivamente renovado (com fusão de empresas, carteis, trustes etc.).

De uma forma geral, a organização capitalista monopólica assume como tendências a ampliação das taxas de lucro, a elevação das taxas de acumulação, o investimento concentrado em setores de maior concorrência e a tendência de economizar trabalho vivo, com a massiva introdução de tecnologias. De tal modo, busca-se a ampliação dos superlucros com a dedução da mais-valia de outros grupos capitalistas (NETTO, 2011).

Como disserta Netto (2011), os superlucros são a pedra-de-toque dos monopólios e do sistema de poder político a eles relacionados. Na afluência dos superlucros e na superacumulação, é imperativo o destaque para o papel do Estado na idade dos monopólios. Esse agente é responsável por preservar as condições externas da produção capitalista. Nesse aspecto, a intervenção estatal incide na organização e na dinâmica capitalista desde dentro, de forma contínua e sistemática. São duas as formas de intervenção estatal no capitalismo monopolista: a direta, em que há a intervenção do Estado nos setores básicos não rentáveis (energia e matérias-primas fundamentais), a entrega aos monopólios de complexos construídos com fundos públicos e os subsídios diretos para as empresas monopolistas; e a indireta, em que há encomendas e compras do Estado aos grupos monopolistas (como acontece no setor de saúde com a compra de medicamentos, materiais hospitalares, equipamentos), investimentos em infraestrutura urbana e transportes, qualificação da força de trabalho e gastos com educação e pesquisa.

Como destacado, o Estado foi sendo capturado pela lógica capitalista e com maior intensidade no período monopolista. Percebe-se, ainda, seu papel diante das demandas das classes trabalhadoras, uma vez que “[...] respostas positivas a demandas das classes subalternas podem ser oferecidas na medida exata em que elas mesmas podem ser refuncionalizadas para o interesse direto e/ou indireto na maximização dos lucros” (NETTO, 2011, p. 29). Com aumento do consumo de mercadorias e serviços, estes passam por processos de ampliação. Tal linha

argumentativa considera que a idade dos monopólios, em função das contradições e dinâmicas próprias, cria condições para a captura do Estado, ao buscar legitimar demandas das classes trabalhadoras atendendo algumas de suas reivindicações imediatas.

No pensamento de Mandel (1982), a expansão do setor de serviços expressa um volume de contradições próprias do modo de produção capitalista. Além disso, tal expansão também reflete a vasta expansão das forças produtivas sócio-técnicas e científicas e o crescimento correspondente das necessidades culturais e civilizatórias das classes trabalhadoras, exatamente na forma antagônica em que essa expansão se realiza sob o capitalismo tardio: acompanhada de uma supercapitalização crescente e da ampliação das formas de controle sobre a força de trabalho no cenário de avanço da crise capitalista nos anos 1970.

O referido autor afirma que, sob a crescente socialização objetiva do trabalho¹⁸, mesmo com a produção generalizada de mercadorias, uma divisão cada vez maior de trabalho é efetivada na medida em que as tendências de centralização predominam sobre as tendências de atomização. No capitalismo, o processo de centralização tem um duplo caráter: técnico e econômico. Ocorre que, do ponto de vista técnico, uma divisão crescente do trabalho resultou no surgimento de funções intermediárias ampliadas: comércio, transporte e serviços em geral. No plano econômico, o processo de centralização manifesta-se por meio de uma crescente tendência à centralização de capitais por intermédio das empresas monopolizadas, como as multinacionais e os conglomerados (MANDEL, 1982).

Em particular, como caracteriza Mandel (1982), a reprodução ampliada do capital, na época do capitalismo tardio, apresenta novas dimensões como esfera de mediação. É exemplo significativo pensar na mecanização da agricultura e a ampliação de atividades vinculadas à comunicação como a cibernética, a eletrônica e as tecnologias informacionais. Uma síntese dessas mudanças com a complexificação e heterogeneidade da divisão social do trabalho, isto é, do trabalho coletivo em sentido amplo, é evidenciada no seguinte trecho da obra citada:

Os computadores e as máquinas de calcular eletrônicas substituem enorme quantidade de auxiliares de escrita, escrivães e contadores de bancos e

¹⁸ A questão dos serviços nos revela o polêmico debate em torno da relação entre trabalho produtivo e improdutivo. Todavia, esta discussão não assume centralidade em nossa tese. Indicamos a leitura de Marx (2013, 2014), Rubin (1987), Lessa (2007), Mandel (1982) e Dal Rosso (2014).

companhias de seguro. As lojas onde as pessoas se servem e as máquinas automáticas que fornecem chá, café, balas etc., com a introdução de moedas, tomam o lugar de vendedores e balconistas. O médico profissional liberal é substituído pela policlínica com especialistas afiliados ou por médicos empregados pelas grandes companhias; o advogado independente dá lugar ao escritório de advocacia ou aos conselheiros legais de bancos, empresas e administração pública. A relação privada entre aquele que vende força de trabalho com qualificações específicas e aquele que gasta rendimentos privados, que ainda predominava no século XIX e foi analisada em detalhe por Marx, converte-se cada vez mais em um serviço capitalista, ao mesmo tempo que se torna objetivamente socializado (MANDEL, 1982, p. 270).

A ampliação das atividades de serviço – algumas como os transportes, energia, água e gás, vistas como intermediárias à produção – não corresponde ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, como há muito reclamam os apologistas da ideia de “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”¹⁹, “sociedade em rede”. Afinal, para Mandel (1982), o capitalismo tardio é representativo de um cenário de “industrialização” generalizada e universal. A segunda metade do capitalismo do século XX amplia os processos de mecanização, padronização e fragmentação intensa do trabalho. O que determinava a produção de mercadorias na indústria propriamente dita, passa a penetrar, com certas particularidades, todos os setores da vida social, ampliando a forma serviço:

A industrialização da esfera da reprodução constitui o ápice desse processo. Os computadores calculam o pacote de ações ‘ideal’ para o acionista particular e a localização ‘ideal’ para a nova fábrica da grande empresa. A televisão mecaniza a escola, isto é, a reprodução da mercadoria força de trabalho. Filmes e documentários de televisão tomam lugar dos livros e dos jornais. A ‘lucratividade das universidades, academias de música e museus começa a ser calculada da mesma forma que a de tijolos ou de parafusos (MANDEL, 1982, p. 272).

Mesmo operados pelo Estado, os serviços podem se manter dentro do circuito da acumulação de capital na medida em que podem contribuir, como caracteriza Mandel (1982), para a aceleração da rotação do capital, por meio da compra de materiais do capital privado pelo Estado. No caso da saúde, medicamentos e

¹⁹ As concepções de “sociedade da informação”, “sociedade pós-capitalista” e “sociedade em rede” (CASTELLS, 2003; SCHAFF, 1995; DRUCKER, 1993) reforçam ideologias difundidas desde o século XX a respeito das mudanças operadas na vida social. Tais concepções ideológicas expressam o argumento de que o capital, os recursos naturais e a força de trabalho não assumiriam mais a centralidade como meios de produção, e sim, o conhecimento, que seria um novo meio de produção. Nessa dinâmica, os processos educativos iriam receber os insumos tecnológicos com perspectiva de aperfeiçoamento técnico-científico, por intermédio de computadores, transmissão de aulas via satélite e conteúdo digital. Novas dimensões da relação ensino e aprendizagem iriam transformar as práticas pedagógicas e elaborar novos tipos de homem.

equipamentos abrem espaço para novos produtos na esfera da reprodução social. Semelhante é o que acontece com a educação: os consumidores não vão para as escolas e faculdades privadas em busca de comprar, nestes ambientes, livros, tecnologias especializadas, *softwares*, mas sim vão em busca de aulas, que são consumidas imediatamente no momento de sua produção pelo professor.

As tendências acima destacadas expressam o fenômeno da “supercapitalização” (MANDEL, 1982), que corresponde a medidas de enfrentamento à lei tendencial da queda da taxa de lucros em meio à existência de capitais excedentes não investidos na produção, processo acelerado na transição para o capitalismo monopolista²⁰. Ocorre que, se o capital vai evoluindo de uma forma cada vez mais expressiva e uma parcela dele já não consegue valorização somente na produção, novas massas de capitais penetram em atividades não produtivas, no sentido de que não criam mais-valia. Contudo, o autor citado também considera que a penetração de capital na esfera da circulação, dos serviços e da reprodução pode mediar o aumento da massa da mais-valia nos seguintes cenários:

- 1) Assumindo parcialmente funções produtivas do capital industrial, como é o caso do setor de transportes;
- 2) Acelerando o tempo de rotação do capital produtivo circulante, como é o caso do comércio e do serviço de crédito;
- 3) Reduzindo os custos indiretos da produção, como ocorre nos serviços de infraestrutura;
- 4) Ampliando os limites da produção de mercadoria, aos serviços individuais por rendimentos privados, pela venda de mercadorias contendo mais-valia.

Para dotar esse complexo debate de maior nitidez, consideramos o que Mandel (1982) sinaliza, ao mostrar que os trabalhadores de faxina e de cozinha e o alfaiate

²⁰ Uma importante contribuição de Netto (2011) para pensar a predominância da organização monopólica afirma que a emergência desta nova fase representou a urgência de viabilizar o acréscimo de lucros capitalistas, por meio de um maior controle dos mercados. A organização monopólica introduz na dinâmica capitalista alguns fenômenos que são elencados pelo autor: 1) as taxas de lucros tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; 2) as taxas de acumulação se elevam, acentuando a tendência descendente da taxa média de lucros e a tendência do subconsumo; 3) o investimento se concretiza nos setores de maior concorrência; 4) a tendência à economia de trabalho vivo, com a massiva introdução de novas tecnologias; e 5) os custos de venda sobem.

particular, por exemplo, não produzem mais-valia; mas a produção de aspirados de pó, sistemas de aquecimento central, eletricidade para o consumo privado e refeições pré-cozidas de produção industrial são uma forma capitalista direta de mercadoria e mais-valia.

Em síntese, consideramos que a dinâmica de concentração e centralização de capitais assume papel significativo nas transformações capitalistas contemporâneas. A formação de grandes conglomerados combinou historicamente a produção de aço, companhias de avião, produção de margarina, fábrica de máquinas elétricas, companhias de seguro, especulação de terras, lojas de departamento e serviços de pesquisa e de universidades, explorando o leque de investimento e ampliando o potencial de retorno lucrativo. Um exemplo significativo dado por Mandel (1982) e que se conecta à nossa pesquisa de doutorado diz respeito à apropriação das atividades culturais na lógica do capitalismo tardio, ao se referir às realizações culturais do proletariado conquistadas pela ascensão e luta da classe operária que correspondem a livros, educação, esportes, lazer etc. e que são incorporadas ao processo de produção e circulação de mercadorias, com o surgimento de grandes editoras e produtos tecnológicos, audiovisuais etc.²¹.

As tendências de restauração do capital em crise constituíram mecanismos do projeto neoliberal²² restaurador, articulado na tríade: flexibilização do processo produtivo e das relações de trabalho; desregulamentações comerciais e dos circuitos financeiros; e a privatização do patrimônio Estatal, no horizonte das contrarreformas operadas nos estados. Soma-se às transformações societárias no capitalismo contemporâneo a desregulamentação das relações comerciais, que, sob a lógica do grande capital, hipertrofia as atividades de natureza financeira (NETTO, 2012) cada vez mais operacionalizadas pelos circuitos tecnológicos e a ampla mobilidade espaço-

²¹ É importante destacar, também, a expansão do crédito ao consumidor na fase do capitalismo tardio, que provocou o endividamento privado massivo das populações. Esse fenômeno explicita que, apesar da inovação tecnológica na produção e na reprodução social, o capitalismo tardio, tal como o capitalismo concorrencial e o capitalismo monopolista, não é capaz de resolver uma contradição fundamental: a contradição entre a tendência ao desenvolvimento ilimitado das forças produtivas e a tendência à limitação da demanda e do consumo (MANDEL, 1982).

²² A introdução da agenda neoliberal no escopo da economia capitalista mundial pode ser entendida como uma medida de controle da crise que buscou recuperar as taxas de lucratividade do capitalismo. As perspectivas de diminuição dos gastos com proteção social, o recuo da intervenção do Estado no social, a máxima do mercado livre e o programa de privatizações levado a cabo, são diretrizes fortemente adotadas pelo neoliberalismo. Nessa esteira, Anderson (1995) caracteriza o neoliberalismo como um fracasso econômico e social para a humanidade, que opera no movimento de ampliação das desigualdades sociais, intensificando a exploração da força humana de trabalho e introduzindo alterações de fundo nas formas de organização cultural da vida social.

temporal do capitalismo em sua fase tardia. A chamada mundialização do capital vincula-se ao amplo processo de financeirização do capitalismo (o item 2.3 desta tese dará ênfase à mediação do capital financeiro para compreensão de nosso objeto de estudo) e à ascensão das grandes corporações e multinacionais, que vêm ampliando os processos de concentração e centralização de capital.

Ao traçar as particularidades da avalanche neoliberal no Brasil, Brettas (2017) nos fornece contribuições para pensarmos que a introdução do neoliberalismo se consolidou como mecanismo de recomposição das formas de dominação burguesa em resposta à crise econômico-social vivida nos anos 1980, no contexto pós-Ditadura Empresarial-Militar. Isso quer nos sinalizar que o neoliberalismo não se deu de uma forma direta e mecânica com forças vindo de fora, ocorreu com base no consentimento ativo das ações moleculares do Estado e da burguesia nacional. O Estado brasileiro, dependente e neoliberal, acentuou sua capacidade de tornar lucrativas as ações de privatização dos serviços públicos, elaborando estratégias de enfrentamento às crises de acumulação e de hegemonia e consolidando processos de contrarreformas que seguem existindo até os dias de hoje. Trata-se, especificamente, de um circuito vinculado ao modelo de reprodução ampliada do capitalismo em regiões periféricas.

Em linha semelhante, Filgueiras (2006) caracteriza o que denomina de modelo neoliberal periférico, como sendo a forma particular como este modelo econômico-social apresentou estrutura e dinâmica subordinada ao imperialismo. Nesse enlace, há distintas frações das classes hegemônicas e, internacionalmente subordinadas, que passam a compor o novo bloco de poder no Brasil. Destacadamente, as consequências sociopolíticas resultantes desse processo, e suas implicações, econômicas e político-ideológicas, sobre as classes trabalhadoras, são percebidas quando caracterizamos (nos capítulos 3 e 4) as principais transformações operadas no ensino superior brasileiro diante do cenário de mercantilização, monopolização e subordinação à dinâmica do capital financeiro. Na perspectiva do autor, o Brasil foi o último país da América Latina a implementar o modelo neoliberal em função da dificuldade de conciliar os diferentes interesses das frações dominantes do capital presentes no modelo de substituição de importações. Na década de 1980, predominava, nas distintas frações de classe, a tentativa de atualizar e redefinir o modelo de substituição de importações, colocando-se ainda um papel do Estado aos processos de acumulação e desenvolvimento. O desgaste do ciclo ditatorial, o fracasso do Plano Cruzado e os embates realizados na Assembleia Constituinte

(1986-1988) foram decisivos para o desenho do projeto neoliberal enquanto programa político. Noutros termos:

A demora do projeto neoliberal se impor, no interior das classes dominantes, foi devido à complexidade da estrutura produtiva do país. Nesse âmbito, a contradição fundamental se referia, sobretudo, ao processo de abertura comercial – que atingia de forma bastante diferenciada os diversos ramos de produção industrial e agro-industrial –, em particular, a disputa se dava em torno do ritmo e amplitude que a abertura deveria assumir. Essa contradição se expressou, conjunturalmente, na seguinte disjuntiva: a abertura deveria ser utilizada como instrumento de combate à inflação (como de fato ocorreu) ou, alternativamente, deveria se constituir, através de uma política industrial ativa, num instrumento de modernização e aumento da competitividade da estrutura produtiva do país (como pleiteava, majoritariamente, o empresariado industrial) (FILGUEIRAS, 2006, p. 185).

Os anos 1990 representaram um momento de ampliação da abertura à economia internacional, expandindo a presença das transnacionais no país e inaugurando a forte onda de privatização, vistas como parte do processo de contrarreforma²³ do Estado (BEHRING, 2008), em seus processos de reconfiguração dos mecanismos de gestão do Estado, nas restrições do acesso às políticas sociais e sua inclinação ao mercado e aos novos enfrentamentos postos à classe trabalhadora na luta por direitos. Behring (2008) expõe que a privatização de alguns serviços sociais passou a ser vinculada à lógica da formação de nichos mercadológicos com potenciais lucrativos para o capital, assumindo papel estratégico na recomposição da hegemonia burguesa. Tal processo vem acontecendo com a situação de políticas sociais como previdência social, saúde, habitação e ensino superior. Particularmente, no setor público, o fenômeno tem sido a precarização das políticas sociais, acompanhada dos processos de focalização, pasteurização e fragmentação na oferta dos serviços sociais.

Por fim, no item apresentado, buscamos explicitar a mediação das mudanças no capitalismo tardio e da expansão da forma serviço para compreensão de nosso objeto de estudo. Abaixo, identificamos a complexidade dos avanços tecnológicos e as implicações econômicas e ideopolíticas desse processo na vida social.

²³ Observamos que Behring (2008) opta pelo termo contrarreforma para designar o quadro de dramáticas transformações no Brasil, a partir dos anos 1990, período de aprofundamento neoliberal. Para a autora, a expressão “reforma”, seria uma apropriação indébita das propostas progressistas e das esquerdas.

2.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E O “PROGRESSO TECNOLÓGICO” COMO PANACEIA

Ao identificarmos que o uso das TICs se tornou estratégia na dinâmica atual do empresariamento do ensino superior privado, nos foi importante entender a concepção de tecnologia e a divulgação das ideologias do progresso tecnológico, as quais tendem a reproduzir as TICs como panaceia para resolução dos conflitos sociais e dos principais problemas das políticas educacionais. Dito isso, a concepção de tecnologia adotada nesta tese referencia-se nas reflexões críticas do filósofo brasileiro Alvaro Vieira Pinto²⁴ (2005). Particularmente, em sua obra *O conceito de tecnologia*, o autor lança chaves de leitura para discussões sociológicas e filosóficas para compreensão da tecnologia, em especial tecendo reflexões para compreendê-la sob um prisma ideológico. Em suas análises, entendemos as formas pelas quais a economia, a política e a cultura se apropriam da tecnologia para, por um lado, ampliar o potencial de lucro das empresas capitalistas e a produção do valor; e, por outro, ser mediação para difundir, legitimar e justificar projetos para a sociabilidade burguesa.

Nesse bojo, há uma diversidade de concepções sobre as tecnologias, desenvolvidas pelo referido autor acima. Todavia, o núcleo central de seu aprofundamento reflexivo oferece maiores subsídios para pensar o entrelaçamento entre as tecnologias com as relações de dominação ideológica, sob o argumento de que existe uma *ideologização* da técnica pelas classes dominantes.

²⁴ Vieira Pinto (2005) expõe ainda três outras possibilidades de interpretação sobre as tecnologias: 1) tecnologia como ciência da técnica: a tecnologia é entendida nos termos do ‘logos da técnica’, ou uma ciência destinada a tal estudo. A técnica é aqui compreendida como um elemento objetivo da realidade concreta. Um produto teleologicamente concebido, que retorna à humanidade na sua forma de ação. Sua materialização ocorre por meio de instrumentos e máquinas, que auxiliam o desenvolvimento das forças produtivas e são apropriados pelos processos de organização da cultura. Importa destacar o lugar que ocupa a ciência na elaboração da técnica; 2) o segundo significado de tecnologia diz respeito à sua identificação com a própria técnica. Tal sentido seria o mais frequentemente divulgado e popularizado, usado no senso comum, com ausência de maior precisão ou nivelamento teórico. Para Vieira Pinto (2005), é como se técnica e tecnologia representassem a mesma coisa, fora do rigor conceitual necessário à discussão, o que levaria a problemas sociológicos e filosóficos que buscam a compreensão da tecnologia em suas diversas dimensões constitutivas. Acima destacamos que a técnica representa um produto concretamente elaborado, com a finalidade de responder às demandas sociais da humanidade; e 3) a tecnologia como expressão do conjunto das técnicas: nessa acepção a tecnologia representaria o conjunto das técnicas produzidas e socialmente disponíveis, em diferentes fases do desenvolvimento histórico da humanidade. Nos termos do autor, tal concepção teria importância, na medida em que poderia avaliar o grau de avanço e desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade (VIEIRA PINTO, 2005).

O termo “tecnologia”, nessa conotação, faz referência à ideologia produzida para sustentar o avanço da técnica na sociedade. Essa dimensão nos parece oferecer significativos contributos para pensarmos o potencial de dominação burguesa, em sua expressão imperialista e financeira especulativa. Nessa direção, identificamos que o processo produtivo é um dado histórico, e os homens só produzem em função das relações sociais. Ademais, a unidade entre forma e conteúdo, na tecnologia, exprime uma dialética, na medida em que os seres humanos são, ao mesmo tempo, produtores e receptores dos bens culturais e econômicos, marcados por formas desiguais de apropriação da riqueza socialmente produzida de tal forma que a relação entre produção e apropriação não ocorre do mesmo modo, uma vez que são perpassadas por clivagens de classe.

A produção e divulgação da técnica e seus desdobramentos nas tecnologias precisam ser mediatizadas pelas relações sociais entre o indivíduo e a sociedade. Por isso, as tecnologias de cada momento histórico refletem os interesses, demandas e necessidades transformadas em exigências sociais. De tal modo, no bojo das reflexões sobre a dinâmica de ideologização das tecnologias, o autor destaca que a tecnologia transporta, inevitavelmente, um conteúdo ideológico, na medida em que reflete concepções, significados e valores das ações humanas em diferentes contextos. A técnica expressa um aspecto qualitativo do ato humano necessariamente inserido no contexto social em que é requisitada, ganhando estatuto de legitimidade.

Uma importante concepção da relação entre técnica e ação humana é destacada quando Vieira Pinto (2005) afirma que a técnica pode conduzir a modificações de ideias, podendo alterar as existentes, anulá-las ou introduzir novas. Revela, ainda, um conteúdo da consciência individual e coletiva, modelada pela realidade social. O exercício social da técnica estabelece o fundamento de seu inevitável caráter ideológico, por isso, a tecnologia pode ser entendida como expressão do desenvolvimento das forças produtivas e como ideologia.

Vieira Pinto (2005) considera que o desenvolvimento da técnica, sua especialização e seu aperfeiçoamento a nível global vinculam-se ao exercício da dominação econômica, política e cultural do imperialismo enquanto técnica global de dominação. Os países de capitalismo hegemônico assumem o interesse em aprofundar e aperfeiçoar, constantemente, sua tecnologia, explorando a natureza e a força de trabalho dos países dominados. Por isso, a tecnologia cumpre um papel estratégico, enquanto elemento de sustentação das relações desiguais entre as

nações. Dito isso, compreendemos que as TICs têm representado uma promissora área de investimentos do capital em crise, no bojo de uma incessante procura por novos mercados e campos de exploração lucrativa, ao passo que, também, expressa e viabiliza canais de difusão de uma concepção de mundo burguesa.

Ao destacar as dimensões tecnológicas no que tem chamado de pós-modernismo, Jameson (1996) apreende que as tecnologias contemporâneas assumem funcionalidade econômico-política e cultural de ampliar as perspectivas de concentração de capitais e de poder político das classes dominantes, em uma rede global de constantes e avassaladoras trocas de informações, que empreende novas formas de leitura da realidade, comunicação, interação e entretenimento, numa fase aprofundada do capital financeiro. Tal interpretação ganha densidade ao evidenciarmos as reflexões de Mandel (1982, p. 352-353), ao discutir os processos de subordinação da vida social às leis do mercado:

Para o indivíduo cativo, cuja vida é inteiramente subordinada às leis do mercado – não apenas (como no século XIX) na esfera na produção, mas também na esfera do consumo, da recreação, da cultura, da arte, da educação e das relações pessoais – parece impossível romper a prisão social. A ‘experiência cotidiana’ reforça e interioriza a ideologia neofatalista da natureza imutável da ordem social do capitalismo tardio. [...] A busca do lucro e a valorização do capital continuam sendo o motor de todo o processo econômico, com todas as contradições não resolvidas que elas geram de modo inexorável (MANDEL, 1982, p. 352-353).

A nosso ver, um autor que avança criticamente na interpretação da relação entre ciência, tecnologia e sociedade é Mészáros (2014), particularmente em sua obra *O poder da ideologia*. O filósofo húngaro parte da ideia de que um desenvolvimento autônomo da ciência e da tecnologia no capitalismo tornou-se lugar comum nas forças sociais reificadas do positivismo e do neopositivismo, tendo como produto a aceitação acrítica da ascensão de uma sociedade tecnológica – que seria um tipo totalmente diferente de sociedade humana, no qual ciência e tecnologia passariam a moldar as formas dominantes de pensamento social, assim como vários aspectos da vida cotidiana. Tem-se, então, a imagem da tecnologia como um agente todo-poderoso e independente.

Nada mais mistificador do que a crença de que a ciência e a tecnologia seriam autônomas e, ademais, axiologicamente neutras. A afirmação de que a chamada “sociedade tecnológica” seria um tipo totalmente novo e diverso de nossa sociedade, em que os aparatos tecnológicos e científicos seriam capazes de controlar todas as

instâncias da vida, precisa ser discutida como um discurso que falseia elementos da realidade.

O argumento de Mészáros (2014) declara que não pode haver um tipo integralmente novo de sociedade, criado pelo mecanismo pretensamente incontrolável e autopropulsionado das descobertas científicas e tecnológicas, porque a ciência e a tecnologia estão profundamente inseridas na estrutura e determinações sociais de sua época. É em função da maneira pela qual as forças sociais dominantes se relacionam com esses complexos sociais, seja assumindo a responsabilidade por seu controle a serviço de objetivos humanos, seja apropriando-se da ciência e da tecnologia, que essa questão surge de modo alienador, destrutivo e mercadorizado.

Aqui emerge um dilema central da ciência e da tecnologia, qual seja: seu desenvolvimento está relacionado ao dinamismo contraditório do capital. De tal modo, o “divórcio” da ciência e da tecnologia, com o perverso dinamismo que a controla, dependerá da constituição de projetos societários que disputem a ordem social dominante. No capitalismo, hegemonicamente, a ciência moderna, diz Mészáros (2014), não pode deixar de orientar-se para a implementação dos imperativos objetivos que definem a natureza e os limites inerentes ao capital e seu modo de funcionamento, nas mais variadas circunstâncias. Contudo, não se pode culpar a ciência, isoladamente, pelas implicações ameaçadoras de seus produtos, que são, em verdade, produtos socialmente elaborados, a fim de atender necessidades materiais e do desejo, do espírito; ao passo que se conformam como mercadorias.

Não se trata de uma ação isolada dos cientistas ou de um mero dilema ético, mas sim de uma questão de ordem estrutural do modelo social em que se desenvolve a produção científica e tecnológica. A relação da ciência com as tecnologias produtivas, em permanente expansão, estabelece determinações competitivas com o mercado. No momento histórico em que o desenvolvimento das forças produtivas alcançou patamares elevados, a apropriação privada alimenta o enlace da “[...] produção-mercado-ciência-tecnologia capitalistas [...]” (MÉSZÁROS, 2014, p. 268). Por isso, a produção do valor de uso tornou-se cada vez mais subordinada ao valor de troca, estando este último em permanente expansão. A consequência é que a ciência, apropriada pela reprodução ampliada do capital, contribuiu tanto para o rápido desenvolvimento da potencialidade positiva como da destrutiva.

Sobre esse aspecto, estamos em acordo com as discussões apresentadas por Lima (2007), ao problematizar dois núcleos constitutivos da relação entre tecnologias

e difusão de uma nova cultura, quais sejam: a) os argumentos que defendem a inevitabilidade, inexorabilidade e irreversibilidade do uso das TICs no contexto de uma suposta “sociedade da informação”, “pós-capitalista” e “em rede”; e b) o acesso dos países e indivíduos às mercadorias, em especial, à TICs e à informação, que se tornaram parte de um amplo circuito de mercantilização, como nos sinalizam, com perspectivas de análise diferentes e dentro da tradição marxista, Lojkine (1999) e Mandel (1982).

De fato, nos séculos XX e XXI ocorreram grandes transformações na vida social, desde aquelas relacionadas às mudanças no mundo trabalho, aos valores e aos princípios éticos; à cultura em sentido amplo e às transformações de fundo pelas quais passaram os processos produtivos. A reestruturação produtiva do capital em crise colocou em sua agenda restauracionista a ampliação do uso das TICs na produção de mercadorias e na expansão de uma rede de serviços (supermercados, lojas, bares, escolas, universidades, unidades de saúde), que, sem dúvidas, interferiu na forma de sociabilidade entre os indivíduos sociais.

É significativo perceber que a ampliação do uso de computadores, celulares, *tablets*, *smartphones*, *ipods* e, mais recentemente, das redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp etc.) fazem parte do cotidiano de milhares de pessoas em nível planetário. Contudo, nosso papel como pesquisador e como sujeito político não é o de rechaçar, insequentemente, os produtos que demonstram o avanço da ciência, mas sim problematizar contradições, conflitos e dilemas em suas múltiplas determinações, explicitando a funcionalidade econômica, ideológica e política incorporada às TICs, e, especialmente, em nosso objeto de estudo, sua aplicação na reorganização empresarial do ensino superior privado no Brasil.

Com efeito, destacamos que o pensamento social das Ciências Sociais, nos anos 1990, foi fortemente impactado por construções teóricas que teciam considerações, a partir de diferentes intelectuais, acerca da função social das TICs na sociedade. Elencamos o posicionamento de três autores que, a nosso ver, superdimensionam e tendem a encarar as TICs como panaceia para resolução dos conflitos entre capital e trabalho, ocultando traços genéticos das relações materiais entre tecnologias e sociedade capitalista.

Esses autores afirmam que as TICs seriam parte de uma etapa histórica de superação da centralidade do valor-trabalho, incorporando os argumentos de que as tecnologias permitiram a emergência de uma “sociedade pós-mercantil” (LOJKINE,

1999), de uma “sociedade informática” onde informação e comunicação assumiriam centralidade e iriam reconfigurar o quadro da divisão social do trabalho (SCHAFF, 1995), ou de um modelo de sociedade “pós-capitalista” (DRUCKER, 1993), com a suposta superação do antagonismo entre classes trabalhadores e classes dominantes.

Nos argumentos de Schaff (1995), as TICs desempenham um papel de promoção do progresso da humanidade por meio da revolução microeletrônica e da revolução tecnológico-industrial, associadas ao amadurecimento técnico-científico. Nesta linha, o autor afirma que o conjunto de mudanças operadas pelo capitalismo poderia ser apreendido com base em duas grandes revoluções na produção: a Primeira Revolução Industrial, que entre os séculos XVIII e XIX foi capaz de introduzir tecnologias do maquinário no processo produtivo; e a Segunda Revolução Industrial, já no século XX, que consistiria no desenvolvimento e uso da capacidade intelectual da humanidade em aperfeiçoar a automação do processo produtivo, que, nas palavras do autor, conformaria uma tríade revolucionária, amparada no tripé microeletrônica, microbiologia e energia nuclear. Esse processo seria responsável pelo aumento da produtividade e da qualidade de vida nos anos subsequentes (SCHAFF, 1995).

Um aspecto levantado por Schaff (1995) é que a estrutura das classes sociais seria alterada com o advento do modelo de “sociedade da informação”, o que poria em xeque o próprio futuro do trabalho. O núcleo central do pensamento do autor é que o trabalho desapareceria com o tempo, em consequência do avanço da automação e da robotização, produzida pela revolução microeletrônica e cibernética. Há um forte apelo à ideia de derrocada do valor-trabalho como central na crítica da economia política. Em sua visão, a ciência assumirá o papel de força produtiva.

Acerca disso, o autor destaca que ocorreria uma substituição dos capitalistas tradicionais pelo poder de dominação do conhecimento de técnicos, cientistas, engenheiros e administradores, que se incumbiriam do funcionamento e do processo da indústria e dos serviços. Aqui é necessário destacar a compreensão de Mandel (1982), ao afirmar que a ideologia da ‘racionalidade tecnológica’ mistifica a realidade do capitalismo tardio na medida em que afirma que as contradições estruturais do capitalismo seriam superparadas por um suposto poder da técnica na vida social.

Nos estudos de Lojkine (1999), sobre o que ele denomina de “revolução informacional”, há uma tentativa de dotar de conteúdo explicativo o caráter das mudanças do capitalismo sob a reestruturação produtiva, de modo a buscar identificar

o lugar do mercado e da tecnologia na conformação social da vida e na divisão social do trabalho. Para o autor, a “revolução informacional” refere-se a um estágio avançado das transformações tecnológicas no século XX, constituindo-se como um prelúdio à passagem do modelo societário capitalista para um novo tipo de civilização, vista por ele como pós-mercantil. Há uma esperança afiançada pelo filósofo francês de que o desenvolvimento da informação permitiria a criação, circulação e estocagem de uma massa de informações, socialmente divulgadas, antes monopolizada por uma elite de trabalhadores intelectuais, o que nos parece ser distante da realidade brasileira (a exemplo do acesso à internet).

Ao destacar a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a ampliação das funções intelectuais no processo de trabalho, Lojkine (1999) tenta ultrapassar as concepções que afirmam o determinismo tecnológico²⁵. Na perspectiva do autor, a ampliação crescente de funções intelectuais com as tecnologias não suprimiria o caráter das forças produtivas. Um exemplo significativo é que um computador não é uma pura “tecnologia intelectual” ou um simples instrumento de representação do mundo. É, antes de tudo, um instrumento de transformação do mundo material e humano, ou seja, um produto sócio-histórico que nasceu por uma demanda do complexo militar-industrial estadunidense ao fim da Segunda Guerra Mundial. O computador também é uma condição material essencial para a elevação da produtividade do trabalho em todas as esferas da atividade. Em específico, Lojkine (1999) acredita que, por mais que ocorra uma interpenetração entre as expressões materiais e informacionais nos diversos processos de trabalho, tal dinâmica não corresponde a uma substituição da vida material pela informação. Para ele, a divisão entre trabalho produtivo e improdutivo é posta concretamente em questão na

²⁵ Uma interessante contribuição para pensar as tecnologias a partir da relação entre determinismos e as ideias de neutralidade encontra-se em Dagnino (2002), ao destacar as variantes do debate na produção de conhecimento sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. A tese da neutralidade das tecnologias corresponde a uma análise evolucionista, descritiva e normativa, que põe em debate a problematização sobre as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais como centrais, na medida em que entende a ciência e a tecnologia como separadas de uma determinada contextualidade, como se fosse dotada de uma autonomia sem limites. Para os defensores do argumento da neutralidade, as contradições sociais seriam solucionadas pelo próprio desenvolvimento das tecnologias, portanto, entra em alinhamento com a ideia de que o progresso técnico assumiria centralidade na vida. Ao situar a questão do desenvolvimento tecnológico em Marx, o autor citado compreende que a própria história é expressão de uma relação dialética entre relações sociais e avanço das forças produtivas, o que o levaria a acreditar que a tecnologia assumiria funcionalidade na dinâmica de exploração da força de trabalho e, por sua vez, a forma predominante de uso seria mediação para o processo de alienação.

revolução informacional; porém, ela permanece viva no sistema capitalista contemporâneo.

Ao tratar do desenvolvimento das formas de comunicação e informação, o autor acima situa a interpenetração entre serviços e indústria, a exemplo de um centro de pesquisa, um hospital e uma fábrica. Ele afirma, ainda, que o que se chama de revolução da máquina-ferramenta permaneceu dominante pelas atividades industriais – a “revolução informacional” – colocaria em primeiro plano as funções informacionais. Para ele, as transformações informacionais não seriam pertinentes apenas às atividades de serviços – como expressam autores que defendem a ideia de uma “sociedade pós-industrial”, dentre os quais Drucker (1993) –; essas transformações envolveriam, também, a produção material, sendo que, nestas, os operadores estão cada vez mais implicados nas atividades de formação, articulação e gestão da força de trabalho.

Lojkin (1999) destaca o que seriam os dois núcleos constitutivos da inovação nas informações e comunicações: 1) o tratamento ‘inteligente’ da informação afetaria a antiga relação entre homem/máquina/produto material, própria do maquinismo. Neste aspecto a máquina não funcionaria apenas como suporte, mas também seria capaz de produzir informações em algumas circunstâncias. O produto seria, então, uma informação imaterial; e 2) a relação homem/meio (material/produto) seria substituída pela relação homem/homem, que colocaria em primeiro plano as novas exigências da produção.

Ainda que o autor citado elabore um caminho explicativo para pensar as transformações tecnológicas contemporâneas, se contrapondo à perspectiva de “pós-capitalismo” em Drucker (1993), identificamos que, para Lojkin (1999), as determinações do colapso do socialismo real, as mudanças tecnológicas e a possibilidade de uma massiva divulgação das informações e das técnicas desenvolvidas no contexto da reestruturação produtiva (com a automação e robotização) permitiria a superação de um modelo de sociedade mercantil. Ele compreende tal processo como o de uma passagem para a sociedade pós-mercantil. Na leitura do autor, identificamos que há a tentativa de elaborar como argumento a ideia de “potencialidades tecnológicas contraditórias” no cerne desse processo, na qual estaria a necessidade de partilha da informação para que esta não se tornasse uma fonte de monopólio.

Fica patente que Lojkine (1999) tenta elaborar um terceiro caminho para pensar as TICs no capitalismo, saindo do determinismo positivo, que entende a substituição do valor pela informação, ou de um determinismo negativo, que confere às tecnologias um papel único de reificação. Contudo, a nosso ver, o autor trata as TICs como panaceia ao creditar à chamada “revolução informacional” um estatuto de transformação da ciência e da tecnologia a serviço de práticas não mercantis. Aqui, é importante destacar que a própria ciência é capturada para servir como instrumento de mediação aos interesses do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo e, por sua vez, de ampliação do mais-valor.

Todavia, é pertinente identificar a contribuição de Lojkine (1999) na apreensão das particularidades dos serviços no capitalismo, na medida em que destaca a oposição não superada entre trabalho produtivo e improdutivo. As atividades de serviços não produzem produtos materiais nem produto físico; porém, consomem produtos materiais para elevar a produtividade do trabalho, e é daí que as atividades de serviços não seguem os mesmos critérios de produtividade das atividades produtivas. Na visão de Lima (2007), tais concepções apresentadas acabam caindo nas armadilhas do fetichismo tecnológico, ora mais evidente, como em Drucker (1993) e Schaff (1995), ora mais sofisticado, como em Lojkine (1999).

Para tanto, Lima (2007) elabora contra-argumentos: 1) a mercantilização da vida social é um elemento constitutivo do sistema capitalista. O capital realiza, permanentemente, a busca por novos mercados e novos campos de exploração, o que permite identificar a totalidade da vida social como um espaço potencialmente lucrativo. O uso das TICs não figuraria um modelo de sociedade não mercantil, uma vez que, na ótica do capital, informação e comunicação são vistas como mercadoria; 2) a ampliação de informação e comunicação não iria desembocar numa sociedade pós-industrial, pois há a necessidade de processos produtivos e industriais na confecção, elaboração e desenvolvimento das tecnologias, assim como informação e comunicação servem aos processos produtivos; 3) a substituição de formas violentas de exploração do trabalho pelo uso das TICs não significa a extinção da exploração do trabalho em seus diversos níveis; e 4) o uso das TICs não logrou ampliar o “tempo livre” fora do trabalho; do contrário, processou-se uma estratégia fundamental de redução da força de trabalho, intensificação do trabalho e ampliação do desemprego em massa, reconfigurando a relação entre a economia do trabalho vivo e a produtividade do capital. As alterações na esfera produtiva, como vimos no item

anterior, caracterizada pelos novos métodos de produção de dados, na microeletrônica, na flexibilização do processo e da gestão do trabalho, promoveram uma maior exigência de capacitação tecnológica dos trabalhadores, aspecto constitutivo da acumulação flexível.

2.3 A MEDIAÇÃO DA FINANCEIRIZAÇÃO²⁶ E DO FUNDO PÚBLICO

As transformações operadas no empresariamento educacional sofreram impactos da lógica de financeirização da educação, que, no caso do ensino superior privado, relacionam-se ao processo de captura do fundo público, de intervenção dos fundos de investimentos na racionalidade empresarial, de movimentações em torno da compra e de incorporação, fusões e aquisições de IES privadas. Dito isso, importa entender o significado da financeirização da economia na dinâmica de acumulação de capital, uma vez que tal temática se coloca como substantiva mediação em nosso estudo.

O debate sobre a financeirização, como destacam Sabadini e Campos²⁷ (2021), nos apontam as formas de como o capital se apropria da riqueza socialmente produzida no contexto de expansão imperialista mundial. A expressão capital financeiro²⁸, que não tem uma única interpretação na tradição marxista, marcada por controvérsias que não serão detalhadas na tese, pode nos elucidar caminhos de análise das relações íntimas entre o capital produtivo, de caráter cada vez mais internacionalizado, e a dinâmica de circulação de mercadorias e de dinheiro

²⁶ Uma leitura de análise de fundo sobre a financeirização é debatida por Lênin, por meio da categoria capital financeiro, ao discutir o processo de aproximação das finanças com a indústria, o qual foi pensado por meio da teoria da 'interpenetração', discutida por Hilferding. Este autor propôs a utilização do termo 'capital financeiro' para designar a forma de capital que se constitui nas últimas décadas do século XIX, após a entrada dos grandes bancos na indústria na Alemanha. De tal modo, a constituição da teoria da interpenetração entre capital industrial e capital financeiro revela a ampliação do poder político, econômico e social do capital, haja vista que os processos de concentração e centralização assumem maiores patamares (LÊNIN, 2011; SEKI, 2020).

²⁷ Uma interpretação sinalizada pelos autores é que Marx, no livro I de *O Capital*, buscou descobrir a essência da produção de riqueza no capitalismo, de tal modo que a relação capital-trabalho estava apresentada de uma forma direta, com a representação individual de capitalistas e trabalhadores. Já no capítulo XIX do livro III de *O Capital*, Marx estaria compreendendo que os diferentes tipos de capitalistas: industriais, comerciantes de mercadorias, comerciantes de dinheiro, proprietários de terra executam funções diferentes no ciclo geral da acumulação de capital, ao expressar funções autonomizadas que buscam uma maior apropriação possível da mais-valia, seja por meio de lucros, juros ou renda da terra.

²⁸ Ao particularizar o debate sobre a financeirização no capitalismo dependente brasileiro, Brettas (2017) nos situa que o fenômeno da financeirização pressiona uma reorganização da base produtivas, enquanto local da geração da riqueza. Tal dinâmica, ao ser fortalecida pelas políticas de ajuste fiscal, reforma e amplia a transferência de valor em direção aos países imperialistas.

envolvendo o comércio de mercadorias, de dinheiro, o internacionalizado sistema de créditos e as formas de punção do fundo público. Importa destacar que a expressão capital financeiro não está inscrita em Marx, quem a cunhou, em 1908, foi Rudolf Hilferding (intelectual do Partido Social Democrata Alemão), em seu livro *O capital financeiro*.

Lênin (2011) foi um dos autores que se apropriou das contribuições de Hilferding para compreensão das transformações do capitalismo no século XX. Na visão de Sabadini e Campos (2021), Lênin (2011), ao discutir o imperialismo como fase superior do capitalismo, adota a concepção de Hilferding, considerando o imperialismo como a fusão do capital bancário e do capital industrial de modo que a fase monopolista do capitalismo desdobraria na constituição de uma oligarquia financeira. Suas contribuições foram significativas no sentido pensar os desafios da organização revolucionária da Rússia, em 1917. Na análise de Sabadini e Campos (2021), ainda que Lênin expusesse a análise sobre os monopólios e do caráter parasitário nas finanças imperialistas, a compreensão do processo de produção e de apropriação do valor no capitalismo ganha maior níveis de abstração nas categorias capital portador de juros e capital fictício de Marx, desenvolvidas no Livro III de *O Capital*:

[...] existe um lapso histórico importante entre Hilferding, no seu tempo de fim do século XIX ao início do século XX, num contexto de expansão da industrialização na economia mundial, para o tempo atual, cuja dinâmica fictícia do capital adquire no século XXI proporções no mínimo diferenciadas, em que pese que as formas de capital ligadas ao circuito financeiro continuam a movimentar e influenciar diretamente o capital produtivo (SABADINI; CAMPOS, 2021, p. 32).

Em termos contemporâneos, recorreremos às contribuições de Chesnais (2005), em seu clássico ensaio *O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos*. Esta referência de análise entende que ocorre, na contemporaneidade, uma configuração específica do capitalismo, na qual o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais. Ainda que as formas de organização mais identificáveis no capitalismo permaneçam estando à cargo dos efeitos da transnacionalização, com suas responsabilidades de organizar a produção e a distribuição de serviços, as instituições financeiras bancárias, seguradoras, fundos de investimento, fundos de pensão, dentre outras, são constitutivas de um capital com traços específicos. Trata-se de um tipo de capital que

“[...] buscar ‘fazer dinheiro’ sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida” (CHESNAIS, 2005, p. 36).

Nas palavras do autor, o capital financeiro assumiu seu papel de relevância nas transações econômicas ao ser amparado pelos estados, viabilizando a liberação do movimento de capitais e a desregulamentação e desbloqueio de seus sistemas financeiros. Foi necessário reorganizar mercados livres e que facilitassem a centralização dos assim chamados fundos líquidos não reinvestidos das empresas e das poupanças das famílias. A emergência da acumulação financeira está, portanto, vinculada à liberação dos movimentos de capitais e sua interconexão internacional dos mercados de ativos financeiros. Para tanto, os assim chamados investidores institucionais (declaradamente: fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedades de seguros e bancos que administram sociedades de investimentos) operaram a centralização dos lucros não reinvestidos das empresas e das rendas não consumidas das famílias (planos de previdência e poupança salarial) como mecanismo fulcral para o crescimento da acumulação financeira.

Ao longo de sua produção, Chesnais (2005) afirma que o reaparecimento e aumento de poder do capital financeiro – nesta tese utilizamos o termo “capital financeiro” reconhecendo a necessidade de, noutros momentos, avançar no referido debate – relacionaram-se ao ressurgimento de mercados especializados, denominados de mercados de títulos de empresas. Tais mercados permitiram ao capital portador de juros o privilégio e o poder econômico, associados à chamada “liquidez”. Ocorreu, entre os anos 1980 e 1990, um forte crescimento do mercado de títulos e a aquisição de ativos de diversos tipos (tesouros públicos, dívida pública, ações de empresas privadas). Avançando no debate, o autor francês nos oferece uma definição do que ele denomina como acumulação financeira, cujas origens remontam ao final dos anos 60 na Europa e que esteve presente desde os anos 1950 nos Estados Unidos:

Por acumulação financeira, entende-se a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-lo sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços (CHESNAIS, 2005, p. 37).

Um importante aspecto levantado por Chesnais (2005) corresponde ao lugar da dívida pública como elemento que alimenta a acumulação financeira por meio das finanças públicas. Tanto os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como os países periféricos estão imbricados nesse processo. A necessidade de recorrer ao financiamento mediante empréstimos pelos diferentes estados nacionais torna-se recorrente em função da desoneração do capital. Tal dimensão aponta a emergência da assim chamada “mundialização financeira”. Sem dúvidas, a liberalização e a desregulamentação não suprimiram os sistemas financeiros nacionais, mas os tornaram articulados e subordinados ao sistema mundializado. É exemplo significativo pensarmos o poder do novo imperialismo norte-americano, que passa a dominar o sistema financeiro global em razão da dominação econômica, política e social.

A posição à parte dos Estados Unidos também é produto do lugar do dólar e da segurança dos mercados financeiros estadunidenses. Todavia, a participação de outras potências econômicas no processo de mundialização financeira não pode ser subestimada, uma vez que os bancos europeus ocuparam um lugar central nos consórcios de credores com os quais os países periféricos são devedores atuando de modo ativo na privatização e desnacionalização dos sistemas bancários e dos serviços públicos na América Latina. A mundialização financeira refere-se tanto à descompartmentalização interna entre diferentes funções financeiras e diferentes tipos de mercados (de câmbios, de crédito, de ações e obrigações) quanto à interpenetração dos mercados monetários e financeiros que se integram aos mercados mundializados. Outra dimensão central ao buscarmos compreender a questão da financeirização corresponde à relação entre a mundialização financeira e a sucessão de crises financeiras. A gênese das crises financeiras e, de modo mais geral, a fragilidade sistêmica do capital, encontra caminho no volume elevado de créditos sobre a produção futura que os possuidores de ativos financeiros buscam obter.

Ao particularizar o debate sobre a financeirização no capitalismo dependente brasileiro, Brettas (2017) nos situa que o fenômeno da financeirização pressiona uma reorganização das bases produtivas enquanto local da geração da riqueza. Tal dinâmica, ao ser fortalecida pelas políticas de ajuste fiscal, reforma e amplia a transferência de valor em direção aos países imperialistas, num movimento de aprofundamento dos mecanismos de superexploração da força de trabalho. Brettas

(2017) também situa que os sistemas de dívidas assumem lugar de destaque nas economias dependentes, o qual, articulado pela liberalização financeira, passou a pressionar os estados a oferecerem sinais de confiança aos países imperialistas. O surgimento do Fundo Social de Emergência de 1994 – denominado de Desvinculação de Receitas da União (DRU) nos anos 2000 –, as metas do superávit primário e a Lei de Responsabilidade Fiscal, são exemplos de mecanismos legais voltados à priorização do pagamento da dívida externa, colocando alta disponibilidade para corte de recursos destinados às políticas sociais. A autora considera que esse arsenal jurídico legitimou a transferência de valor para as economias imperialistas, ampliando o lastro da dependência brasileira. De tal modo, a financeirização assumiria como particularidade no capitalismo dependente a existência da dívida pública e a renda proveniente de juros. Esse movimento opera o desenvolvimento de setores rentistas e a transferência de recursos do fundo público para o capital portador de juros.

Importante destacar que, no capitalismo contemporâneo, os fundos de pensão e aposentadoria, junto com novos fundos de investimento e aplicação financeira, operam na aplicação de recursos de capital fictício sobre a dívida pública. Tais instituições adquirem um lugar de destaque na finança mundializada, criando e inovando seus produtos especialmente com a introdução de novas tecnologias informacionais e comunicacionais. Outro elemento de destaque é que tais instituições reúnem enormes massas de recursos, de assalariados, pequenos poupadores e de gigantes capitalistas. A apropriação da renda fundada na exploração do trabalho dos assalariados é fulcral nos processos de financeirização.

Diante do interesse de estudos de nossa tese, ao destacar as transformações empresariais no ensino superior privado, cabe situar que as mudanças em curso se conectam com a captura do fundo público pelo mercado educacional, processo que tem revelado o Estado como agente mediador do processo de expansão privada da educação, sob a forma de serviço mercadorizado. Essa dimensão nos mobiliza com o intuito de identificar o papel do fundo público e sua transferência para o grande capital. Na concepção de Behring (2010), o fundo público representa a punção compulsória (na forma de impostos, taxas e contribuições) da mais-valia socialmente produzida; noutros termos, é parte do sobretrabalho transformado em lucro, juro ou renda da terra apropriada pelo Estado. A autora ainda avalia que o fundo público atua na reprodução do capital, voltando-se para este, em especial, nos momentos de crise, ao passo que também intervém na reprodução da força de trabalho por meio das

políticas sociais. Especialmente, no capitalismo monopolizado, o fundo público se forma pelo trabalho excedente transformado em valor e pela mediação do trabalho necessário, uma vez que os trabalhadores pagam impostos e taxas direta e indiretamente.

O fundo público participa do processo de rotação do capital, sobretudo em contextos de crise. Ademais, o fundo público vem sendo disputado por várias frações burguesas que sugam no Estado os caminhos necessários para a continuidade da produção e reprodução do capital. Destacamos que, ao situar a tese de Mandel (1982), Iamamoto (2011) contribui para pensarmos a função do Estado no contexto de avanço da hipertrofia das finanças, na medida em que, com a maior possibilidade de crises capitalistas, o Estado assumiu sua funcionalidade sociopolítica e econômica, com medidas anticíclicas, ou seja, mediando a garantia de ações voltadas para evitar o aprofundamento da crise e as garantias do processo de valorização e acumulação.

Tal função estatal é acompanhada de uma dura ofensiva ideológica para integração do trabalhador à sociedade como um “cidadão-consumidor” (MOTA, 1998), buscando ainda transformar qualquer possibilidade de contestação em medidas de apassivamento das classes trabalhadoras. Aqui é importante destacar que a mundialização financeira do capital não suprime as funções do Estado, na dinâmica de reprodução dos interesses institucionalizados entre as classes sociais e os grupos sociais. Em síntese, a desregulamentação da movimentação financeira ampliou a necessidade de intervenção do Estado, para estabilizar “[...] a anarquia do mercado e contribuir para a superação das crises dos sistemas financeiros e das empresas, com recursos oriundos das mais diversas fontes, e em especial, dos contribuintes, inclusive de baixa renda” (IAMAMOTO, 2011, p. 123).

O acúmulo de poder das finanças atuou fortemente na mais recente crise do capital, em 2008, considerada por muitos estudiosos como a maior crise global do capitalismo. Nas considerações de Harvey (2010), identificada como o auge do padrão de crises financeiras, que se tornaram cada vez mais frequentes e mais profundas ao longo dos anos. Do mesmo modo como o capitalismo respondeu à crise dos anos 1970 com a tríade reestruturação produtiva, neoliberalismo e desestruturação dos estados nacionais, acompanhada de perdas de direitos, o que se convencionou chamar de contrarreforma do Estado²⁹, a saída para a crise atual foi ampliar o

²⁹ Cf. Behring (2010).

investimento no capital financeiro. A crise de 2008 coincidiu com a crise de lucratividade do capital internacional, que vivia processos de reestruturação massiva. Em particular, como nos apresenta Huws (2017), o ano de 2007 foi marcado por um aumento no fluxo de investimentos globais, alcançando US\$ 1,833 trilhão. Período com altos índices de fusões e aquisições internacionais. A Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) estimou que ocorreu a venda 79 mil corporações transnacionais, totalizando um fluxo financeiro de US\$ 31 trilhões. As 100 maiores corporações tiveram ativos em torno de US\$ 570 bilhões. Contudo, como relata a autora referida:

[...] a despeito da aceleração do processo de concentração, há uma redução da velocidade da geração de nova produção. Em outras palavras, as maiores corporações transnacionais estavam sustentando seus lucros não tanto com os resultados de novas produções, mas através da canibalização da capacidade produtiva preexistente. Sem novas fontes de mercadorias, a partir das quais se gera mais-valia, as condições estavam colocadas para um declínio da lucratividade. Como são poucas as partes do mundo que foram deixadas de fora do capitalismo global, onde poderiam ser encontradas essas novas mercadorias? (HUWS, 2017, p. 292).

À tendência de combinação entre políticas comerciais neoliberais e a ampla introdução das TICs, que facilita a realocação das atividades econômicas e o gerenciamento remoto, entre os anos 1990 e 2000, ocorreu a aceleração da reestruturação de processos empresariais. Como resultado, grande parte das corporações dissecou sistematicamente seus processos, reformulando-os em unidades padronizadas, de modo a concentrar processos de gerenciamento e organização do trabalho e distribuir as novas técnicas para o capitalismo internacional. Tais movimentos combinam com a dinâmica de uma divisão global do trabalho, com novos padrões de especialização regionais e novas configurações corporativas e setoriais. Um interessante aspecto levantado por Huws (2017) é que, embora algumas companhias permaneçam concentradas na produção de mercadorias e extração de recursos naturais, a consolidação das prestadoras de serviços assumiu relevante posição, de modo que, em 2006, 20% de todas as corporações globais eram prestadoras de serviços:

Com a expansão dos mercados dessas imensas companhias de serviços, suas atividades se tornaram mais genéricas, desenvolvendo cada vez mais as características de mercadorias padronizadas, tão padronizadas que, em muitos casos, era possível prestar essencialmente os mesmos serviços (por exemplo, serviços de Tis, de administração de folhas de pagamentos, ou

serviços ao consumidor) a companhias clientes, independentemente do setor econômico em que estas estivessem: manufatura, varejo, serviços públicos ou outros (HUWS, 2017, p. 294).

Nas considerações de Huws (2017), em meio à crise financeira de 2008, o capital entrou numa nova fase, ao avançar na mercantilização de atividades que antes eram ofertadas majoritariamente pelo serviço público. Em sua concepção, trata-se de uma ‘acumulação primitiva secundária’, ou seja, atividades que eram realizadas pelo seu valor de uso (educação, saúde) passam a ser padronizadas de tal forma que podem ser negociadas para obtenção de lucros. Essa nova forma de acumulação é baseada no tensionamento das lutas passadas dos trabalhadores pela redistribuição da mais-valia, por meio de serviços públicos. Na combinação entre políticas neoliberais e ampliação das TICs, que torna mais dinâmico o gerenciamento das atividades econômicas, nas últimas décadas, o capitalismo desenvolveu a aceleração da tendência a ampliar o potencial das grandes corporações, vinculadas diretamente à financeirização. O aperfeiçoamento empresarial, sob a mediação das TICs, desdobrou-se em companhias com unidades padronizadas, expandindo os negócios por intermédio da redução do trabalho vivo na produção industrial e por meio da expansão das atividades de serviços, diante da captura dos direitos sociais à dinâmica capitalista. Um exemplo destacado por Huws (2017) nos parece ilustrativo, ao situar como a lógica de padronização acontece nos serviços de tecnologias, como os pacotes de *softwares* fornecidos pela Microsoft, e pelas maneiras que são agrupados a fornecedores globais de telecomunicações, luz elétrica, e demais serviços relacionados à infraestrutura.

Como o capital não se valoriza sem realizar uma interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura ampliar então a produtividade do trabalho pela intensificação dos mecanismos de extração do sobretrabalho. Para tanto, ocorre a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. Nesse contexto, ampliam-se os espaços potencialmente geradores de mais-valor. Conforme Antunes (2018), as tecnologias informacionais expandem o mundo da produção material e imaterial, assim como se expressam na forma de serviços privatizados e mercantilizados – configurando-se como um novo elemento central para as formas de lucratividade do capital na contemporaneidade.

Do ponto de vista das metamorfoses no mundo do trabalho, é lícito destacar a ampliação do trabalho *on-line*, por aplicativos, que se tornaram invisíveis às grandes

corporações globais que comandam o mercado financeiro e de negócios. Expande-se também a precariedade total do trabalho, que atinge de modo profundo os direitos vigentes. Trata-se, para Antunes (2018), de um novo proletariado do setor de serviços, os quais estão submetidos a modalidades de trabalho com: contratos “zerados”, “uberizados”, “pejotizados”, “intermitentes”, “flexíveis”; trabalhadores obrigados a cumprir metas impostas com práticas de assédio, capazes de gerar adoecimento, depressões e suicídios. A expressão cabal da extrema precarização do trabalho *on-line* tem sido o fenômeno de “uberização”, movimento que apresenta características em uma escala global. Ao invés de *fim do trabalho*, a era digital expressa o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, o que Antunes (2018) denomina de *escravo digital*. Nesse aspecto, a expressiva transformação do capital na era da financeirização e mundialização em escala global introduz uma nova divisão internacional do trabalho, que apresenta como tendência uma imensa intensificação dos níveis de precarização e informalidade.

2.4 OS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO COMO SERVIÇO NO CENÁRIO DE AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

2.4.1 As recomendações dos organismos financeiros internacionais para o ensino superior

A concepção de educação adotada nesta tese a entende como um campo de disputa hegemônica. Tal disputa dá-se no sentido de articular concepções, organização dos processos e dos conteúdos educativos na escolarização e, mais amplamente, em diferentes dimensões da sociabilidade. Outrossim, a educação expressa um lugar de disputa de diferentes interesses e concepções de mundo, que operam por meio de conflitos classistas. Podendo contribuir mediata e imediatamente para a produção e a reprodução social. Ainda que tenhamos a compreensão de que a concepção de mundo burguesa e seus artifícios para a dominação econômica e político-social utilizam os processos educativos como ferramenta para difusão das ideologias das classes dominantes, é fundamental destacar que as classes trabalhadoras vêm demandando o acesso à escolarização na busca da formação para

o exercício do trabalho simples e complexo e para sua reprodução social enquanto classe.

Entendemos que, na medida em que o sistema capitalista aperfeiçoa seus mecanismos estratégicos de dominação, o processo de escolarização e qualificação dos trabalhadores é impactado diretamente pela subordinação das práticas educativas às exigências de reprodução ampliada do capital, dirimindo as possibilidades efetivas de construção de projetos educacionais e societários críticos e anticapitalistas. Todavia, na perspectiva de Neves e Pronko (2008), o acesso ao conhecimento científico, por parte dos trabalhadores, pode, também, converter-se em mediação para construção de consciências coletivas e mobilizadas para a resistência cotidiana. Contudo, no plano hegemônico, estamos diante da difusão de projetos educacionais umbilicalmente vinculados às transformações societárias (já discutidas nos itens anteriores deste capítulo), processos que tensionam a educação em busca de construção de consensos e de acumulação capitalista.

Na direção de situar a força ideológico-política das diretrizes internacionais que recaem sobre as políticas educacionais, evidenciamos as indicações promovidas pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial³⁰, Unesco, OMC, FMI) como expressão da reação burguesa à crise e seus desdobramentos nas políticas educacionais. Tais orientações buscaram criar um conjunto de mudanças econômicas e políticas nos países da periferia do capitalismo. No bojo das contrarreformas neoliberais, que articula reestruturação produtiva, refuncionalização do Estado e constituição de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas contrarreformas educacionais de monta.

³⁰ De acordo com Sguissardi (2009), o Banco Mundial surgiu na Conferência de Bretton Woods (ocorrida em 1944) visando à cooperação econômica (monetária e financeira), no sentido de exercer forte influência sobre as políticas públicas nos países periféricos, dentre os quais o Brasil. A influência está diretamente relacionada à grande quantidade de empréstimos que o BM disponibiliza para ajustar o neoliberalismo nos países pobres, uma vez que a lógica expansionista do capital “não perde tempo” e quer ver os sinais da mundialização dando retornos financeiros em um maior número de países. Para Leher (2001), o contexto de nascimento e desenvolvimento do Banco Mundial e dos demais organismos internacionais é marcado pelo processo de descolonização e pelas disputas territoriais da Guerra Fria no século XX. Na década de 1960, o Banco Mundial voltou a sua atenção para a prevenção da ideologia socialista, através da difusão do modo de pensar capitalista para as escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade. Suas áreas de atuação foram atingindo proporções ainda maiores, para tanto promoveu mudanças organizacionais e ampliou seu corpo técnico, transformando-se em um centro mundial de informações do *desenvolvimento* no mundo. A concepção de desenvolvimento do Banco Mundial reproduz a lógica do desenvolvimento marcado por desigualdades, subordinando as economias dos países da periferia às intenções dos países centrais. Um retrato disso é evidenciado no fato de que para conseguir empréstimos os países periféricos teriam que ajustar-se ao modelo neoliberal. O Brasil fez isso de modo muito categórico, na visão de Leher (2001) e Sguissardi (2009).

As políticas dos organismos internacionais estão inseridas no binômio pobreza-segurança, com a função de escamotear as relações de dependência entre as nações e criar um invólucro em torno da possibilidade de integração entre elas. Trata-se de formas de adequação estrutural elaboradas pelos países centrais. A política desempenhada por estas organizações explicitou, desde as décadas de 1960 (em especial nos anos 1990 e 2000), a perspectiva de superação da pobreza, sem, contudo, problematizar as determinações estruturais das desigualdades. Como afirmam autores do tema (LEHER, 2001; SGUISSARDI, 2009; LIMA, 2007), o que essas agências financeiras do capital buscam é uma instrumentalização do alívio da pobreza que objetive garantir legitimidade e segurança para a reprodução do capital.

No cenário de neoliberalismo e de acumulação flexível do capital, os organismos supracitados passaram a desenvolver linhas de crédito para concessão de empréstimos, sobretudo destinadas aos países de capitalismo dependente. Os investimentos na mundialização de suas ações contribuíram para garantir ajustes sumarizados no Consenso de Washington: busca pelo ajuste fiscal, equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução de gastos públicos e privatização das empresas estatais ou públicas.

Dentro da variedade de indicações, propostas e acordos para o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento social e econômico na periferia do capital, destacamos a intervenção do Banco Mundial no ensino superior. As formulações vêm sendo expostas por meio de inúmeros documentos. A Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990, organizada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, em Jomtien, na Tailândia, foi um marco no debate sobre educação superior no contexto de mundialização do capital. O propósito da Conferência, cujo lema era *Educação para todos*, foi discutir as estratégias de alívio da pobreza através da educação, expandindo o acesso à educação para sujeitos mais pobres do mundo.

Na medida em que o neoliberalismo amplia seu espaço de intervenção na vida social, o Banco Mundial passa a evidenciar em seu discurso que o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego e da pobreza é a educação elementar e a formação profissional. Salientamos que a perspectiva do Banco Mundial é de uma formação elementar “minimalista”, para o exercício do trabalho simples, na visão de

Neves (2002), e de uma formação profissional “aligeirada”, pragmática, destituída de profundidade do conhecimento científico, o que, para Leher (2001), resulta em um drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação.

O discurso de ampliação do acesso ao ensino superior foi apresentado como instrumento responsável por criar o fetiche da democratização do acesso à educação, promovendo um processo de certificação em larga escala, e omitindo a lógica de focalização dos investimentos educacionais nos níveis mais elementares, sobretudo no ensino fundamental, e ainda assim, um investimento insuficiente, de modo que cabia ao ensino superior adentrar no circuito da privatização e mercantilização, redundando na formação de uma burguesia de serviços educacionais que visualiza, na educação, uma possibilidade de angariar grandes lucros (LIMA, 2007).

Contudo, e de forma contraditória, a expansão do ensino atendeu demandas de frações das classes trabalhadoras, historicamente destituídas do direito à educação. Trata-se de um movimento de captura das necessidades sociais e humanas ao circuito mercantil. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) é um clássico canal de investigação sobre as determinações da agenda econômica do capital na educação. Esse documento ressalta a importância do ensino superior para o desenvolvimento econômico e social, argumentando que o investimento em políticas educacionais e na qualificação da juventude poderiam aumentar os níveis de produtividade do trabalho, que se desdobraria em maior crescimento econômico.

Outro aspecto das políticas dos organismos é a reafirmação da “promessa inclusiva da educação”, uma vez que “[...] o projeto hegemônico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população” (LIMA, 2007, p. 52). O referido documento salienta que o ensino superior, em escala mundial, estaria passando por crises nos anos 1990, as quais teriam sido motivadas pelo uso indevido de recursos públicos para a educação. A aposta do Banco Mundial foi propor orientações centrais para as contrarreformas educacionais:

[...] fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas, proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita desvinculação entre o financiamento fiscal e os resultados, redefinir a função dos governos no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos

objetivos das qualidades e da equidade (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 28-29 *apud* SGUISSARDI, 2009, p. 62).

Na primeira orientação, foram elaborados argumentos para afirmar que a estrutura e os programas dos cursos no modelo de ensino com pesquisa e extensão seriam custosos e pouco adequados aos países periféricos. A solução seria uma maior diferenciação institucional, por meio da criação de instituições não universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos *community colleges* (instituições com dois anos de ensino), ademais do ensino a distância. Além da diferenciação institucional, a privatização é desejada sob a perspectiva de poupar recursos públicos e atender às demandas do mercado capitalista.

A segunda orientação – proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento – explicita a necessidade de extinção da gratuidade dos estudos nas IES públicas, sobretudo a partir da participação financeira direta de estudantes provenientes de famílias com rendas mais altas; o financiamento do ensino pelos ex-alunos, através de ajuda externa de organismos financeiros, ou seja, após a formação os estudantes teriam que pagar ao Estado pelo tempo em que esteve ocupando vaga na universidade pública; e atividades que gerassem recursos: os governos deveriam incentivar a entrada da iniciativa privada dentro da universidade:

Uma meta poderia ser a de que as instituições estatais obtivessem recursos que cobrissem 30% ordinários de curtos a fontes não governamentais. Vários países já têm atingido esta porcentagem apenas com a cobrança de mensalidades (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 8, tradução nossa)³¹.

Isto revela que o financiamento deveria vir dos estudantes, e, além disso, as IES públicas poderiam receber forte incentivo de organizações privadas, sobretudo no desenvolvimento de pesquisas e na adaptação das tecnologias produzidas nos países centrais aos países periféricos. Trata-se de uma lógica de inversão do sentido atribuído ao ensino público, quando este passou a fomentar que seus docentes disputassem editais e fontes de financiamento privadas, sobretudo, das grandes

³¹ No original: “Una meta podría ser que las instituciones estatales generaran ingresos que financiarían el 30% de los gastos ordinários con cargo a estas fuentes no gubernamentales. Ya hay varios países que han logrado este porcentaje sólo en base a los derechos de matrícula” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 8).

empresas multinacionais, promovendo a concorrência entre os pesquisadores da universidade. Tais dimensões reverberam no perigo de se perder a dimensão pública da pesquisa no que tange à produção, patente e divulgação do conhecimento.

A terceira orientação – redefinir a função do Estado no ensino superior – declara que a reforma exige profundas mudanças nas relações entre o Estado e o ensino superior, considerando uma maior participação da iniciativa privada. Para o Banco Mundial, a inversão no ensino superior gera importantes benefícios econômicos para o Estado; no entanto, no diagnóstico do banco, em grande parte dos países a participação estatal foi ineficiente. Em síntese, ao invés de exercer o controle direto, compete à máquina estatal proporcionar um ambiente favorável para a existência de um efeito multiplicador do financiamento, garantindo maior autonomia de captação de recursos para as IES públicas e apoio financeiro para a sobrevivência das IES privadas.

A quarta orientação – adotar políticas vinculadas ao alcance dos objetivos de qualidade e equidade – informa que os objetivos prioritários da reforma da educação superior são: melhorar a qualidade do ensino superior; conferir uma maior adaptabilidade do ensino superior às demandas do mercado; e conferir uma maior equidade.

A leitura deste e de outros documentos do Banco Mundial, alguns dos quais serão expostos abaixo, nos revelam o potencial de influência de seus diagnósticos e orientações para as políticas educacionais e demais políticas públicas no Brasil. Em especial, ao nos debruçarmos sobre as quatro orientações acima citadas, identificamos que, dos anos 1990 até o tempo presente, as mudanças na legislação, os processos de privatização, diferenciação institucional, a diversificação das fontes de financiamento e a mudança na natureza das instituições ganharam fôlego com a promoção de reordenamentos que modificaram a universidade pública e influenciaram as estratégias de mercantilização do ensino.

Na explicação de Sguissardi (2009), há razões de natureza econômico-política no atrelamento do ensino superior ao capitalismo em crise: a necessidade de adequação à hegemonia financeira da mundialização do capital, no cenário de ajuste fiscal dos Estados nacionais. Especificamente, na nossa análise do documento intitulado *Construir sociedade do conhecimento: novos desafios para a educação terciária* (2003), elaborado em 2003 pelo Banco Mundial, identificamos uma concepção de educação atrelada às exigências imediatas da economia mundial como

“fator de produção”, sendo, portanto, funcional para a renovação da teoria do capital humano³². Dito isso, abrimos um parêntese para explicitar o conceito de capital humano como elemento explicativo do desenvolvimento com equidade social e como uma teoria de educação, cuja preocupação central reside em explicar o papel da educação como instrumento de crescimento econômico.

Para um dos expoentes da teoria do capital humano, Theodore Schultz, a instrução, como componente da produção, o investimento em habilidades e conhecimentos, tendem a aumentar futuras rendas dos empresários e dos indivíduos em processo de formação e, desse modo, assemelha-se a um investimento em outros bens de produção. Ou seja, os níveis de desenvolvimento econômico de um país, as taxas de acumulação de capital e o nível dos salários individuais seriam mediados pelo investimento em capital humano (FRIGOTTO, 2010b).

A educação é entendida como mediação para a formação de capital humano, portadora da necessidade de ampliar, nos indivíduos, capacidade de trabalho. Para tanto, a ideologia que resultada da teoria do capital humano leva em consideração que o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir habilidades e competências intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes e transmissão de determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, por sua vez, de produção. Sinalizamos, aqui, que a educação se torna fator de explicação econômica das diferenças da capacidade de trabalho, e, conseqüentemente, das diferenças de produtividade e renda.

Na esteira da recuperação da concepção de capital humano, as intencionalidades do documento acima destacado assumem o compromisso em construir diretrizes e frentes de disputa hegemônica. Além disso, situa que somente a oferta da educação seria insuficiente sem que esta não se atualize diante das transformações societárias, pois, encampando o discurso de que estaríamos vivendo uma “sociedade do conhecimento”, supostamente universalizado pelo uso das TICs, propõe a abertura da dinâmica expansionista do ensino superior às tecnologias como

³² Nos estudos realizados por Frigotto (2010a, 2010b), apreendemos que a teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schultz, que, em 1978, ganhou o prêmio Nobel de Economia ao sistematizar formulações sobre a teoria do capital humano. Em breves palavras, para a referida teoria, um maior investimento em educação para os indivíduos significaria maiores índices de produtividade e, por sua vez, maior possibilidade de crescimento econômico em termos globais, assim como ascensão e mobilidade social em termos individuais. O que a teoria do capital humano efetivamente oculta é que as relações capitalistas de produção têm como lógica os processos de acumulação, concentração e reprodução ampliada da desigualdade.

instrumento funcional para a ampliação do ensino, especialmente em regiões historicamente desiguais, como é o caso dos países de capitalismo dependente e periférico.

Identificamos que o documento apresenta a sistematização de respostas de grupos dominantes, influenciadores da agenda econômica em esfera global ao problema da expansão do ensino, afirmando que a introdução das TICs deveria permitir o acesso ao conhecimento flexível, diversificado quanto às modalidades (ensino a distância, cursos sequenciais, cursos tecnológicos de curta duração) e eficaz e rentável, em acordo com a chamada economia do conhecimento. A vinculação entre as TICs e o acesso ao ensino superior deveria construir metas como a ampliação da cobertura tecnológica, a constituição de um financiamento “sustentável” das IES, a redução das desigualdades no acesso e as mudanças na estrutura de gestão das IES.

Esta última dimensão seria um canal mediador do atrelamento da educação ao mercado competitivo, pois direcionaria forças sociopolíticas e econômicas para a inovação das práticas educativas, as mudanças pedagógicas, as transformações na organização institucional e na gestão da força de trabalho. O documento, portanto, entende a renovação dos projetos educacionais para a construção de um efetivo mercado global de capital humano avançado.

Situar a educação como fator de crescimento da produtividade global divulga a perspectiva de construção de um consenso global da qualificação/formação como resposta à crise do capital. Ademais, destacamos que há um ponto de intercessão nas concepções de educação entre Unesco e Banco Mundial, relacionado aos seguintes aspectos: a educação teria como função proporcionar o aprendizado simples, conformando valores e comportamentos; o acesso à educação deveria contemplar o uso das TICs, identificadas como tecnologias educativas de ampliação do acesso; a diversificação do financiamento da educação como elemento central da reformulação da educação; e a expansão do ensino superior pela diversificação e diferenciação institucional (LIMA, 2007).

Outrossim, as mudanças nas noções de competências e as introduções tecnológicas foram alvo do documento *Estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (2011)*. Ao reconhecer as duas décadas de ampla divulgação das propostas de expansão da educação aos países de capitalismo

dependente e periférico, fruto das diretrizes programáticas do projeto *Educação para Todos*, de 1990; as indicações mais recentes têm como fio condutor a retomada do avanço tecnológico não somente para a expansão, também, para mudar o sentido do ensino para a noção de aprendizagem. O Banco Mundial parte da consideração de que os níveis de desemprego, em especial entre jovens, ressaltariam a incapacidade dos sistemas de educação em formar jovens com determinadas competências, capacidades e habilidades para o ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Nesse aspecto, entendemos que o referido organismo financeiro internacional busca oferecer respostas às críticas de que a expansão do ensino superior não permitirá a garantia da empregabilidade, como canal para acesso ao emprego e à mobilidade social. O problema central, na visão do Banco Mundial, residiria na inoperabilidade do conhecimento divulgado nas instituições de ensino, as quais precisariam adequar-se teórica e pedagogicamente ao aprendizado cada vez mais imbuído das demandas reais do mercado de trabalho, ao invés de, nas palavras do organismo, insistirem em ‘saberes secundários e em demasia abstratos na socialização do conhecimento’. É a perspectiva de redimensionar o ensino/aprendizagem, conhecimento/conteúdo, garantindo expansão com mudanças nas competências, que se torna nova a estratégia de intervenção para alcançar novos patamares de desenvolvimento social.

A nosso ver, as formulações acima destacadas vinculam-se ao discurso renovado das ideologias da empregabilidade e do “capital humano”, que instrumentaliza o sentido da prática educativa, dissolvendo-a ao caráter operacional e pragmático do conhecimento. O conhecimento, útil como um serviço, torna-se aquele que terá eficácia ideológica na conformação de projetos dominantes, sobretudo, àquele demandado pelo empregador. A noção de empregabilidade racionaliza, universaliza e homogeneíza concepções de mundo, práticas sociais, habilidades e competências que transformaram o sujeito apto aos critérios do mercado de trabalho e, portanto, supostamente empregável (voltaremos ao debate sobre empregabilidade no item 4.3 de nossa tese).

Outrossim, a noção de competências também invade os discursos internacionais. A referida noção corresponde “[...] a um ‘alargamento’ da compreensão de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem” (PRONKO, 2014, p. 107-108). O investimento em educação deve estar mais voltado para o que o Banco Mundial denomina de

“oportunidades de aprendizagem”, favorecendo mercados de formação que atuem na disseminação da ideia de que as competências e as capacidades individuais são fundamentais para o processo de desenvolvimento.

De tal modo, a ideia da perspectiva de aprendizagem para todos reflete a concepção de que o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem ao longo da vida, muito além do que os anos que ficam em uma sala de aula. Divulgando o discurso de que a educação deveria estar ancorada no tripé investir cedo, investir com inteligência e investir em todos. Tais aspectos seriam mecanismos para suposta garantia da eficácia e eficiência no processo de aprendizagem, de modo que o conhecimento seria avaliado pelo retorno do chamado ganho com a aprendizagem.

Na esteira dessa questão, o documento critica a legitimidade do sistema escolar, afirmando que este estaria perdendo centralidade na dinâmica de socialização de conhecimentos, e por isso explicita que o sistema educacional não se refere somente às escolas, universidades e programas de formação, haja vista que o processo de aprendizagem deveria contemplar programas formais e não formais, fornecidos por organizações religiosas, organizações sem e com fins lucrativos. Contudo, ainda que o Banco Mundial declare que a escola vem perdendo centralidade, afirma, ao mesmo tempo, que não é possível prescindir dela. Portanto, o documento analisado faz um apelo às “[...] relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

A expansão da forma serviço no capitalismo contemporâneo, no cenário de crise capitalista e reação burguesa, foi incorporando a educação como um serviço a ser vendido nas prateleiras das instituições de ensino. Com efeito, desde 1994, a OMC assumiu o protagonismo na inclusão da educação no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS). Conforme identificamos em Laval (2019), esse acordo assumiu como princípio geral a liberdade de comércio e os meios para alcançá-los. Com base no acordo acima citado, os serviços educacionais podem ser de naturezas diversas, como cursos de graduação em território nacional e internacional, serviços de consultoria e gerenciamento de instituições de ensino e serviços de produção de

materiais didáticos. Ademais, o referido acordo estimulou a ampliação de empresas educacionais com fins lucrativos em diferentes países.

As tendências de incorporação da educação como um serviço operam dois processos que se conectam profundamente: por um lado, o direito à educação, legalmente constituído, no caso brasileiro referendado no marco constitucional de 1988, passa por tensionamentos sobretudo por redução orçamentária do Estado para o ensino público, em função do ajuste fiscal permanente; por outro, as tensões se dão nas estruturas do arcabouço jurídico nacional de educação, pondo em xeque desde princípios que regulam as obrigações dos alunos e das instituições até mesmo o valor dos diplomas concedidos em território nacional (LAVAL, 2019).

A perspectiva do modelo internacional de educação como serviço busca alcançar níveis de homogeneização mundial, de modo a responder as requisições do mercado. Levando em consideração que as transformações nas políticas educacionais acompanham aspectos da formação social de cada país, destacamos que nos países de capitalismo hegemônico, incentivadas pelo Acordo de Bolonha³³, ocorrem mudanças nas diretrizes para a educação. Trouxemos como exemplo informações da pesquisa de Laval (2019), as quais evidenciam que a França é o segundo maior exportador mundial de serviços educacionais, depois dos Estados Unidos. As universidades francesas passaram por processos de reestruturação sob a lógica de constituir um ‘mercado de estudantes estrangeiros’, com a oferta de cursos pagos, de graduação, pós-graduação e idiomas, sob o argumento de difusão da cultura francesa no mundo. A especialização da oferta de serviços pela universidade ganhou estatuto de racionalidade empresarial com o surgimento da agência EduFrance, com o objetivo de introduzir lógicas do mercado no sistema de educação. Argumentos da Comissão Europeia de educação, citada pelo autor acima, evidenciam a abertura da educação como uma ‘empresa industrial’ e o ensino superior à distância como uma ‘nova indústria’.

³³ A contribuição de Martins (2019) revela que a emergência de novos modelos de ensino vincula-se ao papel desempenhado pelo Plano de Bolonha, iniciado em 1999. Este acordo internacional formulado pela Comissão Europeia de Educação promoveu reformas na educação superior dos países membros da UE e/ou signatários de Bolonha. Seu escopo foi a uniformização da formação superior através de ações articuladas, como: criação de um sistema de graus acadêmicos baseado em ciclos de estudo; criação de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares; promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores através da supressão de todos os obstáculos à liberdade de circulação; incorporação da dimensão europeia no ensino superior, aumentando o número de módulos, modelos e modalidades de cursos. Proposta erguida sob o mote da inovação tecnológica e da lógica mercantil da relação universidade-mercado.

Corroborar com o pensamento destacado a OCDE (1998), cujo projeto é incentivar sistemas de ensino ‘globalizados’ que promovam modelos educacionais em ‘redes’ abertas e que contemplem o quesito ‘modernidade’ no mercado. Por isso, consta o incentivo à comercialização da educação básica e superior, em especial adaptando os serviços educacionais às emergentes transformações tecnológicas. Um aspecto que nos chama atenção diz respeito à necessidade exposta pela OCDE (1998) de incluir, nas propostas de contrarreformas educacionais, sugestões para mudanças nas formas de gestão da educação, de modo a desenvolver abordagens orientadas por conceitos como ‘gerenciamento estratégico’, ‘desregulamentação’ e ‘responsabilidade empresarial’.

Ainda que o ensino superior seja um dos setores mais abertos ao setor privado e os principais alvos da liberalização comercial no contexto de mundialização do capital, as estimativas de Laval (2019) é de crescimento de um mercado para o ensino infantil, fundamental e médio em específico, com expansão de redes de escolas privadas, cursos de línguas, formação de professores etc. graças ao movimento de livre circulação da mercadoria educação no mundo e de expansão das TICs.

Um novo passo na dinâmica de inserção da educação como serviço mundialmente disputado tem sido a aposta no desenvolvimento das TICs. Laval (2019) ressalta que as mais recentes propostas do capital em crise é a de ampliar a disputa do mercado educacional, aperfeiçoando-o com linhas de produtos tecnológicos. Em sua concepção, ao passo que esse movimento tem criado um promissor mercado de investimentos tecnológicos, que se expande conectado aos serviços educacionais, tem potencial para criar uma rede transnacional e um modelo de educação internacionalizado. O autor considera que:

A tendência à globalização dos serviços e à expansão dos fluxos transnacionais de capitais e de ‘recursos humanos’ gera também uma comercialização dos serviços educacionais. As nações desenvolvidas tentam atrair estudantes estrangeiros e exportar ‘pacotes’ educativos. À internacionalização progressiva do mercado de emprego corresponde a internacionalização dos centros de formação e das grades curriculares. Os responsáveis pelo comércio exterior nesses países tentam vender formação, habilidades e produtos e ao mesmo tempo criar oportunidades de investimento [...] (LAVAL, 2019, p. 134).

Cabe situar que, desde o final dos anos 1980, os Estados Unidos já estabeleciam contratos de escolas e universidades com grandes companhias tecnológicas, como a Microsoft e a Apple. Na perspectiva de assumir destaque no

âmbito da concorrência, a Comissão Europeia para a educação acionou o milionário Bill Gates para o fornecimento de produtos tecnológicos às instituições de ensino. No escopo das propostas de transformação global da educação, a introdução das novas tecnologias deveria resultar numa ampla rede de ensino a distância, com flexibilidade para adaptação da força de trabalho em formação às necessidades do mercado de trabalho. Sob orientação das indicações dos organismos internacionais e constituindo matrizes de reordenamento do ensino que seriam incorporadas nos países de capitalismo periférico, a Comissão Europeia elaborou o E-Europa, por meio do qual as próprias empresas de tecnologia passaram a desenvolver as bases curriculares das escolas e universidades para ampliar seu poder de intervenção no mercado³⁴.

É significativo destacar o consórcio Career Space, formado por onze empresas do setor de TICs, dentre as quais podemos citar a Cisco Systems, a IBM, a Microsoft, a Intel, a Philips, a Siemens e outras. Esse conjunto de representantes da burguesia de serviços tecnológicos produziu documentos para guiar o desenvolvimento de 'programas de formação', cuja meta era a confecção de novos cursos de graduação com uso massivo das TICs a serem oferecidos pelas universidades. Certamente, o projeto de mundialização da educação "*on-line*" abre possibilidade de crescimento empresarial baseado em linhas de investimento com produtos educativos sob a batuta neoliberal de eliminação das fronteiras para a exploração do capital e de enfraquecimento das instituições públicas de ensino. Os anúncios de uma 'industrialização *on-line*' têm, nas IES privadas, canais de difusão de novas culturas de formação, instrumentalizadas por pacotes tecnológicos, *startups* que vendem programas de ensino, *softwares*, material didático e aprendizagem por tutoria. No plano econômico, os desdobramentos são a flexibilidade de uso e a globalização da oferta e demanda, acompanhada da diminuição de recursos materiais e humanos para as IES.

Em síntese, o discurso atualizado do Banco Mundial renova o questionamento à centralidade da escola, deslocando a importância da escola em sentido amplo para a centralidade atomizada da aprendizagem e responsabilização do indivíduo ao processo formativo. Tende a fomentar políticas governamentais que sedimentam e renovam a ideologia da educação como panaceia para resolução dos problemas de acesso e permanência ao mercado de trabalho. Fortemente seduzidas por essas

³⁴ Cf. Laval (2019).

construções hegemônicas, frações das classes trabalhadoras passam a investir no aumento de seus níveis de escolarização, em especial acessando as fileiras das IES privadas, gerando, assim, lucro para a “burguesia de serviços educacionais”. No Brasil, esse processo apresenta particularidades e tem o Estado como importante agente de mediação. Na direção de apreender o empresariamento do ensino superior nos anos 2000, destacaremos, no próximo capítulo, o papel do Estado na trajetória da mercantilização e renovação das estratégias de lucro do ensino superior privado.

3 A MEDIAÇÃO DO ESTADO NA DINÂMICA DE EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR: REFORMA UNIVERSITÁRIA CONSENTIDA E EXPANSÃO PRIVATISTA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR³⁵

Há conexões entre os processos de modernização conservadora, o capitalismo dependente e a heteronomia cultural e educacional na formação social brasileira. Tais dimensões são mediações para apreensão da realidade atual do ensino superior brasileiro, demarcado pela expansão de grupos educacionais que concentram e centralizam capitais, operando a formação de monopólios. De tal modo, no item que ora apresentamos buscamos apresentar aspectos da historicidade dos conflitos, contradições e tendências do ensino superior brasileiro, da gênese ao contexto de Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985).

Em particular, no debate sobre capitalismo dependente, Fernandes (2006) trabalha dialeticamente com base em duas dimensões: 1) as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento do capitalismo; e 2) as particularidades da formação histórico-social brasileira em relação à divisão internacional do trabalho. O desenvolvimento capitalista lento, heterogêneo, subordinado, deita raízes na reconfiguração da ordem social latifundiária e no trabalho escravo. Essas características históricas da organização societária brasileira lançam pistas para o

³⁵ O surgimento do ensino superior no Brasil é apresentado pela literatura da área da educação como tardio, e seu desenvolvimento tensionado por forças políticas que buscaram imprimir perspectivas distintas de educação. Uma análise sociológica e pedagógica do assunto nos é oferecida por Cunha (2007), Minto (2006) e Fávero (2006). Nas considerações de Fávero (2006) a resistência da Metrópole Portuguesa ao desenvolvimento cultural e político, como estratégia de controle da Colônia brasileira, foi apresentado como uma explicação para o entendimento acerca do caráter tardio da universidade no Brasil. Em 1810 foi inaugurado o curso de Engenharia no Rio de Janeiro, e de Direito, em 1827, em Minas Gerais e Pernambuco. Estas escolas isoladas serviam à formação intelectual da elite da época, ou seja, o acesso à educação era restrito a classe dominante no período. Em 1920 foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), constituindo-se como a primeira universidade oficial do Brasil, criada pelo Governo Federal, à época sob a presidência de Epitácio Pessoa (FÁVERO, 2006). Cunha (2007) e Fávero (2006) explicitam pensamentos similares ao se referirem à década de 30 do século XX no Brasil. Ambos os autores afirmam ser nesse período que o debate em torno da concepção de política educacional, e em específico referente ao ensino superior, passa a ser sistematizado, sobretudo, através da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. As intervenções no âmbito educacional levaram a disputas quanto à perspectiva político-pedagógica de educação a ser adotada pelo País.

entendimento do caráter antidemocrático e autoritário da burguesia brasileira e dos padrões de exploração/opressão da classe trabalhadora.

A dominação burguesa nas economias periféricas e dependentes se engendra a partir da associação consciente e subordinada às requisições macroscópicas do imperialismo, limitando a participação dos trabalhadores nas decisões políticas, com vistas a impedir qualquer possibilidade de uma “revolução contra a ordem” ou mesmo uma “revolução dentro da ordem”, que não venha a ser conduzida e consentida pelos quadros dirigentes da burguesia.

Especificamente, no debate sobre a educação, entre os anos 1960/1970, Fernandes (1975, 2020) elaborou discussões sobre o tratamento dado à universidade pelo Estado, que a reconhecia como instrumento de modernização do capitalismo brasileiro, ao buscar incluir a educação na divisão internacional do conhecimento. As sínteses de Fernandes (2020) são significativas na medida em que nos permitem compreender que o capitalismo dependente determina a forma de inserção do ensino superior e, em particular, da universidade brasileira, nos projetos de mundialização do capital.

Identificamos como eixo central para a apreensão das particularidades do ensino superior no Brasil a compreensão do “padrão de escola superior”, conceituação de Fernandes (2020) para se reportar às características centrais da constituição do ensino, desde sua gênese. Diz o autor que a sociedade brasileira reproduziu modelos institucionais importados que foram submetidos a um permanente processo de erosão, esvaziamento e utilização unilateral, cujo resultado foi a consolidação de um modelo educacional que, geneticamente, apresenta como características o caráter ultra-elitista, as limitações estruturais e as relações de dependência educacional no que tange ao ensino e à produção do conhecimento:

Desse modo, a escola superior brasileira era formada por uma elite cultural que explorava de modo bastante limitado o ensino superior. Tratava-se de uma instituição com perspectiva magistral e unifuncional, ou seja: reproduzia expressões de dogmatismos nas áreas do saber técnico-profissional, através da suplementação da escolarização com vistas à formação de letrados que iriam desempenhar na sociedade papéis rotineiros, burocráticos, a-críticos, e vinculados à sustentação dos elementos de dominação de classe. A escola superior esboçou-se como uma ilha altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, com o escopo de transformação do saber em um instrumento de distanciamento social; a atividade educativa como expressão e fonte de poder, e seus docentes em ‘[...] agentes pessoais do controle gerontocrático das gerações novas’ (FERNANDES, 1975, p. 52).

Esse movimento resulta no que Fernandes (1975) considera como a “senilização institucional precoce”, que procedia do fato de que a sociedade brasileira empobreceu os modelos europeus, convertendo-os em “sobra residual do padrão brasileiro de escola superior, e submeteu esta última a uma utilização sistematicamente precária” (FERNANDES, 1975, p. 98). Convém, aqui, evidenciar as consequências desse padrão cultural de instituição educacional. Como dimensiona o sociológico analisado, o número reduzido de escolas e de vagas e sua relação de distanciamento com a sociedade brasileira é um ponto explicativo, dada a dependência estrutural desta última.

Diante das transformações operadas na sociedade brasileira, ao longo do século XX, no cenário de introdução do capitalismo monopolista (NETTO, 2006), os processos econômicos, políticos e culturais passam a exigir a formação de novos agentes qualificados para as demandas da expansão da sociedade urbano-industrial. É nesse contexto que emergem as primeiras universidades brasileiras. Destarte, nascem sem uma violenta ruptura com os laços de parentesco das escolas superiores, formando-se a partir da conglomeração entre as principais escolas superiores, faculdades e cursos isolados em vigência. Trata-se da formação de um modelo de “universidade conglomerada”.

Esse processo foi estudado por Fernandes (2006), ao evidenciar que as primeiras universidades brasileiras carregavam a herança de um forte conservadorismo sociocultural, mantendo-se um modelo de mera transmissão de conhecimentos, sem a efetivação de uma autonomia docente, sem a pesquisa realizada junto com as atividades de ensino e com a própria concepção de ensino superior ainda irradiada por traços provincianos. Tal concepção demarcava os limites socioculturais e político-pedagógicos.

O padrão brasileiro de escola superior se consubstanciou no: 1) processo educacional dogmático, magistral e improdutivo; 2) na condução de critérios unilaterais, deformados e provincianos de avaliação do ensino superior; e 3) no atraso sociocultural e impedimento da formação de consciências críticas e plurais. Contudo, é preciso entender que estas características não eram somente resultado em si da dinâmica político-pedagógica interna das escolas, haja vista que a condução dos processos educativos está diretamente relacionada ao contexto social brasileiro que, na reprodução do caráter compósito de hegemonia burguesa no capitalismo

dependente e periférico, determina um processo de monopolização do poder pelos setores da classe dominante.

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, o ensino superior brasileiro, que nascera com a marca da desigualdade social, ampliou, em parte, o acesso à educação, como uma nova exigência do capital, quer seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento às necessidades das alterações produtivas, quer seja para a ampliação da difusão da concepção de mundo burguesa, sob a roupagem de uma política expansionista, supostamente inclusiva (LIMA, 2006). No entanto, é preciso considerar que, sob o regime de classes, as oportunidades educacionais são condicionadas pela situação econômica, social e cultural das famílias dos estudantes. “Ao que parece, a distribuição das oportunidades educacionais se vincula de tal forma à preservação e à transmissão da posição social que se incorpora rigidamente às estruturas de poder e dos estratos superiores e dominantes das classes médias e altas” (FERNANDES, 1975, p. 130).

Com o discurso de garantia de equidade propostas passaram a encenar na sociedade brasileira do século XX, entre os anos 50 e 60, visando exigir que as classes médias e altas pagassem para que seus filhos estudassem nas universidades públicas, de modo que caberia aos filhos das classes subalternizadas a concessão de bolsas de estudo para garantia de assistência socioeconômica (FERNANDES, 2020). Tratava-se de seguir uma perspectiva de universalização da privatização do ensino superior, utilizando a retórica de que a educação cometia injustiças. Essas indicações não foram incorporadas às propostas das universidades públicas nascentes. É preciso ressaltar a importância dos tensionamentos dos movimentos sociais em torno da política educacional, como a Campanha em Defesa da Escola Pública³⁶ (FERNANDES, 2020). No entanto, os ideólogos privatistas da seara educacional alçaram voos inéditos na história do ensino superior brasileiro, conquistando espaço na dinâmica do privatismo salientado pela posição do Estado brasileiro, que legalmente fomentou a construção de legislações com vistas a integrar as IES privadas às necessidades imperativas de desenvolvimento da nação.

Os limites da democracia brasileira³⁷ e o comportamento hegemônico da burguesia em torno da negação e distanciamento para com as classes trabalhadoras

³⁶ A referida Campanha tinha como uma das pautas a universalização do acesso ao ensino público.

³⁷ Fernandes (2006) explicita que a democracia brasileira resguarda aspectos resultantes do padrão compósito de hegemonia burguesa. Desse modo, a democracia “burguesa” torna-se uma

é algo perceptível quando adentramos na seara educacional. Consideramos, com base nas leituras críticas sobre política de ensino superior, que desde seu surgimento o ensino superior brasileiro apresenta um semblante privatista, o que Fernandes (1975) caracteriza como privatismo-exaltado. Esse processo impediu, historicamente, que um amplo segmento de estudantes da classe trabalhadora tivesse acesso ao nível superior de ensino. Do ponto de vista histórico, o privatismo, em sua versão *ultra-elitista*, enraizou-se nas escolas superiores e nas primeiras universidades brasileiras com um saber autóctone elitista e visceralmente limitado que nem de longe ousava escutar as demandas reais das classes subalternizadas, com o horizonte vinculado à reprodução de um saber em si mesmo e para os seus. O que restaria ao ensino superior era, portanto, desenvolver um padrão dependente de conhecimento científico e tecnológico (LIMA, 2006; FERNANDES, 1975, 1989).

Um segundo aspecto da dimensão do privatismo corresponde ao avanço da comercialização do ensino superior, que passou a imperar desde a segunda metade do século XX. Com efeito, a cobrança de matrículas já existia nas escolas superiores do século XIX; no entanto, a sinalização da mercantilização e do empresariamento é verificada a partir da reforma universitária de 1968, fazendo com que o tratamento da educação como mercadoria reiterasse o discurso formalista da democratização do acesso. A dimensão da expansão do ensino superior como saber a ser “comprado” e “vendido” nas “prateleiras” institucionais opera na formação de uma cultura privatista-empresarial, cujo significado ideopolítico condiciona a condução da figura do “aluno-consumidor”. Este sujeito, ou o seu grupo familiar, torna-se um dos agentes envolvidos na captura ideológica que propagandeia que a educação é um instrumento de mudança e mobilidade social, com vistas à garantia da empregabilidade (no item 4.3 de nossa tese discutiremos a empregabilidade e sua relação com a expansão do EaD). A seguir discutiremos o processo de privatização do ensino superior nas particularidades da Ditadura Empresarial-Militar.

Com o ato constitucional nº 5 (AI-5), ocorreu o fechamento do Congresso Nacional, com o cerceamento dos direitos políticos e demissão alguns de funcionários públicos alinhados às forças progressistas. Ao lado da dimensão coercitiva da

dissimulação no plano do formalismo, impondo-se como realidade prática inexorável, restringindo-se aos membros das classes possuidoras, as quais exercem a dominação burguesa através do controle econômico, social e político. Desertifica, portanto, as classes subalternizadas do acesso à democracia real, que no plano da aparente universalidade reforça as relações de dominação de classe.

Ditadura Empresarial-Militar, havia a busca por construção de consensos sob o argumento de um “milagre econômico”, com as políticas de desenvolvimento econômico e industrialização então demarcadas (RODRIGUES, 2007). Importantes considerações de Netto (2011) nos indicam que as alterações na estrutura da demanda social por educação institucional ganham expressividade especialmente a partir dos anos 1950, tendo como condicionamentos societários mais fortes o padrão de desenvolvimento vinculado à industrialização e ampliação urbana com setores comerciais e de serviços. A educação superior e a universidade ganham centralidade não somente na perspectiva de formação para necessidades humanas, mas também no sentido de se vincularem às aspirações de camadas médias urbanas e de frações das classes trabalhadoras por mobilidade social. Ademais, as agitações sociopolíticas do movimento estudantil e as pressões por expansão quantitativa e qualitativa do ensino superior ganharam contornos expressivos, ainda que as demandas estudantis tenham sido refuncionalizadas pela linha de ação política do Estado autoritário num movimento de enquadramento e intimidação do corpo discente.

As frações burguesas vinculadas ao setor industrial passaram a exigir determinados tipos de qualificação/formação de extratos das classes trabalhadoras, desde aqueles que iriam operar atividades no “chão da fábrica” aos trabalhadores vinculados aos serviços (com o exercício de atividades historicamente vistas como intelectuais). Na concepção de Rodrigues (2007), as transformações em curso na economia brasileira colocaram a demanda social por educação como uma questão a ser encarada pelo Estado, por isso, esse cenário foi propício para os acordos MEC-USAID, de modo a buscar ajuda externa, por meio de assistência técnica, para configuração de todas as etapas da escolarização da força de trabalho.

A partir de 1968, a educação brasileira foi configurada como um todo. Sobre isso, podemos citar a reformulação do ensino superior, a criação do chamado 1º e 2º graus (atualmente corresponde à educação fundamental e média) e o surgimento e expansão da pós-graduação. Especialmente, ao tratar da especificidade do ensino superior, o referido autor destaca que as frações industriais assumiram protagonismo na formulação de exigências e na constituição de aparelhos privados de hegemonia que estiveram articulados às universidades públicas (em expansão). A Confederação Nacional da Indústria (CNI) assumiu papel no erguimento do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) – este último surgiu nos finais da década de 1980 –, que passou a articular a relação empresas/indústrias/universidade. Na perspectiva do IEL, o Brasil iria

promover desenvolvimento econômico com a integração ao capitalismo internacional e com linhas de combate à pobreza, por meio de novos indicadores sociais para o país. Desse modo, a educação teria como finalidade promover conhecimentos para a competitividade.

No contexto da Ditadura Militar, o ensino superior brasileiro passou por transformações e saltos na dinâmica de expansão, sobretudo por meio do processo de empresariamento do ensino. A pesquisa histórica de Martins (2009) revelou que, entre 1965 e 1980, as matrículas no setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil estudantes, passando de 44% para 65% da oferta de ensino superior no País. O setor privado passou a ser mais elaborado, uma vez que foram se constituindo empresas educacionais que apostavam na diversificação dos cursos como mecanismo de atração de uma clientela mais ampla. A dinâmica de expansão via ensino privado foi estratégia utilizada para negociação de acordos políticos e econômicos com agências governamentais e organismos financeiros internacionais, dimensionando a questão do desenvolvimentismo que, por sua vez, estava atrelado à figura do milagre econômico na ditadura. A consolidação do regime ditatorial na década de 1960 demarcou um ponto de inflexão na política educacional, promovendo mudanças que se processariam no ensino superior nas últimas décadas do século XX e XXI com vínculos diretos ao processo de “modernização conservadora”.

Se em páginas anteriores fomos destacando a mediação dos organismos financeiros internacionais na agenda da expansão do ensino, é preciso considerar que, no Brasil, desde os anos 1960, tais organismos assumem o protagonismo na difusão de diretrizes e recomendações. A relação entre o governo ditatorial e os acordos com a USAID resultaram em sistemáticas políticas de ajuda. Os eixos fundamentais da política de “ajuda” das agências governamentais e dos organismos internacionais eram: necessidade de investir em educação como uma forma de tornar as nações aptas a realizarem investimentos produtivos e realizarem incorporação tecnológica; e investimentos em infraestrutura para favorecer o desenvolvimento dos interesses privados por meio de empréstimos financeiros, obtendo lucros para o fortalecimento do capital³⁸.

³⁸ Este período foi marcado por transformações no capitalismo mundial, mudanças tecnológicas, novos padrões de acumulação do capital e disputas sociopolíticas no contexto de “Guerra Fria”. No cenário em questão, o Brasil vivia uma série de reivindicações populares. Decorrente das insatisfações e das lutas por melhores condições de vida no país, havia o desenvolvimento das chamadas lutas pelas reformas de base (educação, saúde, habitação etc.), e, no âmbito econômico, o modelo de

Uma das dimensões que constituiu a política de educação no Brasil, no contexto da ditadura, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/61. O primeiro projeto de LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1948, projeto que foi modelado pelos dirigentes das escolas particulares e os defensores da política educacional autoritária do Estado Novo. O embate político em torno da LDB esteve situado entre os defensores da escola privada e àqueles que estavam inseridos na Campanha em Defesa da Escola Pública³⁹.

Nas palavras de Minto (2006), o desequilíbrio de forças refletia-se na prevalência dos interesses do setor privado, resultando no caráter privatista que foi conferido à LDB somente aprovada em 1961. A LDB possibilitou a materialização de práticas que se tornariam comuns na educação brasileira, reveladoras da relação entre política educacional e utilização de recursos públicos para benefícios privatistas. Foi especialmente com a Lei nº 5.540/1968, da reforma universitária de 1968, que a política de ensino superior brasileira passou por uma série de mudanças legislativas, práticas e discursos gerados antes e durante os governos militares, que puderam encontrar, no período pós-64, condições mais amplas para sua materialização. O consenso da pró-reforma esteve vinculado à demanda reprimida pela falta de vagas no ensino superior, que provocou a mobilização do movimento estudantil e docente em torno de pautas relativas à educação (MINTO, 2006).

Fávero (2006) afirma que as principais medidas tomadas no processo de reforma universitária foram: o plano de assistência técnica e estrangeira, nos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID⁴⁰; o Plano Acton e o Relatório Meira Mattos de 1968. A intervenção da USAID na América Latina dimensionava três principais linhas de atuação: assistência técnica, assistência financeira (para facilitar recursos e compras de objetos tecnológicos oriundos dos Estados Unidos) e assistência militar, por meio de treinamento oferecido aos militares brasileiros. Logo, o Estado elaborou um Grupo de Trabalho para estudar a reforma universitária com a perspectiva de dotar a universidade pública brasileira de eficiência,

desenvolvimento com substituição de importações. Na década de 1950, esse modelo foi uma proposta política durante o governo de Juscelino Kubitschek, resultando em uma internacionalização da economia com a inserção subordinada do Brasil na econômica mundial.

³⁹ De acordo com Minto (2006), a campanha em defesa da Escola Pública congregou intelectuais de diversas matizes ideopolíticas: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo e Carneiro Leite, tendo como principal centro irradiador das ideias a Universidade de São Paulo (USP), sobretudo entre os anos 1950 e 1970.

⁴⁰ Sigla para United States Agency for International Development (em português: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

modernidade e flexibilidade administrativa com vistas à formação de recursos humanos de “alto nível” para o desenvolvimento do país.

As respostas às principais problemáticas do ensino superior brasileiro não seriam efetivadas em uma reforma universitária, haja vista que a condição de país dependente e periférico aciona, por suposto, um nível educacional tendente à reprodução de uma educação dependente, no sentido da estrutura educacional como um todo, dos modelos pedagógicos e dos processos de produção científica e tecnológica. O que poderia resultar das indicações da reforma de 68 seriam alterações na composição da universidade, na medida em que o papel do ensino, pesquisa e extensão foi incorporado como elemento constitutivo do ambiente acadêmico, ainda que, de modo contraditório, a tríade estivesse comprometida pelos movimentos repressivos que se gestaram no período da Ditadura Militar.

Como identifica Fernandes (1975), as alterações revelaram um movimento denominado de *reforma universitária consentida*, entendido como uma manifestação da tutela e redirecionamento político das demandas reais por educação aos interesses do Estado autocrático burguês. Em outras palavras, a reforma não respondeu, efetivamente, aos anseios que animavam as lutas pela reconstrução da universidade, não se fundamentava em pleitos democráticos legítimos e respondia diretamente às medidas de modernização conservadora do Brasil:

Em todos os pontos vitais para a existência, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das universidades verdadeiramente dinâmicas e autônomas, mantêm-se a situação preexistente de dependência crônica e total diante do 'poder estabelecido' ou forjam-se novos laços de dependência extrema em face desse mesmo poder, como se o GT tivesse por objetivo político neutralizar a universidade brasileira, canalizando as alterações em processo de modo a torná-la o equivalente funcional e histórico da antiga escola superior: uma universidade apenas no nome, sem consciência de si mesma e de suas quatro missões fundamentais, dirigida e controlada a partir de fora. Em suma, uma força educacional e cultural pulverizada, inoperante e espontaneamente submissa aos interesses conservadores das elites no poder (FERNANDES, 1975, p. 221).

Outro aspecto problemático da reforma universitária corresponde à dimensão da autonomia limitada às possibilidades de desenvolvimento docente e discente crítico no contexto da reforma, tendo em vista que a dinâmica instaurada privilegiava uma universidade amordaçada. Nas palavras de Fernandes (1975), a universidade continuava a ser tratada como um *paciente*, e não como um *agente* de suas

atividades, o que, por sua vez, dimensiona, em partes, a reprodução de um modelo de universidade com orientação do histórico padrão brasileiro de escola superior.

Além disso, negligenciou-se o fato de que a passagem de um padrão de ensino fincado em escolas isoladas para a universidade “moderna” exigisse novas linhas de organização do trabalho docente e de pesquisa. O que se concretizou foi o fortalecimento de tendências de burocratização do fazer acadêmico. Por suposto, a concepção unifuncional de universidade corresponde ao universo político das sociedades com estabelecimento de forte padrão de dependência, o que cauciona o fato que a reforma de 68 foi vista como um movimento preso à tradição cultural estreita, inscrevendo a universidade como instituição “[...] apegada a um ensino livresco, de segunda mão – uma instituição cuja maior contribuição à coletividade estaria na transferência e absorção de conhecimentos produzidos originalmente no exterior” (FERNANDES, 1975, p. 243).

A reforma universitária de 1968 deixou brecha para que surgissem muitos estabelecimentos isolados que passariam a desenvolver atividades de ensino superior, criando condições favoráveis para seu processo de privatização/mercantilização em meio ao discurso de que essa forma de ensino deveria atuar de modo complementar. As IES privadas passam a assumir direção, inclusive, na política regulatória que constitui o ensino superior, no marco das relações e disputas entre sociedade civil e sociedade política. O assento nos conselhos educacionais superiores e as disputas junto ao MEC são aspectos reveladores da ação empresarial na educação, movimento que se desenvolve de modo volumoso entre nos anos 1990 e que acelera no tempo presente (SEKI, 2020).

Na perspectiva de Seki (2020), as mudanças legislativas no contexto ditatorial foram responsáveis pelo favorecimento à privatização em todos os níveis de ensino, especialmente o ensino superior como produto da transformação de escolas, colégios e cursinhos em IES privadas com fins lucrativos. O texto da reforma reforçou a possibilidade da apropriação do fundo público pela via de isenções tributárias, elemento de mediação para o crescimento empresarial das IES privadas. Ocorre que, desde o ciclo empresarial-militar, o Estado formulou mecanismos que pudessem apoiar o crescimento de matrículas em IES privadas no Brasil. Foi o caso do PCE, criado em 23 de agosto de 1975 e reformulado nos anos 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Melo por meio do CREDUC – Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Tratou-se de um programa de financiamento direto do Estado com alocação de

recursos públicos na mensalidade, destinação que variava entre 50% e 100% depositado pela CFE.

Conforme detalha a pesquisa de Queiroz (2015), em 1997, último ano de funcionamento do programa, o índice de inadimplência havia chegado a 83%. Na análise de Seki (2020), o Creduc, ainda que embrionário na disputa pelo fundo público, não poderia ser subestimado, uma vez que se expandiu para várias regiões do país envolvendo a articulação de projetos políticos e formativos para estudantes e a perspectiva de valorização de capitais, em especial num cenário de introdução do neoliberalismo no Brasil nos anos 1990. De tal modo, como produto da reivindicação dos setores privatistas, o crescimento do ensino superior privado ampliou sua capacidade de oferta, inclusive recebendo frações das camadas médias e das classes trabalhadoras no escopo de suas propostas de ensino. Nos próximos itens, destacaremos os aspectos mais contemporâneos da histórica trajetória de expansão privatista do ensino superior brasileiro.

3.2 O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS DE FHC

A década de 1990 foi um período marcado pela intensificação do processo de expansão do ensino superior brasileiro, evidenciado, sobremaneira, pela lógica da mercantilização da educação, processo que ganhou novos contornos na perspectiva de consolidação de um projeto privatista para o ensino superior, no qual diversos sujeitos coletivos (Estado, mercado e movimentos sociais) atuaram na disputa de distintos projetos educacionais. Especialmente, como vimos no item anterior, as raízes do caráter privatista da educação brasileira estão vinculadas à sua posição no capitalismo dependente na construção de um padrão de “escola superior” dependente, periférica e subordinada às diretrizes e recomendações das agências multilaterais do capitalismo central.

A literatura acadêmica sobre a temática do ensino superior vem reconhecendo que dois aspectos devem ser considerados para pensarmos as particularidades da expansão nos anos 1990: a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência da República por dois mandatos consecutivos; e o amplo processo de contrarreforma do Estado, indicando uma nova forma de gerenciamento da coisa pública e abrindo espaço à privatização de áreas estratégicas do setor público, como energia, água, petróleo, telefonia etc.

A constituição do Ministério da Reforma do Estado (Mare) foi decisiva na elaboração de um acervo de documentos que visavam reorganizar o quadro educacional. Os discursos da eficiência e da produtividade foram sinalizados como perspectiva para as universidades públicas, alterando os mecanismos de gestão acadêmica e da força de trabalho e incentivando a onda expansionista.

Importante situar, sob análise de Filgueiras (2006), que os anos 1990 foram marcados pela forte atração do capital estrangeiro atuando na economia brasileira, o que levou a uma reconversão de suas atividades para montagem de componentes importantes e ao processo de desindustrialização, redução da participação da indústria e especialização industrial regressiva. Noutros termos:

[...] no âmbito da inserção do país na nova divisão internacional do trabalho, há uma articulação e um processo complexos: de um lado, reprimarização das exportações – agronegócio e indústria de baixo valor agregado – (GONÇALVES, 2000) em novas bases tecnológicas e financeiras (mas com uso intensivo de mão-de-obra e recursos naturais); e, de outro, o fortalecimento de alguns segmentos industriais típicos da segunda revolução industrial, modernizados pelas tecnologias difundidas pela terceira revolução industrial (automóveis, petroquímica e aviões). Estes últimos segmentos integrados ou não em redes transnacionais e grandes grupos econômicos (FILGUEIRAS, 2006, p. 193).

O movimento acima ocasionou a ampliação do desemprego da população trabalhadora e a propagação dos discursos de que a qualificação profissional seria mecanismo de acesso e permanência num mercado de trabalho ainda mais competitivo. Nesse período, ocorreram ações que visaram ampliar, quantitativamente, o número de matrículas no ensino superior. Aliás, a centralidade na quantidade de novas vagas e novas matrículas tornou-se o mote do MEC e do Poder Executivo (MINTO, 2006) sob o discurso de promoção de uma grande transformação na educação.

Na perspectiva de Neves e Pronko (2008), do ponto de vista ético-político, um significativo contingente de membros das classes trabalhadoras foi sendo seduzido à ideia de que a somente com os processos de qualificação seria possível a entrada e a permanência no mercado; eis o motivo por que o discurso da empregabilidade (objeto de análise no item 4.3 de nossa tese) assume a dianteira do mote supostamente democratizante e quantitativamente expansionista.

Ademais, em conformidade com Neves e Fernandes (2002), a constituição da política neoliberal da educação escolar, em sentido amplo (seja a educação básica ou

a superior), teve como objetivo contribuir com o aumento da produtividade e da competitividade empresarial, em prioridade aos setores monopolistas de capital estrangeiro. Em especial, dizem os autores, o ensino superior passou a priorizar a capacitação da força de trabalho para adaptação das tecnologias produzidas no exterior e na conformação de um novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, sobretudo com a difusão de discursos que tratam como natural a desigualdade social, a competição acirrada entre os indivíduos e a regressividade no acesso aos direitos.

A incorporação da pauta da expansão pelo Estado e pelo mercado entra em conexão e, ao mesmo tempo, em conflito, com as necessidades e demandas por escolarização, formação e qualificação de diversos segmentos das classes trabalhadoras, assim como foi encampada pela campanha do Fórum Nacional de Educação em defesa da universalidade e acesso à educação pública. Tal movimento político centralizou os debates e ações dos congressos nacionais de educação (Coned) enquanto instrumento reivindicativo de diversos setores organizados da sociedade, que lutaram para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

A disputa de sentido da educação vem sendo alimentada pelo papel de aparelhos privados de hegemonia, associações empresariais e entidades patronais, que assumem a dianteira no embate de projetos societários e, em particular, nos rumos da organização privatista. Destacamos as contribuições de Neves (2002) ao afirmar que tanto entidades confessionais como laicas contribuíram de forma decisiva nas mudanças de arcabouço jurídico e nas definições das políticas educacionais, em especial algumas associações assumiram centralidade.

A Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas (Anamec) representou um bloco histórico vinculado aos interesses de recuperação das instituições confessionais. No cenário em que o aprofundamento da conjuntura neoliberal brasileira e divisão empresarial entre instituições prestadoras de serviços educacionais e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, a associação expôs a necessidade de reação e demarcação de espaço da Igreja Católica num movimento de disputa de hegemonia na seara educacional. Outra instituição de cunho não diretamente mercantil é a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), de cunho laico, que passou a representar os interesses das instituições privadas sem fins lucrativos.

Uma das instituições definidoras na implementação das políticas educacionais, desde os anos 1980, tem sido a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), atuando em duas frentes principais: na disputa pela hegemonia no Conselho Nacional de Educação e junto ao Congresso Nacional na ocasião de elaboração da Constituição Federal de 1988; e no processo de elaboração da nova LDB de 1996, atuando ainda junto ao MEC por meio de estudos e subsídios para a elaboração de políticas educacionais e para intervenção na reorganização dos processos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação.

Particularmente, nos anos 1990, a ABMES aprofundou-se enquanto entidade com pactos nas contrarreformas promovidas por FHC, estabelecendo relações com o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza. Todavia, um traço marcante da relação da referida entidade com o Estado foi a crítica ao projeto oficial de desenvolvimento econômico de FHC, uma problemática que poderia trazer consequências para a expansão do ensino privado, em função do empobrecimento das camadas médias, as quais consumiam significativamente os serviços educacionais privados. Outra instituição que assumiu papel entre as entidades de representação foi a Associação Nacional de Centros Universitários (Anaceu), produto do crescimento dos centros universitários com as mudanças legislativas pós-LDB⁴¹.

A mediação legislativa foi atravessada pelas disputas de diferentes concepções de educação e sociabilidade. Na concepção de estudiosos da educação, a exemplo de Minto (2006), a contrarreforma do ensino superior foi realizada de forma fragmentada, de modo que foram mobilizadas diversas iniciativas em formato de medidas provisórias, decretos presidenciais e/ou ministeriais, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e portarias do MEC. A nosso ver, a centralidade das legislações está resguarda na disputa de interesses em torno da LDB – Lei nº 9.394,

⁴¹ Conforme o decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, existe cinco tipos de instituições de ensino superior: as universidades; os centros universitários; as faculdades isoladas; as faculdades integradas; as faculdades; e os institutos ou escolas superiores. No entanto, a definição de suas atribuições se deu de forma incompleta. O decreto nº 3.860, de 9 de junho de 2001, manteve praticamente inalterada este tipo de configuração, contudo, reduziu a três a tipologia: 1. Universidade; 2. Centros Universitários; e 3. Faculdades integradas, faculdades, instituto ou escolas superiores. “Art. 8. As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão [...] Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido [...] Art. 12. Faculdades integradas são 70 instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. [...] Art. 14. Os institutos superiores [...] poderão ser organizados como unidades acadêmicas de instituições de ensino superior já credenciadas, devendo neste caso definir planos de desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 2001, p. 3-4).

de 16 de dezembro de 1996, enquanto instrumento legal que melhor expressa a dinâmica de reestruturação do ensino superior brasileiro.

A Constituição Federal de 1988, conclamada como a *Carta Magna* ou a *Constituição Cidadã*, afirmou a atribuição da União em legislar sobre a construção de bases e diretrizes gerais para a educação (BRASIL, 1988). Aqui importa situar que, ainda em 1988, as discussões em torno da LDB dividiram pautas e compromissos diferentes, por um lado, a perspectiva de uma LDB que contemplasse a constituição de um Sistema Nacional de Educação, conforme os discursos do Fórum em Defesa da Escola Pública, e, por outro lado, a tendência de reiteração da educação como algo a ser privatizado.

O projeto de LDB aprovado entrou em contraposição às diferentes forças políticas progressistas, como a do Deputado Federal e intelectual-militante Florestan Fernandes e o Senador e intelectual Darcy Ribeiro. A aprovação da LDB atropelou processos democráticos, ao desconsiderar as particularidades dos debates. Ao invés de uma lei mais ampla e geral, que considerasse as diretrizes e bases para a educação, que pautasse um determinado projeto educacional democrático, foi aprovada uma lei minimalista, enxuta. Noutros termos, tratou-se de elaborar uma mediação legislativa que se adequasse aos princípios da contrarreforma do Estado, em curso nos anos 1990, ajustando-a à modernização da economia e ao ajuste fiscal do Estado, com o encolhimento do fundo público.

A perspectiva de diferenciação institucional das instituições de ensino, diretriz elaborada e difundida pelos organismos financeiros internacionais, ganhou força na aprovação da nova LDB na medida em que entre o texto da Constituição Federal de 1988, que resguardava a relação ensino, pesquisa e extensão como aspectos constitutivos da universidade, e na LDB, expressou-se verdadeiras omissões quanto à centralidade desse princípio, como se este fosse justaposto, ao invés de central. Tal movimento abriu caminho para que as instituições de ensino privado se expandissem com mais intensidade, sem articulação com as demais funções.

A ampliação do formato de faculdades isoladas e, no máximo, centros universitários contemplou o discurso de democratização do ensino superior no período. Visto da lógica do mercado, a ausência das atividades precípuas, como pesquisa e extensão, promove uma clara redução de custos com infraestrutura material e humana, evidenciando a perspectiva do ensino como mera expressão da transmissão de conhecimentos.

Os estudos de Lima (2007) são significativos para pensarmos os principais acontecimentos no ensino superior nos anos 1990, demarcando as ações dos três diferentes governos federais – Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002). O programa de Collor de Mello para a educação superior consubstanciou-se no tratamento da educação a partir da perspectiva de equidade, eficiência e competitividade. Elaborou-se o programa *Uma política para o ensino superior e o modelo de financiamento para as IFES*, o qual parte da lógica da modernização deste nível de ensino frente aos desafios da economia mundializada.

A dinâmica de desnacionalização de importantes setores do país, em confluência com o ideário neoliberal e de integração ao mercado mundial, apresentada como parte da cultura privatista do governo Collor, expressou-se, no caso da educação, quando da aprovação do modelo de ciência e tecnologia, subordinada ao grande capital. Ocorreu ainda a proposta de extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Inep, processo que não chegou a acontecer efetivamente. Outro aspecto que evidencia a lógica privatizante no governo Collor de Mello corresponde às divergências entre o governo federal e o Conselho Federal de Educação, de modo que o primeiro disputou a direção de expansão e diversificação do ensino superior privado.

Com o *impeachment* de Collor de Mello, em 1992, Itamar Franco assumiu o governo federal e deu continuidade à forma de operar a política de ensino superior do governo anterior. Os documentos *Diretrizes de ação governamental e MEC volta a ter planos para a educação*, ambos de 1993, expressam a concepção de educação adotada no período. Há, aqui, uma imbricada relação da política educacional em Itamar Franco com as determinações internacionais, quando da elaboração do plano decenal de educação para todos (1993-2003), reproduzindo, no capitalismo dependente e periférico brasileiro, as medidas anunciadas na Conferência Mundial de Educação para Todos.

No que concerne às ações do governo Franco, destacamos a implementação de uma política de avaliação para as universidades brasileiras, denominado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), demarcando formas de avaliação profundamente conectadas à modernização conservadora das universidades públicas. Ainda em sua gestão presidencial, ocorreu a extinção do Conselho Federal de Educação e a posterior criação do Conselho Nacional de

Educação, com alterações substanciais na função desse órgão. Como resultado, o MEC passou a ampliar seus poderes por meio da flexibilização dos critérios para a criação e funcionamento de cursos de nível superior.

Foi particularmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso que mudanças substantivas em direção à lógica privatista aconteceram. Aqui é importante situar que a dimensão expansionista do ensino superior ganhou fôlego, dando continuidade às medidas gestadas nos dois governos anteriores. A direção adotada buscou privilegiar a dimensão quantitativa em detrimento dos aspectos especificamente qualitativos da expansão do ensino. Sob análise de Lima (2007), esse período foi marcado pela constituição da educação como um campo de exploração do capital em crise. Processo que produziu a diversificação das IES (ampliação do modelo de faculdades privadas) e a diversificação de suas fontes de financiamento.

Uma figura central na logística da privatização do ensino superior foi o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, que pressionou para que a aprovação da LDB/1996 ocorresse privilegiando as iniciativas dos setores privatistas. Ademais, um aspecto legislativo que foi produzido sob o comando de Paulo Renato Souza foi representado nas disputas em torno do PNE. A proposta de PNE: proposta da sociedade brasileira se contrapôs aos princípios do PNE aprovado no governo Cardoso, sob a forma de lei nº 10.172, de 2001. O PNE foi aprovado com nove vetos presidenciais, ao anular os subitens do plano que tratavam especificamente de recursos financeiros para a educação pública. Como resultado, temos a reprodução da ofensiva neoliberal que interferiu na redução de verbas públicas e no estímulo ao processo de empresariamento.

Como destacado, o reordenamento educacional no governo FHC teve por base uma política de diversificação das instituições e dos cursos, apresentada sob a imagem da expansão do acesso e democratização. No escopo da diversificação das IES o uso das TICs assumiu papel significativo no discurso de modernização, democratização e adequação da educação à nova ordem mundial, por meio da expansão do EaD.

A expansão do EaD compõe o conjunto de medidas vinculadas à diferenciação das modalidades de ensino para o acesso ao ensino superior. Conforme nos evidencia Lima (2011), a partir de década de 1990, com o uso da *internet* como principal tecnologia de informação e comunicação, foi implementada uma política nacional de ensino superior à distância no Brasil com novas formas e conteúdos, justificada pela

articulação entre as recomendações dos organismos internacionais e o Estado, à época sob o comando do governo FHC, diante do discurso de mudança urgente da educação às configurações requisitadas pela nova ordem hegemônica do capital nos marcos dos ideários de “globalização econômica” e de “sociedade da informação”.

No início, utilizado como estratégia para atualização tecnológica de professores da educação básica e da universidade, e para garantia de ampliação massiva do acesso ao ensino superior, nos marcos da diversificação dos cursos e das IES e das fontes de financiamento para ampliação da oferta. Foi por meio da LDB nº 9.394/1996 que o ensino superior à distância passou a ser regulamentado oficialmente, assumindo legitimidade no Artigo 80 com o argumento de que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada. Conforme estabelece a Lei citada:

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, n. p.).

A educação a distância, como um instrumento de política pública por parte da esfera governamental, foi instituída com a promulgação do Decreto nº 1.237/1996, que criou no âmbito da Administração Federal o Sistema Nacional de Educação a Distância. Esteve temporariamente vinculada a Subsecretaria de EaD, vinculada à Secretaria de Comunicação da Presidência da República. Ainda no ano de 1996, o decreto nº 1.917, criou a Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed) com o objetivo de articular as ações governamentais, alocar recursos visando à implementação de programas e projetos e propondo novas iniciativas em EaD. A criação da Seed articula um marco regulatório para essa modalidade de ensino, sinalizando para as IES públicas e privadas que a educação a distância ganhou novos *status* no campo das políticas públicas. A Seed foi extinta em 2011. Cruz (2015)

ressalta que, antes da Seed, já havia inúmeros programas e iniciativas de EaD no Brasil, grande parte vinculada diretamente a iniciativa privada:

Nas últimas décadas, as experiências da EAD continuaram em nosso país, [...], sejam através do rádio ou por correspondência. Dentre dessas iniciativas, destaca-se a da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta, que juntas transmitiam o Telecurso [...], que atendia a um grande número de pessoas [...] sendo os certificados obtidos por meio da esfera governamental (CRUZ, 2015, p. 95).

Em 2001, foi publicada a portaria nº 2.253/2001, permitindo a oferta de atividades curriculares à distância nos cursos do ensino superior. Essa portaria foi reformulada pela portaria nº 4059/2004, a qual permitiu que as instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC pudessem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, a oferta de atividades didáticas, disciplinas, módulos, unidades de aprendizagem, na modalidade semipresencial, desde que não ultrapapassem 20% da carga horária dos cursos. A regulamentação do Artigo 80 da LDB de 1996 ocorreu através do decreto nº 5.662, de 19 de dezembro de 2005, o qual define a educação a distância como uma modalidade educacional perpassada pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. O decreto dispõe que:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso; Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: I - educação básica [...] - educação de jovens e adultos [...] III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior; V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado (BRASIL, 2005a, n. p.).

3.3 OS SIGNIFICADOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS PETISTAS

Vimos no capítulo anterior que a expansão pela via da diversificação institucional e de financiamento e a diferenciação das modalidades de ensino foram

propostas desenhadas pelos organismos financeiros internacionais, com a perspectiva de transformação das políticas educacionais em atendimento à reestruturação capitalista contemporânea. Particularmente no Brasil, desde a Ditadura Empresarial-Militar, têm ocorrido movimentos expansionistas com o predomínio da lógica mercantil-privatista, em conformidade com as discussões apresentadas no item anterior.

Destacamos que a expansão do ensino superior brasileiro precisa ser entendida, historicamente, como expressão de disputas, contradições e tensões em torno de projetos de educação e de sociedade, efetuada por diversas frações das classes sociais. De tal modo, a presença do Estado foi decisiva como mediador dos interesses que envolviam as demandas das classes trabalhadoras por acesso ao conhecimento, formação e qualificação profissional e, de outra parte, as demandas do empresariado educacional, coletivamente articulado em suas entidades representativas.

Leher (2018), Lima (2017) e Coral (2016) identificam o Estado como um importante canal que fomenta transformações no ensino superior, cujos projetos educacionais ora se atualizam, ora assumem particularidades específicas nos diferentes governos – seja em Fernando Henrique Cardoso (1995-2000), seja nos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016); e nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-atual). Nos projetos de Estado e de governo estão inscritas contradições da luta de classes nas formulações de normatizações, indicações, planos e projetos sobre os novos modelos de ensino, formas de avaliação, concepção de gestão e trabalho pedagógico, tanto no ensino público quanto no privado.

Especialmente nas primeiras décadas do século XXI, o ensino superior brasileiro inseriu-se como elemento estratégico do projeto neodesenvolvimentista⁴²,

⁴² Nas discussões de Castelo (2011), o projeto neodesenvolvimentista brasileiro, que teria ocorrido nos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff, tem como base ideológica o social-liberalismo: expressão ideológica, política e econômica cuja direção estratégica buscou articular uma agenda social ao neoliberalismo, promovendo uma estrutura sincrética em torno das medidas de intervenção do Estado e do chamado Terceiro Setor, no âmbito das expressões da “questão social”. Essa perspectiva reconhecia as falhas do mercado sem tocar nos fundamentos da mercantilização da totalidade da vida social. Afinal, para os ideólogos do social-liberalismo, o mercado seria a melhor forma de organização das relações de produção e reprodução da vida. Na perspectiva de Mota, Amaral e Peruzzo (2012), a conjuntura neodesenvolvimentista nos governos latino-americanos, em especial, no Brasil, reafirmou a ideologia de que o crescimento econômico, invariavelmente, levaria ao desenvolvimento social, num movimento de esgarçamento entre a esfera da economia e da política. Foi constatável a ideia de que para permitir a expansão capitalista sem maiores

na medida em que a concepção de educação que atravessou as contrarreformas do Estado alocou-a como partícipe do movimento de desenvolvimento econômico, alinhado aos ideários de “inclusão social”. Nesse sentido, consideramos que o Estado brasileiro, e em especial nos governos do PT, esteve alinhado ao projeto de educação dos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, Unesco, OMC) em relação às medidas de expansão do ensino, diferenciação institucional e diversificação das modalidades de ensino. A promoção do combate à pobreza pela linha das políticas compensatórias articulou-se com a interiorização da educação superior⁴³, alcançando regiões das mais diversas do Brasil⁴⁴.

Num país de alarmante desigualdade social como o Brasil, a instrumentalização da pobreza e o histórico processo de negação dos direitos sociais, como resultante da produção e reprodução ampliada do capital, resultou na disputa do direito democrático e gratuito de acesso à educação, pela hegemonia privatista que promove o acesso mercantil ao ensino superior, capturando necessidades sociais e humanas.

No escopo das linhas de desenvolvimento econômico, a educação foi sendo tratada como objeto de interesse do Estado e do empresariado (nacional e internacional) como frente de promoção socioeconômica do país. Outrossim acreditava-se que o investimento em educação e, em específico, na formação de nível superior, possibilitaria desenvolvimento científico/tecnológico e desenvolvimento regional ao Brasil.

O ideal de nação competitiva no mercado mundial, portanto, seria alcançado com a introdução do país na “divisão internacional do conhecimento”. Ademais, as medidas de compra e venda de produtos tecnológicos marcariam o desenvolvimento

constrangimentos seria necessário compensar os ajustes que afetam as classes subalternas com políticas sociais, na tentativa de afirmar um pacto social entre as classes histórica e fundamentalmente antagônicas na sociabilidade capitalista.

⁴³ Um aspecto da expansão do ensino, discutido por Coral (2016) e Machado (2013), corresponde ao alinhamento das propostas de desenvolvimento social com a organização político-pedagógica dos cursos e das IES. A escolha dos cursos tornou-se uma decisão marcada pela lógica do “investimento” no retorno mercadológico. A oferta de determinada área do conhecimento foi direcionada pela avaliação das demandas do desenvolvimento regional e do suposto potencial de empregabilidade. Portanto, a relação custo/benefício e o estreitamento ao pragmatismo do mercado de trabalho foram balizas pedagógicas do capital que alinharam em que locais, com quantas vagas, que tipo de oferta, se pública ou privada, perpassaria a existência da graduação aos recantos do Brasil.

⁴⁴ No caso do ensino público, com a expansão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as medidas de descentralização geográfica foram marcadas por processos de precarização estrutural das instalações, ausência de equipamentos sociopedagógicos necessários (bibliotecas, quadras esportivas, salas de aulas etc.); precarização das condições de trabalho docente, com ampliação do quantitativo de estudantes que não correspondia ao número de docentes requisitados nos concursos públicos; desafios referentes à assistência estudantil; e dificuldades de alinhar o tripé ensino-pesquisa-extensão.

de pesquisas, parcerias internacionais e, por sua vez, uma introdução mais forte no mundo globalizado (MACHADO, 2013). Ainda assim, entre 2005 e 2013, a escolaridade média da população seguiu muito reduzida, cerca de 2/3 da população em idade adulta não possuía o ensino médio completo. A taxa líquida de matrículas no ensino superior era de apenas 18,1%, abaixo do índice estipulado no Plano Nacional de Educação para 2014 (de 33%), metade das taxas dos países da OCDE (LEHER, 2018).

As contrarreformas do ensino superior no governo Lula estão ideologicamente fundamentadas nos discursos de democratização, ampliação do acesso e na dinâmica de diversificação e diferenciação institucional, com a abertura de cursos e matrículas em instituições não universitárias. Tal processo foi sendo elaborado de forma contraditória, e atendeu a diferentes demandas sociais, econômicas, políticas e ideoculturais. Três aspectos devem ser levantados: a) a adaptação local dos discursos internacionais dos organismos financeiros que afirmam que o Estado deve contribuir com a expansão do ensino superior, sobretudo não universitário, a fim de diversificar as instituições de ensino; b) a apropriação da educação como nicho de mercado por parte da burguesia nacional e internacional; e 3) as demandas por ampliação da qualificação profissional das classes trabalhadoras. O que diferencia os discursos democratizantes de Lula em relação aos governos de FHC é que o presidente petista utilizou a conciliação de classes como mediação ideopolítica para ganhar aderência das classes subalternas.

Os estudos teóricos (NEVES; PRONKO, 2008; LIMA, 2011; MACHADO, 2013) dos debates sobre políticas educacionais brasileiras nos indicam que nos dois primeiros anos de mandato do governo Lula, as diretrizes para a educação escolarizada ganham destaque, em especial, com a substituição do então ministro da Educação, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, substituído por Tarso Fernando Hertz Genro. O primeiro mandato promoveu um conjunto de seminários, audiências e documentos pautando uma reforma universitária.

É importante destacar que, no âmbito das forças sociopolíticas da contrarreforma educacional, no início dos anos 2000, o papel na Confederação Nacional da Indústria foi crucial para exigir que as universidades públicas estivessem alinhadas ao ideário de crescimento industrial e ampliação do relacionamento com o mercado internacional. De tal modo, foram elaboradas seis propostas de reformulação estrutural das universidades públicas: 1. Constituição de novo marco regulatório para

avaliação do desempenho das instituições de ensino superior (com destaque para as exigências de produtividade do trabalho docente); 2. Implementação de autonomia das universidades (mirando a autonomia de gestão e de financiamento); 3. Desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, com utilidade social e econômica; 4. Aperfeiçoamento dos critérios de credenciamento e avaliação do sistema de educação superior; 5. Implementação de padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento; e 6. Ampliação da oferta de educação superior na seara tecnológica (RODRIGUES, 2007).

Entre 2004 e 2015, especialmente, as medidas estatais do governo do PT, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, voltaram-se para a ampliação geográfica da quantidade de IES, do número de matrículas de estudantes, e das parcerias público-privadas. As instituições privadas foram muito bem recebidas pelos agentes estatais, para firmar parcerias com as universidades públicas e para solicitar financiamento que permitisse a lógica de expansão do ensino privado. Todavia, a política de expansão do ensino superior não operou somente mediante o aumento de matrículas no setor privado, deu-se também por intermédio do setor público, através do decreto 6.096/07 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O referido decreto presidencial teve como objetivo a ampliação do volume de estudantes de graduação nas universidades federais e o aumento no número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; propõe o processo de diversificação das modalidades de graduação, e flexibilização dos currículos (criação dos cursos de ensino a distância, surgimento de cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivou a criação de um novo sistema de títulos; a elevação da taxa de conclusão em 90% e o estímulo à mobilidade estudantil entre as instituições públicas e privadas de ensino.

O programa prometia o aumento de 20% nas despesas e custeios às instituições federais de ensino superior (IFES) que assinassem o contrato de gestão proposto, além de expansão das vagas para estudantes, por vezes, sem as necessárias condições de recursos humanos e de infraestrutura adequada. Lima (2012) afirma que a lógica do Reuni centraliza as atividades voltadas somente para o ensino de graduação, desvinculando a dimensão do ensino com pesquisa e extensão, e sem a promoção da pós-graduação. Outra questão destacada pela referida autora diz respeito ao processo de intensificação do trabalho docente, por meio do aumento

do número de estudantes em sala de aula na proporção de 18 estudantes para 1 professor, e da limitação da função docente à graduação. Entendemos que o Reuni e a dinâmica expansionista no ensino público atenderam, em parte, reivindicações das classes trabalhadoras por acesso à educação, colocando a educação numa arena de conflitos classistas:

Tabela 1 – Número de matrículas na graduação presencial segundo a organização acadêmica, Brasil, 2010-2019

Ano	Ensino público	Ensino privado
2010	1.643.248	4.736.001
2011	1.773.315	4.996.734
2012	1.897.376	5.140.132
2013	1.932.567	5.373.450
2014	1.961.002	5.867.011
2015	1.952.145	6.075.152
2016	1.990.078	6.058.623
2017	2.405.356	6.241.307
2018	2.077.481	6.373.274
2019	2.080.146	6.523.768

Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Conforme pode ser visualizado na tabela 1, ocorreram rápidos processos expansionistas nos últimos dez anos no ensino superior brasileiro. A dinâmica de aumento de vagas insere-se na contextualidade tanto de intervenção do Estado na expansão e interiorização de matrículas nas IFES, como por meio do financiamento público ao crescimento do ensino privado, via programas sociais como o Prouni e o Fies (no item a seguir discutiremos a particularidade do Fies na expansão do ensino superior), com volumosa expansão pela via do ensino privado. Vejamos que em 2010 tínhamos 25,8% (1.643.248) das matrículas no ensino superior público e 74,2% (4.736.001) no ensino privado, com acentuadas evoluções após 2012, ainda nos primeiros anos do mandato presidencial de Dilma Rousseff.

Mesmo depois da crise política de 2016, que pôs em xeque o volume de financiamento do Fies para as IES privadas – em função do congelamento dos gastos públicos –, com a Emenda Constitucional 95 (alvo de discussões no primeiro item do

próximo capítulo) o ensino privado permaneceu numa linha ascendente. Em 2017, o Brasil tinha 75,31% (6.241.307) de matrículas no ensino privado (um aumento de mais de 2 milhões em relação ao ano de 2010), e 24,69% (2.045.356) no ensino público. Os dados de 2019 evidenciam que 75,80% (6.525.768) das matrículas estão no ensino privado e 24,20% (2.080.146) no público, um aumento de mais 3,6% em relação ao ano de 2018 e um aumento de mais de 40% em relação a 2010.

No quesito diferenciação institucional, a tabela 2 é elucidativa ao mostrar que, em 2019, havia 302 (11,6%) IES públicas e 2.360 (88,4%) IES privadas no Brasil. Das públicas existem 43,7% estaduais (132 IES), 36,4% federais (110) e 19,9% municipais (60). O predomínio do formato universidade é público (54,5%). Dos 11,6% de IES públicas no Brasil, 5,1% são estaduais, 4,2% federais e 2,3% municipais. Já em relação à organização acadêmica, 83,8% são faculdades, evidenciando a histórica trajetória de incorporação das diretrizes dos organismos financeiros internacionais no processo de expansão via diferenciação institucional:

Tabela 2 – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa – 2019

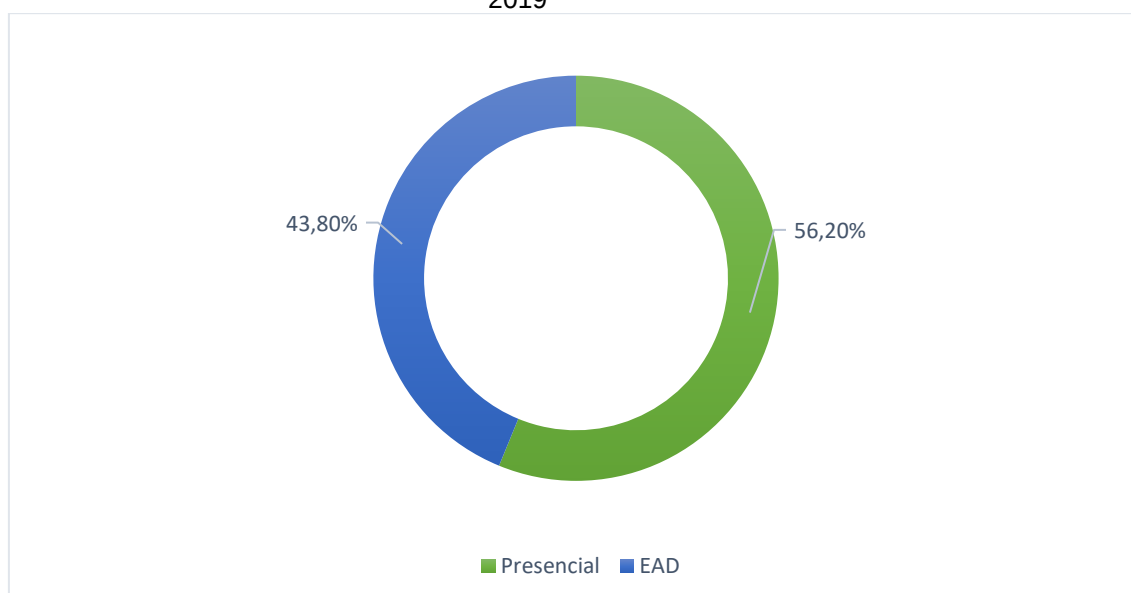
Ano	Total
2019	2.608
Universidade	
Pública	Privada
108	90
Faculdade	
Pública	Privada
11	283
Centro universitário	
Público	Privado
143	1.933
IF e Cefet	
40	Não se aplica

Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2019).

Em relação ao ingresso por modalidade de ensino, dados do Inep (2019) revelam que o aumento do número de novos ingressantes no ensino superior foi

mediado pelo crescimento da modalidade ensino a distância, que teve um aumento de 15,9% em relação a 2018. Na contramão, ocorreu um decréscimo de -1,5% da modalidade presencial. Entre os anos de 2009 e 2019, o número de alunos ingressando variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial, já no ensino a distância o aumento foi de 378,9%, enquanto em 2009 a participação percentual dos ingressantes no EaD era de 16,1%, em 2019, alcançou a proporção de 43,8% (1.592.184 ingressantes no EaD para 56,2% - 2.041.136 no ensino presencial):

Gráfico 2 – Número de ingressantes em cursos de graduação por modalidade de ensino – 2019



Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2019).

No que concerne ao número de matrículas por modalidade de ensino, o Brasil tinha, em 2019, 71,5% das matrículas no presencial e 28,5% no EaD. Das matrículas no EaD, 93,6% são concentradas no ensino privado e 6,4% no ensino público, evidenciando o entrelaçamento da lógica de expansão privatista com a incorporação do EaD nesse circuito. A expansão do EaD, nos últimos anos, circunscreve-se na proposta do Plano Nacional de Educação (2011-2021) que apontava o EaD como estratégia para sanar os problemas de acesso ao ensino superior e elevar as estatísticas do país, como a inserção de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. A conjuntura atual lança indicativos que o EaD será fortalecido na próxima década, ampliando o acesso ao ensino superior. Destarte, em meio à possibilidade de ampliação do acesso, devemos questionar, contudo, a qualidade e o perfil de

profissional que irá se formar em tal modalidade de ensino, dada a ausência de participação na vida acadêmica, em projetos de pesquisa e extensão e em movimentos sociais e estudantil (PEREIRA, 2010, 2012a, 2012b).

É no cenário mais amplo da mundialização do capital (CHESNAIS, 2005) e da acumulação flexível (HARVEY, 1993) que está inscrito o ensino a distância no Brasil, e de modo específico foi apresentado pelos diferentes governos (De FHC à Temer) como instrumento de “pseudodemocratização” do acesso ao ensino superior, pois ampliou-se o número de vagas, mas, em uma modalidade de ensino que não dimensiona a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, preceito fundamental de uma formação qualificada.

A ampliação massiva do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem tende a promover tensionamentos ao processo formativo, dimensionando uma nova lógica às propostas curriculares e reconfigurando o papel do trabalho docente; além disso, esta política vem operando a ampliação do setor privado na área educacional especialmente no ensino superior, acompanhada da massificação da formação nos marcos da certificação em larga escala, tendo em vista atingir os objetivos de intensificação da mercantilização do ensino superior e a formação de uma burguesia de serviços educacionais.

O decreto nº 5.800, de 2006, criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴⁵, caracterizada como um sistema integrado de universidades públicas que oferecem cursos superiores para estudantes com maior dificuldade de acesso à universidade, com a utilização da educação à distância. A UAB pretendeu atingir a população brasileira de modo geral; no entanto, afunilou seu projeto para um público prioritário, quais sejam: professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (CAPES, 2015).

⁴⁵ Objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

O documento *Referências de qualidade para a educação superior a distância no Brasil*, divulgado pelo Ministério da Educação em 2007, evidencia princípios, diretrizes e critérios para a realização dos cursos de ensino superior na modalidade EaD. O documento ressalta que não tem força de lei, ou seja, trata-se apenas de sugestões mais amplas para a realização do EaD no Brasil. É dimensionando que não existe um único modelo de ensino a distância, de modo que os programas podem apresentar diferentes desenhos, linguagens educacionais e recursos tecnológicos, tendo como base a natureza do curso e as reais condições objetivas dos estudantes. No que concerne à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, o documento declara que o projeto político-pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem. Com definição, a partir dessa opção de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, o documento delinea princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007).

Quanto à equipe pedagógica, o documento define a figura do tutor como sujeito mediador do processo ensino-aprendizagem, caracterizado dois tipos: tutor presencial que estará presente nos polos e tutor à distância, que deverá manter contato com os alunos para o estabelecimento das atividades pedagógicas. Define o docente como sujeito que deve estabelecer os fundamentos teóricos do projeto político-pedagógico; preparar o conteúdo das disciplinas; definir a bibliografia, videografia; dentre outras atividades.

Uma importante referência na elaboração de uma política nacional de ensino a distância pode ser registrada na criação de consórcios em universidades públicas brasileiras, para a realização de cursos à distância: Consórcio Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), que reúne as universidades públicas do Rio de Janeiro; e a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede), criada para oferecer cursos de graduação, pós-graduação e extensão em diferentes universidades do Brasil. Conforme podemos observar, o próprio Estado brasileiro atuou na constituição da política de EaD, elaborando medidas que viabilizassem seu espraiamento nas instituições públicas de modo a intensificar a dinâmica de expansão do ensino superior. Todas essas dimensões operaram na direção de fomentar uma maior diferenciação e diversificação institucional.

Cabe ressaltar que a proliferação de cursos no EaD ganhou ainda mais legitimidade com a portaria normativa nº 11, de 20 de fevereiro de 2017, que estabeleceu o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Este decreto conferiu maior flexibilidade jurídica na oferta de cursos à distância. A partir dele, alteraram-se as regras de oferta e credenciamento de novos cursos, incluindo a dispensa, em casos em que a instituição goze de autonomia para o processo de fiscalização da qualidade pedagógica, tecnológica e infra-estrutural das instituições.

Acresce, às dimensões acima elencadas, também, a possibilidade de uso do EaD também na rede de ensino básico, na formação de crianças e jovens. Ademais, recentemente, a portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018, dispôs sobre a regulamentação de programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) a distância no Brasil. Tal indicativo legislativo acentua a possibilidade de ampliação de mestrados e doutorados profissionalizantes, os quais seguem concepções e propostas formativas mais voltadas para o ensino da prática do que propriamente para a formação acadêmica de pesquisadores no sentido amplo. Ainda que a própria Capes seja mediação do processo de regulação de cursos de pós-graduação a distância, a entrada dessa etapa formativa no circuito do EaD acarretará configurações no significado atribuído à pós-graduação, do ponto de vista da produção científica e tecnológica.

Tabela 3 – Matrículas em cursos EaD – Brasil, 2019

Total no Brasil	Pública		
	Federal	Estadual	Municipal
	81.189	74.451	2.017
	Privada		
	2.292.607		
2.450.264			

Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2019).

Conforme identificamos na tabela 3, a maior quantidade de matrículas no EaD, no ano de 2019, ocorreu em IES privadas. Ainda é possível identificar que o ensino público tem incentivado a abertura de polos a distância no País, sob o argumento de promoção da oferta de ensino a regiões onde o acesso tem sido historicamente dificultado. Sobre esse aspecto, é importante destacar a divulgação de dados da Associação Brasileira de Educação à Distância (Abed), ao revelar que o Brasil tinha

registrado 11.108 polos de EaD em 2018 e que 86% destes polos estão localizados em cidades do interior, sendo compreendidos como parte da perspectiva de interiorização da formação profissional (ABED, 2018).

Ainda conseguimos identificar elementos do perfil do alunado. Os maiores percentuais de alunos que optam por EaD estão nas faixas entre 26 e 30 anos, representando 39,3% e 31 a 47 anos, 37%. Trata-se, de acordo com o relatório da Abed (2019), de um público jovem e inserido no mercado de trabalho, que busca cursos *on-line* pelo fato de apresentarem propostas pedagógicas flexíveis. Do total de 854.861 estudantes concluintes no ensino superior em 2019, 64,03% (538.825) estavam no ensino presencial e 36,97% (316.039) no ensino a distância. Aqui também é necessário destacar que as taxas de evasão têm sido uma forte preocupação no EaD, por mais que a quantidade de vagas, por vezes, seja maior, a taxa de conclusão não é proporcional.

A possibilidade de o ensino a distância ofertar maior quantidade de vagas diz respeito ao fato de que as relações pedagógicas desenvolvidas, mediadas por vídeoaulas, conteúdos digitais, apostilas *on-line* etc. suportarem números massivos de alunos sem a necessidade de maior contato presencial e de uma infraestrutura física correspondente ao proporcional de matrículas. Feita a caracterização do ensino superior nos governos petistas, passamos a discutir a punção do fundo público na dinâmica de empresariamento do ensino superior nos anos 2000.

3.4 EMPRESARIAMENTO E PUNÇÃO DO FUNDO PÚBLICO: DO AUGE À CRISE ORÇAMENTÁRIA DO FIES

No item que ora apresentamos, buscamos identificar a mediação da disputa pelo fundo público como instrumento de repasse de orçamento estatal para instituições privadas, de modo a situar a particularidade do Fies em seu período de auge e crise orçamentária. Tais elementos assumem centralidade na identificação das mais recentes dificuldades de maior acesso aos recursos públicos por parte do ensino privado, o que foi mobilizando, nos grupos educacionais privados, o desenvolvimento de novas formas de conseguir manter suas taxas de lucro.

Cumpramos pensar o papel do Estado no fornecimento de mecanismos que permitam a sangria do fundo público, que expressam formas de diluição das fronteiras entre o público e o privado para o favorecimento ao setor privatista do ensino superior.

Os programas governamentais Programa Universidade Para Todos (Prouni) e Fies permitiram o estreitamento da relação entre Estado e ensino privado no Brasil.

O repasse de recursos públicos para o favorecimento ao ensino privado não é uma novidade dos anos 2000. O elemento novo está na forma, no conteúdo e nos recentes desdobramentos da disputa pelo fundo público no crescimento empresarial do ensino superior.

A criação do Fies remonta ao ano de 1999, sob a gestão do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Criado sob as mesmas fontes de recursos do Creduc, a Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, logo foi regulamentada por meio da Lei nº 10.260 de 2001; ou seja, no ano que finalizamos a escrita de nossa tese, o Fies completa 20 anos de regulamentação nas políticas educacionais brasileiras. Esse dispositivo não apenas buscou manter a lógica privatista como aprofundou o deslocamento de recursos públicos para IES privadas, dando continuidade aos prejuízos aos cofres públicos (QUEIROZ, 2015).

Com a incorporação do Fies como programa social, a perspectiva de ampliação de lucros financeiros fica mais explícita na lógica constitutiva deste modelo de financiamento. Seki (2020) caracteriza que a principal mudança do Fies em relação ao Creduc (citado no item 3.1 de nossa tese) é que, neste último, as IES recebiam diretamente o financiamento para o pagamento das mensalidades ou semestralidades dos estudantes, sob a forma líquida, com o depósito de dinheiro nos cofres das IES privadas. Já o Fies instituiu uma lógica na qual o repasse de recursos acontece por meio do repasse de títulos da dívida pública para as mantenedoras e IES que aderem ao financiamento.

A continuidade da articulação entre os interesses dos organismos financeiros internacionais e as propostas de expansão nos governos Lula promoveu mudanças no Fies, em especial as estratégias de disputas coletivas de entidades representativas do empresariado, como o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, frente às ações do Estado, influenciaram na criação de portarias, medidas provisórias, leis e decretos. Especificamente, a chamada Carta de Florianópolis, elaborada em 17 de abril de 2010 pelo referido fórum, propôs ao Ministro da Educação (à época Fernando Haddad) ampliar o acesso ao Fies por meio da participação coletiva de segmentos privatistas junto ao Estado – para elaboração de um fundo para garantir os financiamentos concedidos, buscando obter a segurança de que o

programa não sofreria algum tipo de desequilíbrio orçamentário e, por sua vez, que as IES privadas não tivessem prejuízo (QUEIROZ, 2015).

Com a Medida Provisória nº 501, de 08 de setembro de 2010, foi retirada a exigência de um fiador para estudantes de baixa renda ou de cursos de licenciatura. A reformulação operou a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (Fgeduc). Este fundo cobriria até 80% dos custos com a formação profissional em casos de risco de inadimplência dos estudantes; ou seja, tornou-se uma forma de socialização dos prejuízos da financeirização da educação para o Estado. Um elemento que somou ao Fies foi o Prouni. A Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008, resolveu articular recursos do Fies com a concessão de bolsas parciais para o Prouni, ampliando as possibilidades de o empresariado da educação obter recursos diretos e indiretos do Estado. Entendemos esse programa como instrumento de estreitamento das fronteiras entre o público e o privado criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O Prouni foi justificado pelo governo como uma estratégia de expansão do ensino superior por meio da ocupação de vagas ociosas no ensino privado. Inicialmente as instituições de ensino filantrópicas teriam que transformar 20% das matrículas em cursos de graduação e sequenciais de formação em vagas do Prouni. No caso das IES privadas com fins lucrativos, o projeto prevê que sejam isentos os seguintes tributos: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e a Contribuição para o Programa de Integração Social. A lei prevê que a contrapartida era a assinatura do termo de adesão e um contrato de dez anos.

Os estudantes do Prouni são selecionados para ocupação de bolsas integrais (100%) e bolsas parciais de 25% e 50%, para as bolsas integrais: “§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)” (BRASIL, 2005b, n. p.). Os bolsistas parciais serão os brasileiros não portadores de diploma de ensino superior, cuja renda per capita mensal não exceda três salários-mínimos, de acordo com critérios definidos pelo MEC. O programa demarca a lógica privatizante e mercantil aplicada à política de educação, além de resguardados critérios de seletividade, focalização e reducionismo na escolha dos estudantes.

Dados do Inep (2021) revelam que, no início de 2021, foram disponibilizadas 90.045 bolsas no Prouni em todo o território nacional, sendo 55.693 bolsas parciais e 34.352 bolsas integrais. Davies (2004) considera o Prouni um instrumento de transferência de recursos públicos para as IES privadas, tanto para as IES sem fins lucrativos filantrópicas que já tinham isenções fiscais, inclusive isenção de imposto previdenciário; e as IES privadas com fins lucrativos, que puderam ficar mais confortáveis para trilhar os caminhos da expansão de seus cursos e de suas instalações, sobretudo, também com a adesão ao Fies.

Voltando ao debate sobre o Fies, consideramos que o conjunto de mudanças operadas durante os governos Lula e a articulação do referido Programa ao Prouni representaram as estratégias de aprofundamento da relação entre Estado e o empresariado de “serviços educacionais”, na medida em que a expansão de matrículas e os incentivos estatais contribuíram para potencializar a mercantilização do ensino superior no Brasil.

A continuidade da lógica de repasse do orçamento da União para a dinâmica mercadológica do ensino também ocorreu nos governos Dilma, desta vez, o Programa sofreu alterações, em especial com a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com formulação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), ampliando o arco de atuação do Fies também para a educação profissional e tecnológica. Os novos contratos para o ensino técnico poderiam ser realizados de modo individual ou por mediação de empresas mobilizando contratos para qualificação de seus trabalhadores.

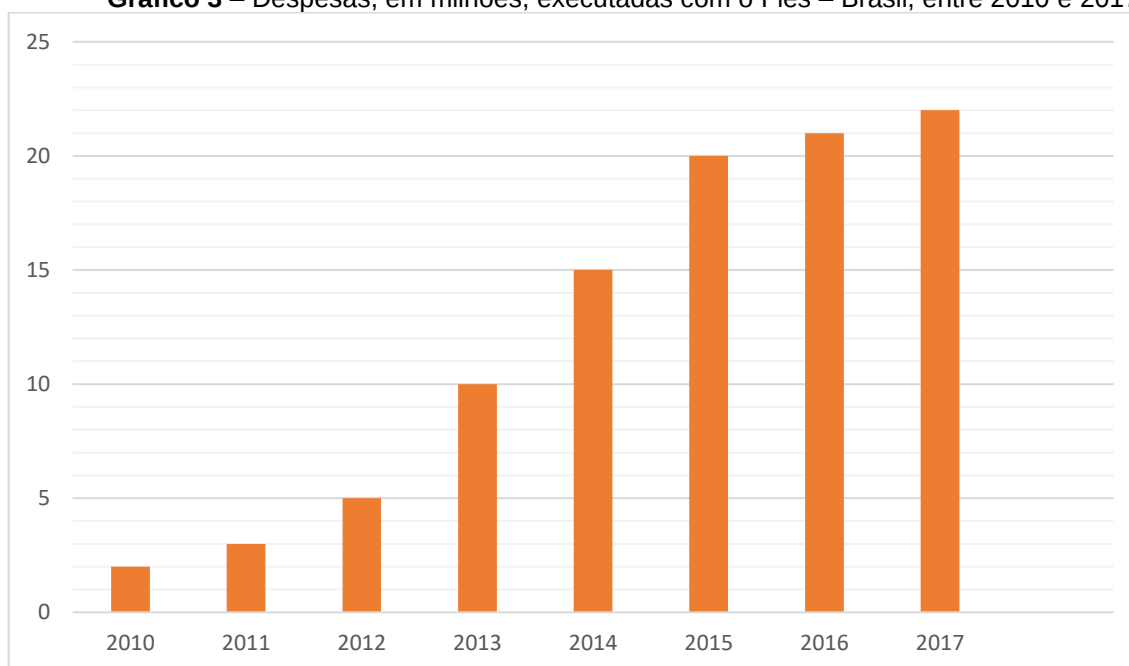
O Estado brasileiro, em especial nos governos Dilma, deu relevância ao modelo de formação técnica e tecnológica, conhecido nos anos 1990 como cursos sequenciais e de curta duração. Abriu um canal de aderência da juventude, em especial, pertencente às frações das classes trabalhadoras, a uma forma mais aligeirada de qualificação para prospectar a tão conclamada empregabilidade.

A força material deste discurso ganha aderência nas estratégias social-liberais de transformação da educação em panaceia aos projetos de desenvolvimento econômico do Brasil. Foge ao escopo de nossa tese discutir as implicações dos novos modelos de formação técnica e/ou tecnológica, porém destacamos que a incorporação do Pronatec ao Fies contribuiu para ampliar as possibilidades de acumulação de capital e de fomentar, mais uma vez, a ideologia da democratização massiva do acesso às políticas educacionais. Este processo ampliou o deslocamento

de recursos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) para o empresariado, recursos que deveriam atender às demandas da educação pública. Conforme vimos em Queiroz (2015, p. 52):

A LOA, em 2013, previa destinar R\$ 1.644.604.823,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e quatro milhões, seiscentos e quatro mil, oitocentos e vinte e três reais) ao FIES. Porém, o governo Dilma direcionou R\$ 5.596.506.179,43 (cinco bilhões, quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos), atingindo a verba estipulada em 340,29% acima do previsto. Assim, o governo do PT segue fortalecendo os empresários da educação superior e reforça o projeto de educação brasileira atrelado aos interesses do capital. Segundo a notícia do site da globo.com, o governo Dilma, no dia 26 de agosto de 2014, aprovou uma medida provisória que disponibiliza um crédito extraordinário no valor de R\$ 5,4 bilhões para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) (QUEIROZ, 2015, p. 52).

Gráfico 3 – Despesas, em milhões, executadas com o Fies – Brasil, entre 2010 e 2017



Fonte: Seki (2020) e Brasil (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017).

No início dos anos 2000, a despesa executada pelo Fies era da ordem de R\$ 282 milhões, alcançando R\$ 1,56 bilhões em 2010. Após este ano e com as mudanças em sua forma organizativa, o Fies passou a capturar do fundo público mais de R\$ 20 bilhões. A redução da taxa de juros foi uma mediação para a ampliação do Programa. Em 2005 a taxa de juros era de 9%, caindo para 3,4% em 2010 (SEKI, 2020). No momento em que escrevemos esta tese, a taxa de juros do Fies está em 6,5%, a

nosso ver, em função das modificações no programa e condicionada pelos processos de crise econômica, política e social enfrentadas pelo Brasil nos últimos anos.

A política de atração ao financiamento com redução de juros e modalidades de amortização de empréstimos ampliou a quantidade de contratos com as IES, sobretudo entre os anos de 2011 e 2014, considerados períodos de forte crescimento. Conforme identificamos no gráfico 4, a seguir, em 2011, cerca de 153 mil novos estudantes ingressaram no Fies. No ano seguinte o aumento foi de 140%, ou seja, em 2012 foram 377.780 mil. Foi no ano de 2014, já no segundo mandato de Dilma, que visualizamos o maior número de contratos, 723.243 acessos de alunos a 1.260 mantenedoras de IES privadas. Dos 5,3 milhões de estudantes matriculados em IES privadas em 2013, por exemplo, 35%, isto é, 1,9 milhões, estavam em contrato com o Fies.

Em 2014 foram injetados R\$ 12,1 bilhões de reais na concessão dos financiamentos. O custeio da emissão de Certificados Financeiros do Tesouro foi de R\$ 3,1 bilhões de reais, os quais foram destinados ao pagamento de encargos educacionais para sustentação das IES no Programa. Todavia, no cenário de aprofundamento da crise fiscal e política no governo Dilma, sob o comando da pasta econômica com o Ministro da Fazenda Joaquim Levy, no final de 2016⁴⁶, foram realizados 203.506 novos contratos, uma queda imensa em relação ao período de maior número de contratos, 2014⁴⁷. De acordo com informações coletadas no Tribunal de Contas da União (TCU) (2016), foram realizadas audiências com os ex-ministros da educação Fernando Haddad, Aloízio Mercadante Oliva e José Henrique Paim Fernandes, que estiveram sob o comando da pasta entre 2005 e 2015. Como resultado das reuniões realizadas pelo TCU, chegou-se à consideração de que o Fies tinha problemas de gestão, planejamento e transparência com os gastos, o que inviabilizaria sua sustentabilidade.

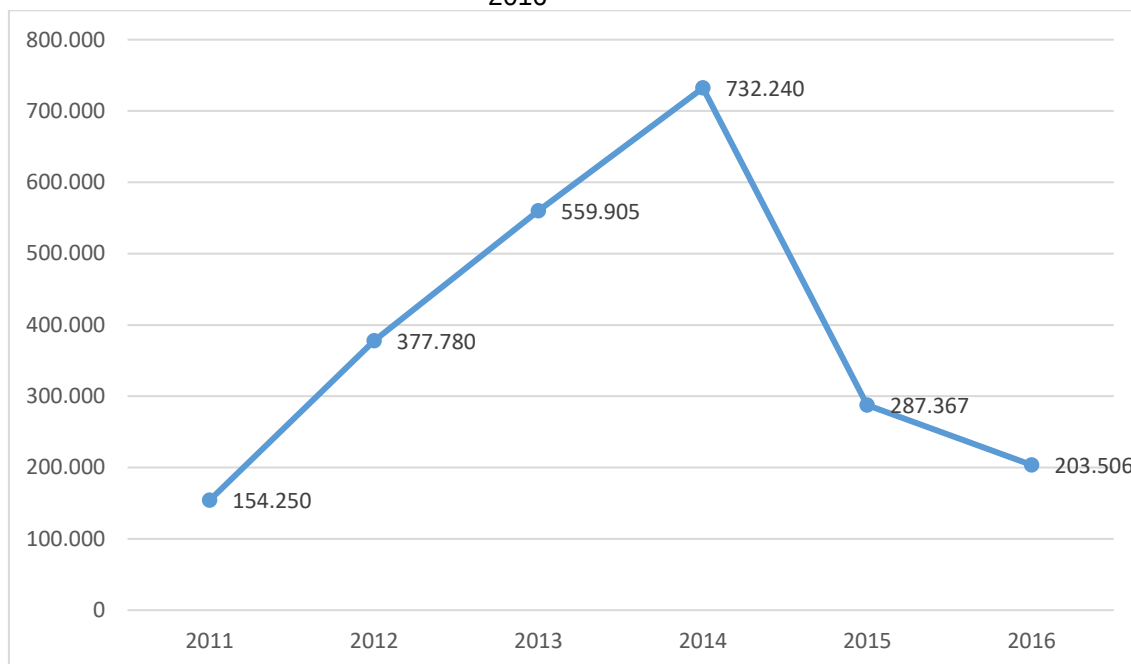
Para além das consequências orçamentárias, o TCU (2016) destacou que as mudanças que ocorreram a partir de 2014, com a existência do Fgeduc, que extinguiu a necessidade de um fiador, acabou por extrapolar o limite máximo do referido fundo na garantia dos financiamentos. Vejamos que, entre 2010 e 2015, o Estado pagou às

⁴⁶ Ademais, os mecanismos de gestão do financiamento se modernizaram com a aplicação de um *software* chamado de “Fiscalização da Fatura” (Fisfa) (BRASIL, 2017), responsável pela fiscalização de dados enviados mensalmente pelos agentes financeiros do Fies, e busca dotar de eficiência e inovação técnica o referido Programa.

⁴⁷ Dados coletados em Brasil (2017, 2016, 2015, 2014).

instituições de ensino cerca de R\$ 37 bilhões de reais, as receitas com amortização e juros ficaram próximas de R\$ 1,1 bilhão. Outro quesito que corroborou para a crise no Fies foi a inadimplência, o que amplia os riscos de não pagamento para os cofres públicos.

Gráfico 4 – Número de novos contratos do Fies com estudantes em mil – Brasil, entre 2011 e 2016



Fonte: Brasil (2017, 2016, 2015, 2014).

3.4.1 As especificidades do Fies na conjuntura política pós-2016

Destacados os aspectos mais gerais sobre o Fies como instrumento de financiamento público para o ensino privado, em especial nos governos petistas, importa explicitarmos que esse programa passou por mudanças, na conjuntura política de transição do governo Dilma para o governo Temer, pós-golpe político, jurídico e parlamentar de 2016. Longe de realizarmos uma extensa análise de conjuntura sobre o período que antecedeu o golpe, pretendemos, de modo breve, explicitar que a conjuntura política que demarcou o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff foi marcada por uma fase de esgotamento dos ciclos de conciliação de classes. A crise fiscal que vinha se desencadeando desde 2014 foi aprofundada ao final de 2015.

Na concepção de Braz (2017), Dilma foi destituída do poder por aqueles que lucraram com a subserviência dos governos petistas ao grande capital, pois diante do

que ele caracteriza como uma crise de hegemonia da burguesia brasileira, foi requisitado a constituição de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder os mínimos sociais, sobre a forma de políticas sociais aos trabalhadores. Por isso, o pacto de classes já não mais interessava. O autor acima citado considera que não se tratou de um golpe clássico, posto que se desenvolveu sem rupturas institucionais significativas, pois ocorreu dentro das instituições democráticas, com o funcionamento regular e o aval explícito da justiça e do legislativo (BRAZ, 2017). O caráter abertamente antidemocrático, com disfarces de legalidade nos evidenciou limitações das “ilusões democráticas” da burguesia, mostrando, abertamente, a impossibilidade de “harmonia” entre as classes sociais.

Cabe destacar duas questões de fundo que operaram no enredo do impedimento: 1) não se pode subestimar a democracia burguesa; e 2) não se pode superestimar a democracia burguesa, pois esta tem seus limites (BRAZ, 2017). Aliás, nos marcos do capitalismo, a democracia dominante é burguesa.

A escalada da crise capitalista no Brasil e as estratégias de enfrentamento por sua burguesia foi analisada por Lima (2019) como expressão de uma reatualização da contrarrevolução burguesa, concebida como um conjunto de ações políticas, sociais, culturais e econômicas, realizadas pela burguesia para garantia da reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente, que apresenta uma dupla forma de materialização: ora se expressa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias; ora se renova através de projetos de democracia restrita, em função das configurações históricas e do grau de tensionamento da luta de classes, como destaca Fernandes (2006).

Tinha chegado, portanto, o momento de encontrar um novo operador político para dar cabo às políticas restauracionistas do bloco hegemônico burguês em crise. Tanto é que, no pós-*impeachment*, a ofensiva ultraconservadora das frações burguesas, lideradas pelo Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), buscou restaurar, de forma ágil, o enfrentamento da queda das taxas de lucro, não obtendo êxito. O *modus operandi*, do ponto de vista político, não estava mais centrado no cooptação de lideranças da classe trabalhadora e de seu aburguesamento.

A natureza da intervenção do bloco de poder que assumiu o Estado evidenciou ainda mais o caráter antinacional, antidemocrático e antissocial da burguesia brasileira, reproduzindo uma lógica perversa, em um amplo movimento de desmantelamento ainda mais profundo dos serviços públicos e da privatização das

políticas sociais, como é o caso da saúde e da educação. Ademais, o pacto de pagamento da dívida tomou uma parcela significativa do orçamento público, numa clara disputa reveladora da sangria do fundo público para o capital financeiro.

Leher, Vittorio e Motta (2017) expõem quatro eixos de análise conjuntural para entender as dimensões da crise capitalista na realidade brasileira, processo que afetou o funcionamento do Fies: 1) a agudização da crise de 2008 afetou decisivamente os fundamentos econômicos do chamado neodesenvolvimentismo, que sustentou parte dos governos progressistas: Brasil, Argentina, Venezuela, sobretudo. No contexto de crise ocorreu expansão da economia chinesa, combinando com a redução relativa da expansão dos recursos de matérias primas e maior autonomia em relação a diversos recursos naturais, potencializados com a queda de commodities a partir de 2010; 2) as cadeias produtivas sofreram simplificação, com acentuada redução do peso do setor industrial no Produto Interno Bruto (PIB), em detrimento de um amplo crescimento do setor terciário (comércio e serviços); 3) o amplo crescimento do desemprego, sobretudo na indústria, gerou uma insatisfação coletiva. A expressão numérica disso revela que, entre 2014 e 2016, reduziu em 1,7 milhões de ocupações, somado ao endividamento das famílias, estimulado, no ciclo expansivo com ações governamentais, ao crédito consignado e aos serviços; e 4) o fortalecimento do projeto político neoconservador com explosão de atos e intervenções midiáticas da direita e da extrema-direita com seu projeto ultraliberal.

Essa contextualidade revela que a “burguesia de serviços educacionais” teve que assumir estratégias para dar continuidade à lógica empresarial no ensino superior. De fato, o período pós-golpe evidenciou um momento de aprofundamento dos retrocessos políticos, econômicos, sociais e culturais na realidade brasileira. Dentre o conjunto de mudanças destacamos a reformulação do regime fiscal, com a redução dos gastos públicos e a ampliação do processo de mercantilização e privatização das diversas políticas sociais, a terceirização, a redução dos custos tributários e trabalhistas, para os investimentos empresariais na indústria, no comércio, no agronegócio, assim como o aumento da produtividade do trabalho, com a expansão de um modelo de formação flexível para um tipo de trabalho também flexível (MELO; SOUZA, 2017).

Em específico, a recente produção de Lima (2021b) nos lança importantes reflexões sobre a constituição de uma agenda ultraconservadora e regressiva no governo Temer. Exemplifica esse processo o programa de governo denominado *Uma*

ponte para o futuro, elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães (2015). Os eixos centrais do documento buscam operacionalizar mudanças no Brasil sob a lógica do Estado como um mediador da dinâmica de privatização e condutor do ajuste fiscal permanente.

O *Uma ponte para o futuro* tecia críticas ao volume de despesas públicas aprovadas pelo Estado e inscritas na Constituição Federal de 1988, sobretudo despesas obrigatórias e constitucionais. Partindo dessas considerações, as pautas do governo Temer situavam os seguintes aspectos: a) aprofundar o pagamento dos juros e amortização da dívida pública, em detrimento do financiamento das políticas sociais; b) rever as desvinculações das receitas da União, sobretudo nos gastos com saúde, educação etc.; e c) a promoção da contrarreforma da previdência social e trabalhista. A garantia do ajuste fiscal seria alcançada, conforme o documento, com a autonomia de decisão orçamentária do governo federal, na organização do chamado Orçamento Anual da União. O escopo era acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas nos gastos com as políticas públicas, tendo como uma das medidas o congelamento salarial dos servidores públicos, assim como a ampliação do tempo de contribuição ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (LIMA, 2021b).

Como resultado das medidas apresentadas nos dois anos da gestão de Temer (2016-2018), a Emenda Constitucional (EC) 95, de 2017, limitou os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, ou seja, por vinte anos os gastos sociais com as políticas públicas serão limitados, desconsiderando as demandas sociais e humanas por acesso aos direitos. Na leitura de Lima (2021b), a EC nº 95 indica que os gastos sociais até 2036 terão, em termos reais, os mesmos valores de 2017. Tais iniciativas foram divulgadas como requisitos para manutenção do “equilíbrio fiscal”, sob forte crítica aos recursos com políticas sociais.

A aprovação da EC 95 não ocorreu sem que o palco da luta de classes estivesse em tensão. Movimentos sociais, partidos políticos e coletivos estiveram nas ruas mobilizando estratégias para barrar a aprovação da referida mudança constitucional; contudo, a emenda foi aprovada e suas consequências foram sentidas nos últimos seis anos, sobretudo, com a crise orçamentária nas políticas sociais que, sob o manto da desfinanciamento, vem sendo alvo de um amplo processo de privatização e mercantilização. A dinâmica de privatização e mercantilização esteve presente no período 2003-2016; contudo, percebe-se que o período pós-2016 revelou o aprofundamento dessas medidas. Dados do Orçamento Geral da União (OGU) de

2017 evidenciam as destinações com os gastos do Estado. Em 2017, foram gastos 39,70% do OGU para o pagamento de juros e amortização da dívida pública; quase 1 trilhão de reais, contudo, apenas 4,10% foram direcionados para a educação (LIMA, 2021b).

Ao passo que o orçamento público foi disponibilizado para o fortalecimento dos interesses do capital, no caso da educação, o processo de mercantilização foi evidenciado, sobretudo pela via do Fies. Na contramão desse processo o repasse de recursos para as instituições de ensino superior federais foi diminuindo. Conforme os estudos de Seki (2020), quando comparados os dados dos recursos orçamentários, evidencia-se a gravidade da transferência do fundo público para os capitais de ensino. Entre 2001 e 2019, os gastos do Estado como Fies esteve na ordem de R\$ 146 bilhões de reais.

A reprodução da figura abaixo ilustra o que explicamos acima. Mesmo entre 2014 e 2018, quando ocorreu forte redução do orçamento público para o Fies, este programa obteve 43% do total de orçamento de todas as universidades federais. Até novembro de 2019, o Fies consumiu R\$ 147 bilhões dos cofres públicos:

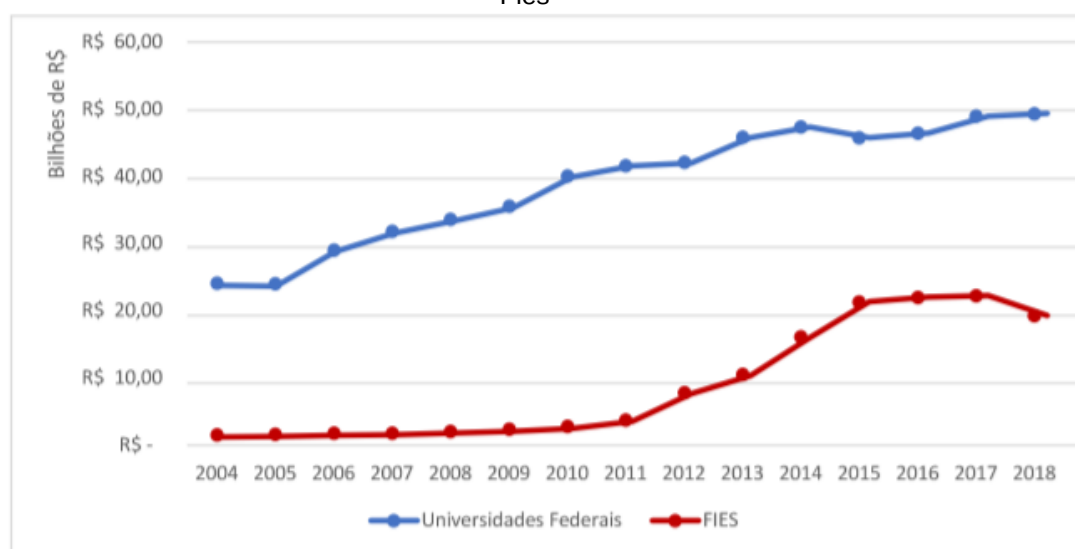
A escolha pelo FIES, em detrimento da expansão das instituições públicas federais e estaduais, foi resultado da determinação pela privatização da educação que se produziu no âmbito do Estado. E a sua natureza, inversa à real democratização do ensino, pode ser mais bem percebida quando se nota, nos dados educacionais e orçamentários, que a rede de instituições públicas federais poderia ter sido expandida para atender parcelas crescentes de estudantes de forma laica, gratuita e socialmente referenciada. Tratou-se, portanto, de uma escolha política; mas uma escolha que, a despeito de mediações e diferenças de caracterização que se possa fazer sobre cada governo, perpassou todos os comandos estatais desde a sua implementação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Por outro lado, é inegável, tendo em vista a empiria, que o programa é de importância incalculável para os capitais de ensino, visto que suas empresas agora financeirizadas só puderam assegurar garantias aos seus acionistas em médio e longo prazo pela posse de quantidades crescentes de títulos de dívida pública remunerados a taxas de juros elevadíssimas. É também pelo FIES – o que inclui toda a esteira de programas a ele combinados – que o fluxo de matrículas ascende ao nível de um ciclo vultoso de expansão privada. Os efeitos do programa para os capitais foi a maximização das garantias oferecidas aos sócios e acionistas, proprietários de capitais investidos nessas empresas, que puderam, então, atuar de forma especulativa nos mercados financeiros (SEKI, 2020, p. 158).

Interessantes dados recolhidos na pesquisa de Brettas (2017) nos oferecem bases para identificar a ampliação da extração do fundo público pelos maiores grupos educacionais do Brasil. Em 2014, período de elevadas movimentações no Fies, a

destinação do orçamento público destinado ao programa possibilitou que 61,2% dos estudantes matriculados na Kroton fossem financiados pelo Fies, seguido de 48,3% do Grupo Anima, 47,5% do Ser Educacional e 42,3% do Grupo Estácio de Sá S. A.

As informações acima são de grande relevância pois nos permitem entender que a expansão privatista do ensino superior se desenvolve em forte dependência com a intervenção do Estado. Todavia, uma dimensão da ampliação do financiamento estudantil também se expressa nos índices de inadimplência, número que chegou a 41% do total de contratos em 2018 (249.433 contratos com inadimplência). Especialmente nos anos de recessão econômica, entre 2015 e 2017, a redução dos contratos e a inadimplência caminharam juntas.

Figura 1 – Montante de recursos disponibilizados para universidades federais em comparação ao Fies



Fonte: Seki (2020).

Ademais, na gestão do Ministro da Educação Henrique Paim (2014-2015), no segundo mandato do governo Dilma, o Fies também passou a disponibilizar financiamento para Programas de Pós-graduação privados, na modalidade *strictu sensu*. No site do MEC (2021), identificamos que foi vocalizado pelo referido Ministro que a intenção era, sobretudo, atender às demandas por mestrado profissionalizante, ampliando a abertura deste tipo de curso que restringe a dimensão acadêmico-teórica da formação, em função de hipertrofiar, na agenda e conteúdo dos cursos, o

atendimento pragmático e funcional das necessidades mais imediatas do mercado de trabalho⁴⁸.

O cenário posto ao ensino superior tem revelado, mais recentemente, uma dura ofensiva para as IFES, na medida em que revela uma lógica expansionista em que a privatização/mercantilização do ensino assume centralidade (SGUISSARDI, 2009). No terreno específico das IFES, após um período de expansão do número de vagas via Reuni, o crescimento já vinha acompanhado por dificuldades na estrutura física, com flexibilização da organização curricular, com ampliação da quantidade de alunos para o número de professores e com limites para o fornecimento da “assistência estudantil”. É revelador ainda das dificuldades pelas quais passam a universidade brasileira, o desafio orçamentário, como resultado da política de ajuste fiscal permanente (LIMA, 2019).

Mesmo que o Fies tenha sido o protagonista no quesito recebimento de gastos públicos, é importante situar que o referido financiamento passou por mudanças no seu orçamento e na sua gestão, no contexto de contingenciamento dos gastos sociais no governo Temer. A ideia de que o Fies era fiscalmente insustentável foi destacada pela análise de Pereira *et al.* (2018), ao afirmarem que o programa concentrava os riscos de inadimplência no setor público. Entre 2016 e 2018, por exemplo, a despesa primária com o Fies, que diz respeito aos valores não pagos com as concessões de empréstimos alcançou cerca de R\$ 6 bilhões por ano, valor aproximado aos R\$ 7,5 bilhões com ciência e tecnologia no ano de 2018.

Diante do argumento de que o Fies estava oneroso para a União ocorreram mudanças no que foi denominado de Novo Fies, conforme a Medida Provisória nº 785 de 6 e julho de 2017. Tal instrumento legal ampliou a base de intervenção do Fies para além de cursos de graduação, passando a contemplar cursos de ensino técnico/tecnológico e cursos de mestrado e doutorado.

O Novo Fies prevê novas modalidades de crédito, sendo a primeira resultante da reestruturação do Fies dotada de um fundo garantidor de subsídio ao crédito (ademais é destinada a famílias de rendas per capita de até três salários-mínimos). A

⁴⁸ No Serviço Social brasileiro a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) assume protagonismo na discussão sobre os limites do mestrado profissional na dinâmica de formação intelectual e política (cf. GUERRA, [201-]). Ademais, o v. 20, n. 2 da revista *Katálisis*, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), expõe um conjunto de artigos sobre os principais desafios para a pesquisa e a pós-graduação no Brasil. (KATÁLISIS, 2017).

segunda refere-se ao pagamento após a conclusão. A proposta é que os indivíduos formados tenham descontado de sua folha de pagamento o valor mensal do custo com o financiamento por um período de até 3 vezes o tempo do curso de graduação. No que se refere às regras para o acesso às famílias de menor renda, foram articuladas três modalidades de pagamento: “i) redesenho do pagamento do financiamento, vinculando-o à renda futura do estudante; ii) instituição de novo fundo garantidor, que desconcentra o risco de crédito da União; e iii) criação do Comitê Gestor do Fies, que aprimora a governança do programa” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 3). No que diz respeito aos riscos com o financiamento, o Novo Fies buscou desconcentrar os encargos com a União, compartilhando os riscos com as IES e as mantenedoras: “[...] no novo modelo, a IES passou a ser cotista do fundo, assumindo maior nível de risco, e sua contribuição passou a ser proporcional à inadimplência dos seus alunos durante as fases de utilização e amortização” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 5).

Em síntese, ao longo do capítulo, buscamos evidenciar os caminhos do empresariamento do ensino superior brasileiro, destacando seus aspectos históricos e os elementos atuais.

4 EXPRESSÕES, TENDÊNCIAS E PROCESSOS DE EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS ANOS 2000

4.1 O EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA ATUALIDADE: A CONSOLIDAÇÃO DOS GRUPOS EDUCACIONAIS

A dinâmica de expansão do ensino superior privado no Brasil está atravessada por novos processos, características, ritmos, formatos, metodologias e propostas diversas de reformulação institucional e pedagógica. Buscamos avançar no debate sobre a natureza econômico-social e político-ideológica de tais mudanças, situando cenários, determinações e tendências, a nosso ver, alicerçada na tríade monopolização, padronização de serviços e continuidade da conformação ideológica do acesso à educação como instrumento de legitimação e construção de consensos.

No segundo capítulo de nossa tese, identificamos que as propostas de reformulação do ensino superior, no âmbito internacional, formularam diretrizes globais para disputar a concepção de educação, introduzindo-a à condição de serviço. As indicações da OMC e do Banco Mundial têm difundido, desde os anos 1990, um conjunto de iniciativas que promovem, até o tempo presente, o avanço do ensino privado, sobretudo nos países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil. As transformações societárias, no cenário de crise estrutural do capital, na passagem dos anos 1990 para os anos 2000, no caso brasileiro, foram palco da introdução do neoliberalismo e das mudanças no Estado – reconhecidas como contrarreformas pela intelectualidade crítica – atravessando governos de diferentes matizes, desde os abertamente liberais, aos governos de centro e de uma *esquerda-liberal*. Esse palco foi determinante para que os interesses do mercado visualizassem a educação como importante fonte de valorização do capital.

Sem dúvidas as últimas décadas foram expressivas no que tange ao aumento de vagas e matrículas no ensino superior, movimento operado com fôlego se levarmos em consideração o peso da iniciativa privada. Do nosso ponto de vista, nos últimos anos ocorreu um processo de transformação da forma e dinâmica de expansão do ensino superior privado, movimentado pelas exigências de superacumulação capitalista, em tempos de crise e de mundialização financeira. O movimento de superacumulação tem no Estado um importante agente responsável por intervir de forma ativa nas crises inerentes ao modo de produção capitalista. Na concepção de

Brettas (2017), muitas dessas crises, no contexto de avanço dos monopólios e do imperialismo, tendem a impactar os países de capitalismo dependente, reproduzindo a lógica de internacionalização da economia e de penetração de empresas transnacionais nas economias periféricas.

Tais dimensões foram transformando o ensino superior privado. Não estamos nos reportando à hegemonia do ensino superior até o final dos anos 1990, anteriormente gerenciado por capitalistas individuais e suas famílias. Há uma novidade que insufla o mercado educacional nas primeiras décadas do século XXI, que é o crescimento da concentração e centralização de capitais, produzindo o atual contexto de monopolização do setor educacional privado. Ademais, nossa compreensão é que os grupos educacionais privados também representaram estratégicos canais de incorporação e adaptação dos discursos internacionalmente divulgados pelos organismos financeiros, numa forte relação com as mudanças legislativas que regulamentam o ensino privado e que garantem a sangria do fundo público para o empresariado da educação.

Os referidos processos legitimaram uma intensificação da mercantilização do ensino, controlada pela lógica das instituições financeiras e dos fundos de investimentos. Importante situar o lugar da monopolização, a qual exigiu que os grupos educacionais e suas IES passassem por reestruturações no sentido de fortalecimento do lastro empresarial. Essa monopolização tem como elemento central a compra, fusão e aquisição de empresas ou instituições de ensino, em busca de crescimento e conquista de hegemonia na disputa do mercado educacional. Foi assim que surgiram os maiores grupos educacionais com atuação no Brasil, operando mecanismos de gestão que se baseiam numa busca ativa de instituições que não garantiriam condições de permanência no mercado, em estado de falência e/ou com dívidas.

Os fundos de investimentos da Bolsa de Valores foram capturando o mercado educacional, promovendo um deslocamento do perfil do empresariado, haja vista que uma parcela das famílias responsáveis pelas IES privadas passou a vender suas instituições aos conglomerados educacionais, demarcando uma dinâmica de concentração e centralização de capitais. Em conformidade com as tendências situadas por Mandel (1982) e Netto (2011), a monopolização segue dois caminhos, vistos como unidades constitutivas desse processo econômico-social: por um lado resulta na supercapitalização e ampliação dos nichos de mercado; por outro, amplia

a participação do capital financeiro na organização capitalista, divorciando a propriedade da gestão dos grupos monopólicos. Isso resulta numa ampliação do controle dos processos institucionais e numa nova forma de gestão do trabalho, ampliando o arco da burocratização da vida social.

No sentido de evidenciar a trajetória do processo de monopolização do ensino superior no Brasil e suas consequências para a configuração do setor educacional, utilizaremos dados coletados das duas maiores empresas de educação privada do Brasil: os grupos Yduqs e Cogna. As informações coletadas apresentam elementos empíricos que nos impulsionam identificar as mudanças da forma de empresariamento do ensino superior na realidade brasileira. Inicialmente importa destacar aspectos centrais das duas instituições alvo de estudo na tese, a fim de conhecermos sua vinculação com o mercado financeiro. Os processos de monopolização aqui em discussão foram possíveis em função de algumas determinações: a punção do fundo público, especialmente por meio dos programas de financiamento público como o Prouni e o Fies, devidamente discutidos no item anterior; e por meio da incorporação massiva das tecnologias da informação e comunicação. A entrada de capitais estrangeiros promoveu a aceleração das mudanças tecnológicas na nova lógica expansionista.

A Cogna⁴⁹ é conhecida como uma das maiores empresas educacionais do Brasil, com atuação no ensino há mais de 70 anos. Seu nascimento parte da iniciativa de professores que elaboraram um curso Pré-Vestibular chamado Pitágoras, com sede em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Os responsáveis pelo curso montaram, ao longo dos anos 1970, uma escola de educação básica: o Colégio Pitágoras. Desta iniciativa desdobrou-se, nos anos 1990, a Rede de Escolas Pitágoras, ampliando a intervenção no ensino básico brasileiro. Em específico, nos anos 2000, o grupo Pitágoras construiu a Faculdade Pitágoras, em parceria com o grupo Apollo Educacional. Com a dinâmica de transformação das faculdades e universidades privadas em instituições de direito privado com fins lucrativos, passou a ocorrer processos de fusão e aquisição, elementos que se conectam com a entrada da Companhia, que passou a ser chamada Kroton Educacional, na Bolsa de Valores, em

⁴⁹ Na lista de sócios da Cogna constam: o empresário José Evandro Neiva, da empresa Neiva Participações; Walfrido dos Mares Guia Neto, um dos fundadores da Cogna; os empresários Célia Galindo e Altamiro Galindo; e Carlos Alberto Bolina, que representa inúmeros outros sócios. Além dos sujeitos acima elencados, o Quadro 3 mais à frente explicita os principais investidores (TAVARES, 2018).

2007. Em 2009, o fundo de investimentos Advent Internacional passou a compartilhar o controle da Kroton com seus sócios fundadores.

Conforme pesquisa de Tavares (2018), a entrada de capital estrangeiro na educação tem como referência o ano de 2001, movimento promovido inicialmente, no caso brasileiro, pelo grupo Kroton. O compartilhamento do lucro passou a acontecer com a entrada dos fundos de investimentos, que passaram a comprar ações. Antes mesmo de 2007, quando as primeiras IES realizaram oferta pública de ações na Bolsa de Valores de São Paulo, vários fundos de investimentos estrangeiros miravam sua atuação no Brasil (SEKI, 2020). Disto resultou a formação de uma ampla rede de bancos e fundos de investimentos, que somaram aos movimentos de expansão de IES privadas, mantenedoras e a ampliação das empresas de consultoria educacional.

No âmbito dos fundos de investimentos, estiveram atuando no setor educacional os *private equity*⁵⁰ e de *venture capital*, que foram decisivos para o processo de concentração e centralização de capitais no ensino superior. A articulação do capital estrangeiro com o capital interno, por meio dos fundos privados e demais investidores institucionais foi, na concepção de Seki (2020), a forma predominante de articulação intercapitalista. Como ressalta o referido autor, no caso dos grandes grupos de ensino, permitiram que estes se tornassem plataformas da valorização de capitais monetários com disponibilidade para alocação financeira. O produto desse processo foi a limitação da concorrência entre os grandes grupos e as instituições de menor porte. A presença de sócios e fundos internacionais influiu o processo de monopolização do setor educacional. O quadro abaixo nos revela a lista de alguns sócios e fundos que atuavam no grupo Cogna em 2018, período que ainda se chamava Kroton. A lista foi sintetizada, pois, ao buscarmos dados secundários na pesquisa de Tavares (2018), identificamos um extenso número de instituições vinculadas ao Cogna. Notamos a presença massiva de organizações financeiras internacionais, atuando no amplo espectro da internacionalização da educação como mercadoria:

Quadro 3 – Lista de sócios e fundos de investimentos da Kroton/Cogna, 2018

⁵⁰ São fundos de investimentos que surgiram nos Estados Unidos, na década de 1980, representando uma modalidade de investimento na qual uma gestora/empresa compra algumas ações de grupos e companhias com potencial de crescimento no mercado financeiro. O objetivo é participar ativamente da administração financeira e da gestão da companhia, tornando-se sócio, aplicando opiniões, elaborando procedimentos e normatizações para ajustar o crescimento dos lucros (CAPITAL RESEARCH, 2019).

Dynamo Brasil	Empresa brasileira responsável pela gestão de ativos financeiros, com fundação em 1993.
Ascese	Fundo que possui ações em empresas como a Renner, Ambev, Cielo, Cyrela Brazil, BR Malls Participações, Lojas Americanas, Gerda, Arezo, Braskem e Itaú Unibanco.
HSBC	Banco inglês (sigla: Hong Kong and Shanghai Banking Corporation) cujas operações no Brasil foram vendidas ao Bradesco, em 2016, por R\$ 17,6 bilhões.
Robeco Capital Growth Funds	Iniciou investimentos no Brasil a partir de 2018, por meio de parceria com o BTG Pactual.
Comgest Growth PLC	Fundo com escritórios em Cingapura e Tóquio.
Association de Bienfaisance Et de Retraite des Policiers ET	Fundo canadense que possui R\$ 365 bilhões de dólares sob seu controle. Considerado um dos dez maiores fundos do mundo, além da Cogna possui ações no grupo Votorantim.
Baillie Gifford Emerging Market Fund	Grupo estadunidense especializado em mercados emergentes, com presença na Índia.
Quant Emerging Markets Equity LEADERS	Atua na gestão de ativos financeiros, com sede na Suíça, também possui participações nos grupos Itaú, Unibanco, Samsung Eletrônicos, China Corpo de Bancos de Construção ou o Banco Industrial e Comercial da China.
Allianz Equity Emerging Markets	Fundo de Luxemburgo, gerido pelo grupo JP Morgan.
Blackwell Partners LLC	Criado na Nova Zelândia em 2010, expandindo-se em seguida para a Europa, a América Latina e o Oriente Médio.
JP Morgan	Empresa estadunidense considerada uma das maiores empresas financeiras do mundo. A estimativa é que

	possua aproximadamente U\$\$ 2,3 trilhões de dólares operando em 23 países.
Coronation Global	Fundo sul-africano fundado em 1993, administra atualmente U\$\$ 40, 7 bilhões de dólares.

Fonte: O autor (2021), adaptado de Tavares (2018).

É expressivo situarmos como marco histórico da Kroton a fusão com o grupo Anhanguera Educacional⁵¹, em 2014, tornando-se uma das maiores empresas de educação do mundo em termos de valor de mercado e número de alunos – cerca de 1,5 milhões de alunos. Caminhando no sentido de ampliar seus investimentos, atravessado pelo que o grupo tem chamado de transformação digital institucional, processo de aceleração do investimento em produtos tecnológicos para o ensino e a gestão dos serviços prestados, o grupo Kroton entra numa fase, em 2019, inclusive com mudança de nome da companhia para Cogna Educação – tornando-se uma *holding*, isto é, uma grande empresa que controla as ações financeiras e de gestão de outros empreendimentos.

A divisão institucional ocorreu a partir da articulação em quatro áreas específicas de investimento: a Kroton Educacional, que segue com o mesmo nome da antiga companhia e terá como eixo de investimento o ensino superior; a Saber, com investimento em cursos de línguas e escolas de ensino básico, das quais a Kroton já era proprietária; a Vasta Educação, com oferta de serviços de gestão para escolas e material didático, com perspectiva de participação em licitações públicas; e a Platos, com o objetivo de oferecer serviços de gestão para o ensino superior (EXAME, 2019). Atualmente, a Cogna consta com números expressivos no mercado educacional. São 920 mil alunos matriculados em cursos de graduação presencial e à distância, 48 mil alunos em cursos de pós-graduação e 1.544 polos. Sua atuação na educação básica revela que existem 29 mil alunos, concentrados em 52 escolas próprias e 4 mil escolas parceira.

⁵¹ “Após a fusão com a Anhanguera, a Kroton passou a contar com 125 unidades de ensino superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação EaD credenciados pelo MEC localizados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. A Companhia ainda conta, na Educação Básica, com mais de 870 escolas associadas em todo o território nacional. Por fim, a fusão com a Anhanguera adicionou ao portfólio mais de 400 polos de cursos livres e preparatórios” (KROTON, 2020, n. p.).

No âmbito das referidas transformações, os fluxos de fusões e aquisições assumem papel na conformação dos monopólios. Fusões e aquisições levam à concentração de matrículas, conforme figura 1 (destacada na Introdução da tese), e a uma redefinição maior do ensino privado, com peso para as grandes corporações. Como modalidade de expansão do mercado educacional, as fusões e aquisições movimentaram 257 operações entre 2008-2017, em todos os níveis de ensino, conforme destacamos no gráfico 05, abaixo. As aquisições são mediações fundamentais para promoção da concentração e centralização de capitais, permitindo o fortalecimento das corporações de ensino. Ademais, quatro grupos educacionais, Yduqs, Cogna, Ser e Ânima foram responsáveis por 72% do total de fusões e aquisições, demarcando o forte controle desses grupos na dinâmica contemporânea de empresariamento do ensino (SEKI, 2020).

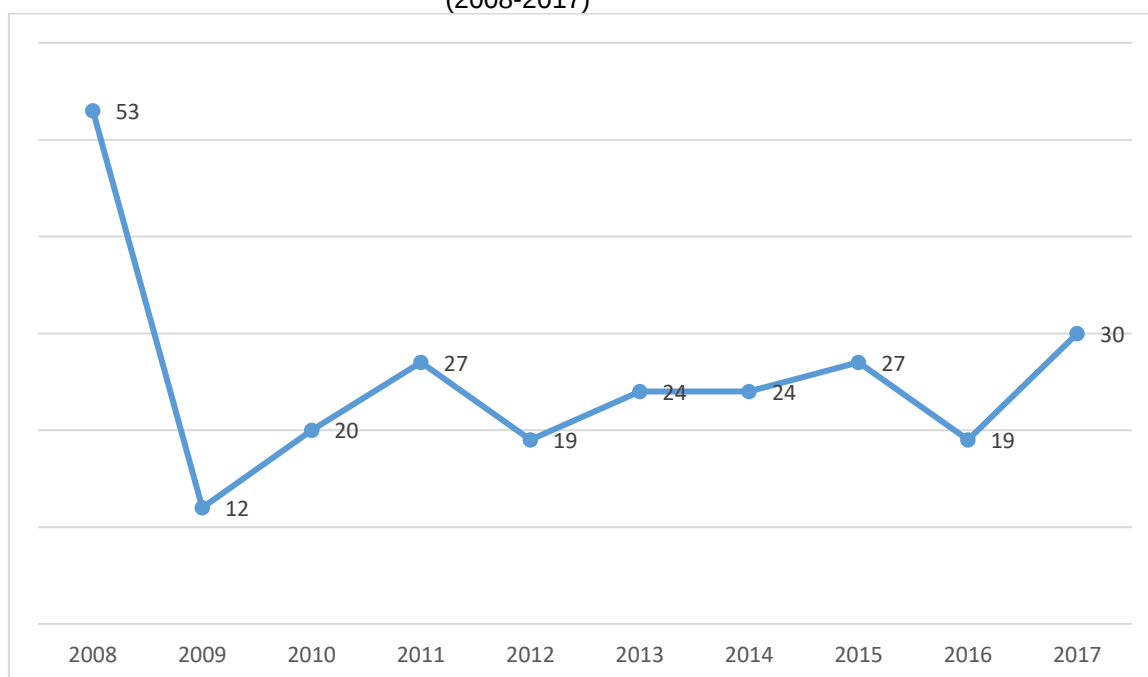
O significado das fusões e aquisições é discutido por Seki (2020), ao identificar que, em termos da crítica da economia política, o referido processo expressa a fase de divisão e organização técnica do sistema de concentração e centralização de capitais monetários. A mediação das fusões e aquisições ocorre por meio de instituições que têm informações preciosas no mercado de ações e poderão, desse modo, avaliar o peso desse processo para a empresa educacional de maior porte. Os métodos empregados envolvem a leitura de relatórios financeiros e dos planos de investimentos das instituições da companhia que está investindo, assim como na penetração dos conselheiros de administração das companhias, para a realização de um intenso acompanhamento por meio de consultorias especializadas. Como resultado, as instituições de maior porte financeiro concentraram investimentos, acessaram créditos bancários e garantias patrimoniais, tornando-se hegemônicas no mercado educacional. Processo que não ocorreu com muitas instituições confessionais ou comunitárias, ou privadas com fins lucrativos de pequeno porte. A dinâmica de endividamento de muitas das IES privadas e as dificuldades de concorrência com as empresas em expansão levou a um extenso processo de crise, de modo que:

[...] a cada adversidade tornaram-se mais suscetíveis à colocação para a venda de unidades ou instituições inteiras para os grandes grupos, aproveitando-se unicamente das vantagens de que dispunham: (a) a autorização formal de funcionamento pelo Estado – que determinava o número de vagas e as áreas de ensino nas quais poderiam formalmente

operar no comércio de matrículas e certificação, (b) um quadro docente disponível e (c) um alunado constituído (SEKI, 2020, p. 86).

Por isso, grandes grupos educacionais passam a ampliar estruturas físicas, diversificar cursos, expandir regionalmente e interiorizar unidades de ensino. O atual momento de concentração e centralização de capitais no ensino superior privado responde ao processo de crise pela qual passava o setor educacional, desde os anos 1990. As empresas de ensino foram construindo caminhos dos mais diversos na perspectiva de reação, e a monopolização constitui um elemento central na atual tendência hegemônica do ensino superior privado.

Gráfico 5 – Total de fusões e aquisições no setor educacional em todos os níveis de ensino (2008-2017)



Fonte: O autor (2021), adaptado de Seki (2020).

A expansão de serviços educacionais por parte das referidas instituições não ocorreria sem a mediação ativa do Estado, enquanto agente que contribuiu efetivamente para o crescimento do mercado educacional. Como vimos no capítulo 3, o Fies tornou-se um canal de mediação entre o fundo público e os interesses de acumulação capitalista das empresas de ensino. Nos períodos de auge do Fies, entre 2012 e 2014, a presença desse tipo de financiamento no orçamento anual das instituições de ensino foi bastante significativa. No ano de 2012, por exemplo, o desempenho financeiro do ensino superior presencial teve como receita líquida no

Grupo Cogna o total de R\$ 870.570,00 com o ensino superior. 44,04% (383.457) da referida receita foi produto das movimentações financeiras em torno do Fies. Um aspecto que nos chama atenção é que o relatório estudado (KROTON, 2012) destaca que o lucro líquido cresceu 48,7% em relação à 2011, e o Fies teve o gigantesco aumento de 141,5% em relação ao mesmo período. No que concerne ao desempenho do EaD, este teve como lucro líquido R\$ 386.821,00, o que, conforme a companhia, representou 30% da receita líquida total no ano de 2012.

Já no ano de 2019, a receita da instituição ficou em R\$ 4.979.285, representando um significativo aumento em função dos processos de monopolização da companhia. Um destaque foi a representatividade do EaD, que já consolidado no mercado educacional, passou a representar 41% dos lucros da instituição. Mais até do que a tradicional contribuição que o fundo público fornecia à instituição, por meio do FIES, que como vimos na tabela abaixo foi reduzindo o repasse de recursos para as IES privadas, em conformidade com a acentuação da crise econômica, política e social no Brasil, especialmente pós-golpe de 2016.

Ao final de 2019 o Fies passou a representar apenas 19% do total de lucro das IES, o que, a nosso ver, foi mobilizando a reorganização estratégica do empresariado do ensino, no sentido de ampliar a incorporação de tecnologias. Especialmente, no contexto de redução do orçamento público do Fies para o ensino privado, que atingiu a referida instituição, conforme é possível identificar no gráfico 6. Ao final de 2019 a corporação tinha 42.189 alunos matriculados no Fies, uma redução de 53,5% em relação ao ano de 2018. A redução mais expressiva foi a que se refere ao período entre 2014 e 2019, 84%, a menos no volume de contratos. Ainda assim, seu capital social, que diz respeito ao valor investido que está à disposição da empresa, é bastante expressivo, ficando, no ano de 2019, na marca de R\$ 5.111.677.358,90.

Tabela 4 – Receita líquida, ensino presencial, EaD e Fies – Kroton/Cogna

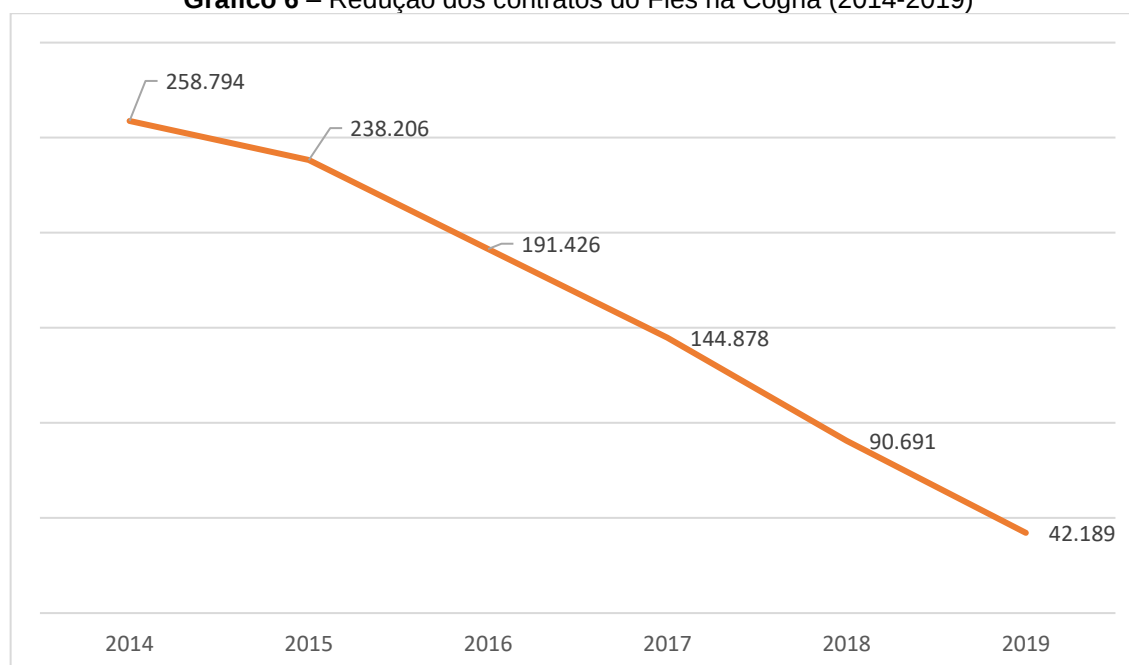
Ano	Presencial	EaD	Fies⁵²
2012	R\$ 870.570	R\$ 386.821	R\$ 383.457
2013	R\$ 1.234.938	R\$ 618,842	R\$ 718.640

⁵² Valor referente ao total do ensino presencial.

2014	R\$ 2.589.803	R\$ 994.063	R\$ 1.755.602
2015	R\$ 3.898.819	R\$ 1.183.243	R\$ 2.633.200
2016	R\$ 3.987.448	R\$ 1.067.883	R\$ 2.441.188
2017	R\$ 4.306.959	R\$ 1.073.403	R\$ 2.123.530
2018	R\$ 4.260.659	R\$ 1.056.997	R\$ 1.137.002
2019	R\$ 4.979.285	R\$ 2.047.909	R\$ 975.663

Fonte: O autor (2021), adaptado de Kroton/Cogna (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Gráfico 6 – Redução dos contratos do Fies na Cogna (2014-2019)



Fonte: O autor (2021), adaptado de Cogna (2020).

A Estácio de Sá⁵³, atual Yduqs, passou por um período de intenso crescimento de suas instalações, cursos e matrículas ao longo dos anos 1970 e 1980. Em 1972, ocorreu a fundação das Faculdades Integradas Estácio de Sá. Ainda nessa década, a instituição incorporou o investimento em cursos de pós-graduação. Cabe destacar um fato que nos parece curioso, pois desde 1974 a Estácio era reconhecida como entidade filantrópica sem fins lucrativos, conforme o certificado de instituição com fins filantrópicos do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS). Tal aspecto conferiu

⁵³ Dados relevantes podem ser encontrados em Vale (2011).

imunidade e isenção tributária, em função de seu reconhecimento como instituição de utilidade pública no âmbito estadual e federal, conforme o Decreto nº 86.072, de 4 de junho de 1981, e da Lei 2.536, de 3 de janeiro de 1975. Por essa razão, estamos sinalizando que o crescimento das IES privadas não ocorreu somente em função das mensalidades, uma vez que a intervenção estatal por meio de um volume de isenções abriu caminho para que o aprofundamento do caráter mercantilizado lograsse êxito.

Um passo na consolidação da Estácio foi sua transformação em universidade em 1988, que lhe conferiu autonomia administrativa e pedagógica, sobretudo para a abertura de novos cursos. O final da década de 1990 marca um período de expansão da Estácio para diversas regiões do Brasil, como São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Bahia, Pará, Pernambuco e Ceará, ampliando sua capacidade de intervenção no ensino superior privado. Todavia, como demonstra a pesquisa de Vale (2011), a expansão da Estácio não privilegiou o formato de universidade e sim de faculdades integradas. Além da expansão por diversos territórios brasileiro, a supracitada instituição passou a estar presente no Paraguai, em 2008, por meio da Universidades de Integração das Américas (Unidas).

Tal como ocorreu com a Kroton, em 2007 a Estácio abriu capital na bolsa de valores. A decisão ocorreu na ocasião de mudanças de natureza jurídica da instituição, que se tornou com fins lucrativos e adotou a nomenclatura Estácio de Sá Participações S. A., uma sociedade anônima controladora de mantenedoras do setor educacional. A transformação da IES de entidade filantrópica a instituição com fins lucrativos não ocorreu com a interdição das isenções tributárias; muito pelo contrário: a Estácio permaneceu tendo seus custos reduzidos com a introdução de programas de financiamento público, como o Prouni e o Fies. Destacamos que, em 2019, ocorreu a criação da *holding* Yduqs, responsável pela marca Estácio de Sá⁵⁴. Esse foi um ano de abertura de novos polos no EaD, e, ao todo, houve a distribuição de 1000 polos em 700 cidades do Brasil, conforme destaca a Yduqs (2019).

Importante afirmar que, neste mesmo ano, a instituição mudou o léxico da modalidade à distância, passando a incorporar em seus projetos de expansão tecnológica o nome graduação digital, que, no plano ideológico, parece modernizar a

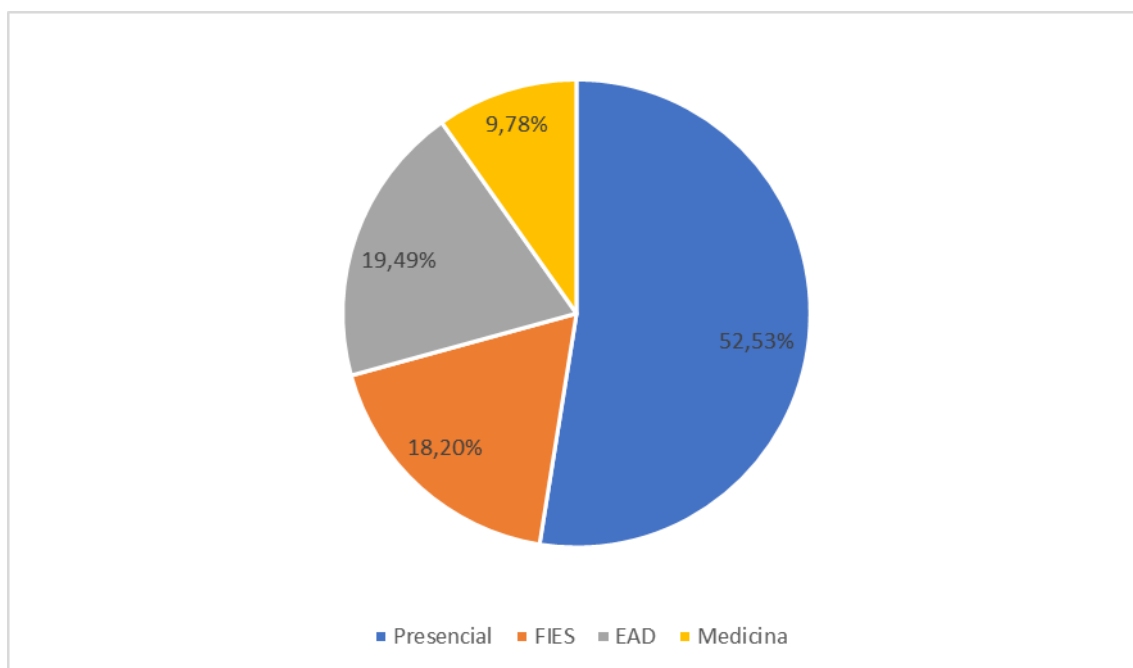
⁵⁴ A companhia é formada pelas seguintes instituições de ensino: Estácio de Sá, Wyden Educacional, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), Centro Universitário Toledo (UniToledo), Damásio Educacional, Curso Clio, SJT MED – Educação Médica e Athenas Educacional.

linha de investimentos na modalidade EaD e na oferta de cursos híbridos, vistos pela corporação como flexíveis. No primeiro trimestre de 2019, o grupo educacional Yduqs teve como receita líquida R\$ 932,6 milhões de reais, e como lucro bruto 572,5 milhões de reais. A base total de alunos foi da ordem de 561,3 mil, 2,8% maior em relação ao ano de 2018. Quanto à modalidade de captação de alunos, ainda em 2019, o Fies representou 30% de estudantes ingressantes na corporação. Conforme o relatório de resultados do Yduqs (2019), o maior desafio do início de 2019 foi retomar o número de formandos com financiamento via Fies, aspecto presente na mensagem de abertura do relatório da instituição:

Iniciamos o ano de 2019 com um grande desafio de neutralizar o impacto dos formandos de FIES em nossos resultados, a retomada mais lenta que o esperado da economia e o cenário competitivo ainda difícil. Tais fatores exigiram nossa capacidade de execução para superar as adversidades e apresentar um conjunto de resultados sólidos nesse trimestre, uma demonstração da resiliência de nossa operação (YDUQS, 2019, p. 3).

Em 2019, apenas 9% do total de alunos matriculados em cursos presenciais estava sendo subsidiados pelo Fies – importa destacar que, conforme as regras do Fies, só é permitido financiar cursos na modalidade presencial – 41% eram mensalistas, 2% utilizam o financiamento próprio do Yduqs e 5% estavam em cursos de pós-graduação. 43% das atividades de ensino eram à distância, cuja distribuição em termos de alunos representou 28% em graduação totalmente *on-line*, 6% no modelo híbrido, e 9% estavam cursos de pós-graduação EaD. A expansão na modalidade EaD tornou-se, portanto, mecanismo importante para garantir a capacidade de lucratividade do referido grupo, contrariando a perda de quase 30 mil alunos que foram desvinculados do Fies:

Gráfico 7 – Receita com atividades de ensino, Yduqs (2019)



Fonte: Yduqs (2019).

A expansão privada do EaD na lógica empresarial do grupo assume, abertamente, o compromisso com a ampliação de formatos que viabilizem o retorno financeiro do investimento no menor prazo possível aos especuladores financeiros. Em 2019, ocorreu um aumento de 40% na base de novos alunos na modalidade EaD (YDUQS, 2019), o que viabilizou, no quarto trimestre do referido ano, um significativo aumento da receita anual da instituição. Em 2019, a receita do Yduqs no âmbito do ensino foi de R\$ 3.565.000 milhões e, destes, 19,48% (R\$ 650.000) foi de matrículas no EaD⁵⁵. No geral, foram 18,20% (R\$ 649.000) de recursos dos Fies, 9,78% (R\$ 349.000) de cursos de medicina e 52,53% (R\$ 1.873.000) de cursos presenciais. Nesse sentido, o EaD representa a segunda colocação em termos de receita anual.

Esses números nos permitem ilustrar as tendências de ação dos grandes grupos educacionais do ensino superior privado, cujas operações têm como perspectiva a ampliação de receitas e a potencialização da lucratividade por meio da captação de alunos em cursos com custo médio mais baixo (há cursos de EaD que custam R\$ 49,00 nos primeiros meses). Os dados evidenciados neste item corroboraram a identificação dos caminhos pelos quais o empresariado contemporâneo percorreu em sua consolidação. Nos próximos itens, destacaremos

⁵⁵ Existem cursos que são ofertados 100% *on-line* (com mensalidades mínimas de R\$ 99,00 ao mês), cuja mediação com o contato presencial é bastante pontual. Ademais, o monopólio analisado projeta a penetração do virtual em praticamente toda a sua base de cursos de graduação.

as implicações da monopolização, financeirização e padronização na dinâmica dos grupos educacionais.

4.2 PADRONIZAÇÕES E CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO E DO TRABALHO DOCENTE: UM *ETHOS* CORPORATIVO-GERENCIALISTA

4.2.1 Gerenciamento corporativo e tendências dos processos pedagógicos e do trabalho docente

Em cada ciclo de reprodução ampliada do capital a renovação de seu capital fixo e o incremento tecnológico ganham força para sustentar os processos de supercapitalização, na totalidade complexa do capitalismo tardio (MANDEL, 1982). Tal movimento é operado pela tendência de aumento da composição orgânica do capital, processo que vem sendo sustentado, no caso dos serviços educacionais pelas mudanças na forma de organização de tais serviços e pela introdução massiva das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das atividades educativas. Nessa direção, este item se propõe a discutir o significado econômico-social da expansão de serviços e das padronizações na dinâmica do empresariamento do ensino superior brasileiro, destacando as implicações aos processos pedagógicos.

Dito isso, afirmamos que o empresariado educacional formulou estratégias, as mais diversas, para manter, ampliar e renovar os potenciais superlucros com a oferta não somente de ensino em cursos de graduação, também, apostando em canais estratégicos para o crescimento econômico das instituições privadas de ensino superior, dentre os quais destacamos: a) inovação institucional com gestão corporativa; b) incorporação de novas TICs, com o desenvolvimento de plataformas virtuais para o ensino, a gestão institucional e a gestão do trabalho pedagógico; c) aumento do EaD no ensino de graduação e pós-graduação; e d) diversificação da oferta de serviços privados, com a ampliação de serviços de consultoria educacional para o ensino básico e superior, plataformas de formação docente, promoção de cursos de línguas estrangeiras e desenvolvimento de material pedagógico para o ensino básico e superior (COGNA, 2019).

Especialmente, a penetração do capital financeiro na condução dos rumos do ensino superior tem exigido o aumento das taxas de acumulação desse setor a fim de que os enormes lucros anuais permaneçam favorecendo fundos de investimentos,

bancos, seguradoras etc. Um dos canais de transformação da educação em um nicho de mercado rentável tem sido a ampliação das TICs nas atividades educacionais, processo perpassado pelo culto à inovação e à eficiência de mercado. Como aconteceu historicamente no espaço industrial, no cenário da grande indústria e incremento da maquinaria, o desenvolvimento científico e tecnológico e as mudanças na composição orgânica do capital alteraram a crescente oposição entre trabalho vivo e trabalho morto.

Com as necessárias e devidas mediações, apontadas ao longo da tese, o caso educacional nos parece emblemático na medida em que tem ocorrido uma vasta instrumentalização das tecnologias, sob o argumento da modernização e da retirada da educação e da escola de supostas linhas pedagógicas “tradicionais”. Na ideia de Laval (2019), os argumentos dominantes afirmam que as novas tecnologias constituem o motor das transformações das formas e conteúdos da educação, de modo que as tecnologias e o fetichismo em torno delas como determinante à vida, trariam implicações para as formas de ensinar, de pensar e de fazer-se na escola. Esse argumento omite a essência dos complexos processos de penetração de capitais no âmbito educacional.

Com efeito, dois aspectos devem ser considerados quando buscamos compreender a força econômico-social da supercapitalização no ensino superior privado: as mudanças na gerência científica das empresas monopolizadas – com a incorporação da chamada governança corporativa – e os processos de padronização por meio de plataformas digitais, que conferem homogeneidade às práticas educacionais, socializam informações rapidamente, reduzem o trabalho vivo – reduzindo custos – e incidem sobre a autonomia docente. O primeiro aspecto então levantado repercute na especialização e racionalização empresarial do setor educacional, de modo a permitir a ampliação do controle do capital sobre a força de trabalho.

Caso ilustrativo para nossa tese é a perspectiva de gestão corporativa do grupo Cogna, que desde 2012 passou a compor o chamado Novo Mercado (B3), que reúne as empresas classificadas nas práticas de gestão corporativa, agrupadas no Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC)⁵⁶. Trata-se de uma instituição sem fins

⁵⁶ “Fundado em 27 de novembro de 1995, em São Paulo, o IBGC desenvolve programas de capacitação e certificação profissionais, eventos e atua regionalmente por meio de sete capítulos nos estados de

lucrativos que vem assumindo referência nacional e internacional e funcionalidade pedagógica na vocalização de conhecimentos sobre práticas de governança corporativa. Noutros termos, é um sujeito coletivo que racionaliza, orienta e difunde concepções hegemônicas sobre a gestão eficiente e com qualidade total das empresas.

É lícito destacar que a emergência das práticas de gestão corporativa é produto do processo de reestruturação capitalista, que, no contexto da crise pós-1970, ascendeu novos mecanismos que pudessem permitir o controle da força de trabalho perpassado pela acumulação flexível. No caso do setor de serviços, a racionalidade corporativa ganhou fôlego nos Estados Unidos, nos anos 1980, pela iniciativa de investidores institucionais que criticavam a administração de corporações nas quais tinham ações. Esse movimento operou uma pressão para que as corporações pudessem oferecer uma gestão segura e confiável aos aplicadores financeiros; para tanto, a introdução de tecnologias especializadas assumiu protagonismo. Particularmente no Brasil, surgiram instituições de mercado que buscam contribuir com a hegemonia do capital financeiro, por meio de pesquisas, treinamentos, difusão e desenvolvimento de práticas de governança. É o caso da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e do IBGC.

Referenciados nas discussões de Granemann (2006), identificamos que o processo de concentração e centralização de capitais e a interpenetração entre diferentes capitais – industrial, financeiro, comercial – exigiram novas formas de gestão e organização dos negócios capitalistas, compatíveis com a dinâmica e estrutura do capitalismo. As administrações familiares dos negócios capitalistas contavam, historicamente, com métodos de contabilidade e gestão tradicionais, que não se atualizavam frente à dinâmica de reprodução ampliada do capital, via monopolização, de modo que, para que pudessem obter acréscimos de lucros precisariam adaptar os processos de gerência científica e os quadros técnicos de suas corporações. A organização empresarial pelas famílias se constituiu um entrave ao desenvolvimento técnico e aos processos de padronização da gestão, necessários ao capitalismo reestruturado.

A governança corporativa é expressão contemporânea da separação entre a posse da propriedade e a gestão da propriedade, protagonizada pelos fundos de

Ceará, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina” (IBCG, 2021, n. p.).

pensão⁵⁷ (GRANEMANN, 2006). Esse movimento responde à expansão da forma da propriedade frente aos processos de superacumulação de capital. Ademais, foi o padrão de industrialização e de interpenetração de diferentes capitais que maturou a necessidade de uma sistematização e racionalização dos ganhos, lucros e funcionamento organizacional das empresas. A gestão corporativa é entendida como uma forma pela qual as empresas adaptam seus mecanismos organizacionais, tendo em vista as exigências de fundos de investimento do capital financeiro. Busca, também, a profissionalização da gestão eficiente e a “qualidade total” nos investimentos e financiamentos para definição de ganhos definidos pelo conjunto de proprietários e acionistas.

Granemann (2006) explicita ainda que, no Brasil, as empresas que adotam as práticas de gestão corporativa estão lotadas na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e o ingresso no mercado de ações expõe exigências de adequações a um conjunto de regras societárias denominadas de “boas práticas”. A autora lista algumas regras divulgadas pela Bovespa, em 2006: ampliação do direito de acionistas, divulgação de informações, existência de uma câmara de arbitragem para resolução de conflitos empresariais, oferta de segurança e risco zero aos investidores (GRANEMANN, 2006). O desenvolvimento das práticas de gestão corporativa na educação e nas instituições de ensino estudadas compreende a existência de um acervo de índices e critérios de avaliação institucional, além do chamado planejamento estratégico. Seleccionados para a transformação das IES em campos mais lucrativos, buscam dotá-las de um *ethos* empresarial.

A nosso ver, a nova fase de empresariamento do ensino privado no Brasil é marcada, nos anos 2000, por mudanças substantivas na forma de pensar e organizar a ação empresarial das IES e dos grupos educacionais. As novas demandas apresentadas pelo capitalismo em crise, em tempos de avanço do capital financeiro e das grandes corporações empresariais, mostraram que a oferta de serviços privados atrelados à educação teria que passar por transformações em seus sistemas de gestão, caso contrário ficariam para trás nos quesitos: concorrência entre instituições,

⁵⁷ Os fundos de pensão são fundos de investimento na previdência complementar, oferecidos por grupos empresariais, entidades de classe, associações e cooperativas, que não devem ter fins lucrativos na oferta de previdência. Na condição de empreendimento complementar à previdência, em tais fundos, empregadores e funcionários fazem investimentos a longo prazo, deixando o dinheiro se movimentando para as demandas do capital financeiro e do grande poder dos bancos.

captura de matrículas, modernização das metodologias e práticas pedagógicas, inovação tecnológica no ensino de graduação e pós-graduação e na estrutura de comando administrativo e financeiro.

No âmbito das instituições estudadas (Cogna e Yduqs), verificamos que os embriões das novas propostas de gestão vinculam-se às iniciativas de atrelamento ao capital financeiro, que tem na captura do fundo público um oásis para a isenção de impostos, aquisição de empréstimos, ampliação da receita via aplicação direta de recurso público nas IES privadas. Outrossim, a articulação e subordinação ao capital financeiro exigem formas sistemáticas de dinamização do crescimento empresarial. A entrada da Cogna numa plataforma de mercado de ações teve como desdobramento a busca por aquilo que divulga, em seus canais de comunicação, como registro de ‘qualidade e excelência’ para a atração de investidores, de tal modo que, em 2012, reformulou seus mecanismos de gestão fincados nas estratégias de governança corporativa e gestão de riscos, com o escopo de ampliar as práticas de confiabilidade, controle interno de gastos e lucros anuais, e adquirir transparência na gestão (KROTON, 2016).

Ocorre que as estratégias e mecanismos que esses grupos utilizam nas organizações de ensino são voltadas para a geração rápida e crescente de lucro. Portanto, as medidas de reestruturação colocam a formação humana no circuito da mercadoria, sob dominância financeira. Após as movimentações de fusão e aquisição, é um desafio dos grupos educacionais manter a integração institucional entre as diferentes IES adquiridas. Dessa forma, as perspectivas de padronização do ensino e das práticas de gestão são consideradas. O desenvolvimento de uma cultura padronizada nas grandes redes de ensino permite o barateamento dos custos, ampliando o lucro em larga escala e promove sistemas de controle do trabalho pedagógico.

Dito isso, consideramos que as mudanças necessárias para a garantia da lucratividade, em tempos de conflitos orçamentários quanto à captura do fundo público pelas IES privadas – conforme discutimos no item 3.4 de nossa tese –, aceleraram o processo de penetração de TICs na dinâmica institucional. E quando falamos em dinâmica institucional nas IES privadas, estamos nos referindo ao conjunto de práticas desenvolvidas no cotidiano das empresas de ensino para modelar no plano da gestão organizacional e no plano pedagógico uma forma de racionalização da educação, com base em procedimentos pedagógicos, formatos de divulgação dos conteúdos do

ensino, práticas administrativas, formas de contratação de pessoal docente, ritmadas, no tempo presente, pelo processo de padronização. No caso dos grupos analisados, identificamos o questionamento sobre a necessidade de flexibilização das propostas de ensino, que precisam renovar-se para o erguimento de modelos educacionais adaptativos e flexíveis.

Na perspectiva corporativo-gerencial dominante, a inovação tornou-se um fim em si mesmo, objeto de um tipo específico de gerenciamento em torno do qual articulam-se administradores financeiros e propostas pedagógicas hegemônicas. Portanto, a inovação estabelece normas de funcionamento para a organização dos processos educativos escolarizados, ampliando os níveis de concorrência no mercado educacional. Há um processo de fetichização da inovação, que seria uma nova referência para a ação pedagógica. Tal movimento é responsável pela introdução ideológica da inovação como um aspecto a ser levado para a trajetória laboral do aluno em formação, que deverá assumir postura inovadora também no mercado de trabalho (LAVAL, 2019). Em conformidade com as diretrizes da OCDE e do Banco Mundial, que citamos no capítulo 2 de nossa tese, levamos em consideração que esse modelo formativo articula-se com referências aos modelos de competitividade, empregabilidade e empreendedorismo com a direção de formação de intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES; PRONKO, 2008), cuja particularidade destacável nos anos 2000 seria a ampliação do uso das TICs tanto no gerenciamento da formação superior flexível e adaptativa, quanto no mercado de trabalho também flexível, instável, “uberizado”, “por demanda”, terceirizado; enfim, sob os auspícios da precarização estrutural do trabalho.

Ilustra o que afirmamos acima o fato de que, desde 2016, a Cogna/Kroton já destacava como um risco empresarial a ausência de maior avanço das TICs nos projetos de crescimento econômico. A ausência de canais, plataformas, formatos de avaliação, vídeoaulas etc., na dinâmica pedagógica das IES que compunham o grupo, poderia colocá-lo em posição desfavorável na concorrência entre outros grupos e IES privadas. Identificamos que a reorganização curricular se tornou uma exigência na constituição da uniformização dos cursos de graduação. A perspectiva então adotada foi a elaboração de princípios pedagógicos cada vez mais adaptados à ao formato empresarial das instituições de ensino numa espécie de “industrialização” do ensino, que envolve padronizar procedimentos, rotinas e formas de acesso ao acervo didático-pedagógico. Isso levou a elaboração de matrizes curriculares flexíveis, enxutas,

reduzidas. Importa destacar que a matriz curricular unificada atende tanto às demandas da formação no ensino presencial, como EaD, no formato de videoaulas, vídeos, livros digitais e planos de ensino, que compõem o acervo de documentos presentes nas plataformas digitais dos grandes grupos.

As mudanças operadas na organização curricular permitiram parcerias institucionais com grandes empresas responsáveis pela produção e circulação de material didático, demonstrando uma articulação entre o mercado editorial e as empresas de ensino. Destacamos a parceria entre a Kroton e a Pearson Education. Esta última é uma das maiores empresas de confecção de material didático e atividades pedagógicas e tecnológicas do mercado educacional em todo o mundo, responsável pelas empresas de material didático COC e Dom Bosco que, juntas, têm receita de R\$ 200 milhões e atingem cerca de 250 mil alunos. Os materiais didáticos da Pearson (2016) são produzidos por meio de uma equipe de professores formuladores de material didático, que sintetizam os conteúdos curriculares em livros-textos (impressos e digitais) e vendem para diversas companhias de ensino – compõe um instrumento que permite a flexibilidade no acesso à educação, de modo a reduzir a literatura em formato de livros. Tal flexibilidade entra em conexão com a perspectiva de uma formação mais aligeirada e que atenda a um novo perfil de estudante/trabalhador (o perfil desse estudante será destacado no item 4.2).

A terceirização da escolha do material didático por empresas como a Pearson⁵⁸ revela que a padronização, como expressão concreta dos processos de supercapitalização, tensionam a autonomia do trabalho docente na medida em que os professores são destituídos do exercício da capacidade criativa de trabalho, de elaborar e escolher as orientações teórico-metodológicas de suas práticas de ensino. Tal aspecto nos permite recuperar o pensamento de Braverman (1987), ao afirmar

⁵⁸ Em recente artigo publicado em seus canais de comunicação, a empresa britânica Pearson Education (2016, n. p.), tece a consideração de que “[...] a educação caminha para o aprendizado *self-service*”, expressão de cursos onde a valorização da “autoaprendizagem”, cursos *on-line* e de curta duração e a mentalidade do “faça você mesmo”, ganhariam centralidade. Para esta empresa, o acesso ao conhecimento pelo indivíduo iria colocá-lo como “sujeito ativo” do processo, adaptando-o ao uso das tecnologias informacionais. A instituição argumenta que realiza um “ensino diferenciado”, ao destacar instrumentos e técnicas que se tornaram “suportes mediadores” da formação: aulas ao vivo (via satélite), *chats*, ambiente *web*, e o recurso aos livros-texto, isto é, ao “apostilamento”, como mediação para o acesso às informações, conteúdos e conhecimentos socializados. A premissa fundamental da intervenção pedagógica da referida instituição é que o “virtual” oferece aporte ao desenvolvimento pedagógico contemporâneo. As caracterizações da empresa apresentada nos levam a pensar que a contextualidade histórica atual tem na construção de novas “temporalidades” uma importante chave de leitura para o entendimento do acesso rápido, *on-line*, virtual, ao conhecimento elaborado pelas plataformas digitais responsáveis pela elaboração dos conteúdos pedagógicos.

que a unidade entre pensamento e ação, concepção e execução, impactada desde o início do capitalismo, passou por modificações com a introdução de produtos tecnológicos no trabalho em geral. De acordo com esse autor, “[...] o fator subjetivo do processo de trabalho é transferido para um lugar entre seus fatores objetivos inanimados” (BRAVERMAN, 1987, p. 150).

O deslocamento do elemento subjetivo do processo de trabalho e sua subordinação a um elemento objetivo passou por transformações vinculadas à nova gerência científica, que nasce na organização do processo produtivo e ganha capilaridade nas atividades de serviço, chegando às políticas educacionais. No pensamento de Huws (2017), a padronização que sustenta a dinâmica de mercantilização demanda diversos processos que envolvem conhecimentos tácitos, tarefas rotinizadas, formas de avaliação e gerenciamento informacional.

Trata-se, ademais, de procedimentos que levam ao parcelamento do trabalho de professores. Há uma divisão entre os que preparam o conteúdo, os que serão responsáveis pela transmissão por meio de vídeoaulas e o que ainda irão executar no cotidiano das aulas. Há, ainda, a figura do tutor, que expressa a deteriorização e maior rebaixamento da força de trabalho docente no contexto de substituição tecnológica.

Aqui cabe destacar o recurso à *sala de aula invertida* como estratégia para a integralização das atividades curriculares. O referido procedimento pedagógico corresponde ao acesso, por parte dos estudantes, de materiais didáticos, conteúdos, livros, textos e vídeoaulas, antes das sessões, que se tornam o subsídio ao debate em sala. Nas aulas, conforme destacam os documentos analisados (KROTON, 2016, 2017, 2018), caberia aos docentes apenas a explicação dos pontos essenciais e discussão mais geral sobre as dúvidas dos discentes, ademais do docente ter que assumir o compromisso em conectar as discussões da disciplina com o fomento ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais por parte dos alunos.

O formato da aula dos professores passa pelo crivo das concepções didático-pedagógicas do grupo educacional, de modo que a conformação da aula, seus procedimentos e rituais são direcionados para atender, de uma mesma forma, todos os cursos e qualquer disciplina, independentemente dos contextos e particularidades das áreas de conhecimento sobre a qual esteja atuando o docente. Soma-se a isso o

fato de que a ameaça de desemprego a quem não cumpre o estabelecido nas instruções protocolares dos materiais didáticos padronizados é real⁵⁹.

Uma mediação para espriar a cultura empresarial para os docentes está nos processos de qualificação dos professores, que são alvo da política de formação continuada em serviço na perspectiva de construção de consentimento ativo da força de trabalho aos requerimentos da supercapitalização. De tal modo, os programas de qualificação dos grupos educacionais buscam dotar os profissionais de competências e habilidades tanto para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação – capacitando-os para a incorporação de metodologias ativas, aulas *on-line*, gravação de vídeos, uso de plataformas digitais – quanto para que tais profissionais incorporem o discurso empresarial em seu cotidiano de trabalho, na relação de competitividade com colegas, na disputa pela referencialidade e carisma dos alunos, estes que irão avaliar semestralmente os professores por meio das plataformas *on-line*, tornando-se, em algumas circunstâncias, responsáveis por ficarem atentos aos processos de evasão dos(as) alunos(as), sendo motivadores, “acolhedores” e atuando como divulgadores de uma “ética empresarial”. Essas são, a nosso ver, expressões das determinações ideológico-políticas que incidem sobre a autonomia docente, com reforço da centralidade da inovação tecnológica nos procedimentos pedagógicos, vista como inevitável e partícipe de um suposto “progresso tecnológico” abstratamente universal em curso, conforme vimos no item 2.2 de nossa tese.

Um caso ilustrativo é do grupo Yduqs/Estácio, que desenvolveu o chamado Programa de Incentivo à Qualificação Docente (PIQ), iniciativa que responde ao propósito de aproximação da formação docente ao direcionamento corporativo da instituição. A instituição classifica como parte da cultura da meritocracia aplicada à

⁵⁹ As prerrogativas adaptativas sob o comando do capital financeiro não são incorporadas em sua totalidade, são perpassadas por processos de contradição, que têm na mediação do sujeito individual e coletivo arestas para enfrentamentos, questionamentos e contraposições. Ao identificarmos recentes pesquisas sobre o trabalho docente nos grupos educacionais monopolizados (LEHER; GOMES; COSTA, 2020; CHAVES *et al.*, 2019) podemos elucidar algumas tendências em curso. Em especial, os estudos de Leher, Gomes e Costa (2020) realizaram o mapeamento dos principais conflitos envolvendo o trabalho docente em grupos educacionais de capital aberto (Ânima, Estácio, Kroton e Ser Educacional), entre os anos 2009 e 2018. Ao todo foram identificadas 108 reportagens sobre o tema, que relataram 56 tipos de conflitos. Aqui há um dado importante, que diz respeito ao protagonismo estudantil nos conflitos com as IES privadas. Dos 56 mapeados, 50 partiram da iniciativa do coletivo de estudantes. Dito isso, sinalizam os autores: “Evidentemente, para os estudantes, organizar e participar dessas atividades representa menos risco de penalidades, visto que o envolvimento de docentes em manifestações de insatisfação pode ser motivo de demissão” (LEHER; GOMES; COSTA, 2020, p. 13).

Estácio, envolvendo gratificações salariais aos professores que se destacam nas unidades da Companhia. Reciclagem contínua: desenvolvimento de cursos e fóruns de programas para capacitação ao uso das TICs. Todavia, a intencionalidade da qualificação docente não diz respeito à ampliação acadêmico-científica por meio de reflexões sociais, políticas, econômicas ou filosóficas; na verdade, trata-se, a nosso ver, de um meio para conformação ideopolítica dessa força de trabalho. Como produto dessas movimentações, sobressaem formas de intensificação da exploração do trabalho nos grupos empresariais educacionais de capital aberto (LEHER; GOMES; COSTA, 2020).

Cabe situar que o movimento de incorporação educacional das TICs nos termos de Barreto (2017), reservadas suas particularidades, segue o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital. Nesse sentido, as TICs assumem a funcionalidade de unificação de competências, avaliações e diretrizes pedagógicas centradas nos produtos numa espécie de “pedagogia de resultados” (SILVA, 2016, 2018; SILVA; AMARAL, 2019). Esta proposta pedagógica é funcional diante do determinismo tecnológico e da racionalidade instrumental que se apropria das tecnologias educacionais. A problemática aparece quando o uso das TICs se torna um modelo a ser aplicado em qualquer situação, ou mesmo em situação de total substituição tecnológica pelos instrumentos e técnicas do EaD. No cerne desta questão está a inscrição das TICs como ícone de modernização e desenvolvimento (BARRETO, 2018), através do aparente discurso consensual de que as TICs seriam funcionais para a resolução dos problemas atrelados às práticas pedagógicas tradicionais.

Esse movimento tem fomentado o fenômeno da “substituição tecnológica” (BARRETO, 2017). Esta não se trata, isoladamente, da substituição de métodos e técnicas supostamente “tradicionais” por práticas programadas, plataformas e máquinas-ferramentas etc. Diz respeito, também, à forte penetração de insumos tecnológicos nos referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos do trabalho docente, sofisticando o lugar das forças produtivas nos serviços educacionais contemporâneos e ampliando a redução de custos. Noutros termos, é mais rentável o investimento inicial e massivo em materiais que possam ser reproduzidos e reutilizados muitas vezes. Com as TICs, é possível ampliar o acesso à educação e, ao mesmo tempo, reduzir o seu custo e o trabalho vivo dos docentes. Em síntese, não se trata de uma substituição dos professores pelas TICs, mas do “estrangulamento”

do trabalho docente por mediação das TICs, com todas as consequências políticas e práticas⁶⁰.

A demissão em massa de docentes tornou-se prática comum dos grandes monopólios. Trata-se de um procedimento de renovação permanente do quadro de docentes, com vistas à contratação de novos sujeitos com titulações e salários menores e atualização da força de trabalho jovem e disponível para as IES, impedindo a construção de carreiras docentes, a longo prazo, em tais grupos, já que isso significaria manter docentes com salários mais altos. Inúmeros estudos vêm sinalizando as particularidades das relações e condições de trabalho docente no ensino superior privado, destacando tendências gerais.

O estudo de Farias Júnior (2014) especifica a relação entre o trabalho docente e o processo de adoecimento dos professores, particularmente no ensino privado, sinalizando algumas consequências para a saúde física e mental. Costa (2019), ao caracterizar em sua tese a realidade do trabalho docente no ensino privado da Região Metropolitana de Goiás (RMG), fornece dados que indicam, com relação às condições de trabalho, que a maior parcela dos docentes é contratada em regime parcial 50,8%, seguindo de 29,4% atuando como horista e apenas 19% em regime integral, movimento este que tende a ampliar os níveis de parcelamento, intensificação e restrição ao ensino das atividades dos professores.

Retomando à questão dos materiais didáticos, no caso da Yduqs/Estácio, 2017 foi o ano de atualização de um projeto de nacionalização dos currículos e padronização dos materiais didáticos próprios. O argumento para tais transformações está no aumento da produtividade empresarial. O compartilhamento de disciplinas comuns em diferentes cursos e a implementação do modelo de ensino híbrido, que mescla o ensino presencial com a incorporação de disciplinas EaD, buscou ampliar o grau de eficiência e eficácia, em acordo com a governança corporativa. As mudanças

⁶⁰ Ademais, os processos de padronização têm levado a contínuas demissões nas IES privadas. É significativo destacar que no ano de 2017, o Grupo Yduqs, à época Estácio de Sá, realizou demissão de 1200 docentes, no contexto de avanço das contrarreformas trabalhistas do governo Temer. Veiculadas em vários canais da imprensa, as notícias das arbitrárias demissões ganharam o País, causando questionamentos, indignações e posicionamentos políticos de movimentos sociais que lutam pela educação. Conforme identificamos na Folha Uol (2017), após um mês de aprovação das mudanças trabalhistas no Brasil, o segundo maior grupo educacional do País assumiu o protagonismo na incorporação das novas medidas. À época, a perspectiva da instituição era de contratação de novos professores sob a forma de trabalho intermitente. De acordo com a nova lei trabalhista, tornou-se possível que as instituições empregadoras criem banco de dados de profissionais e os incorporem quando for conveniente. A admissão dos novos funcionários aconteceria com diminuição do valor da hora-aula e priorização de professores com menores qualificações.

se inclinaram também aos processos de vigilância e monitoramento, viabilizando mecanismos de maior controle do trabalho docente e do percurso formativo dos(as) estudantes por meio de algoritmos que registram a entrada e saída de discentes e docentes das plataformas, o ritmo de acesso, os conteúdos discutidos nos *chats* etc. No caso dos(as) alunos(as), as empresas utilizam o acesso ou não das plataformas por parte dos alunos como mediação para diagnosticar possíveis evasões.

Aqui entramos num debate que permite-nos apreender a funcionalidade do conjunto de plataformas, canais de comunicação, material didático, aplicativos formulados pelas próprias instituições de ensino em parcerias com outras companhias da área educacional ou do setor de tecnologias. A nosso ver, a entrada do EaD nessas instituições cumpriu o papel de fomentar a “modernização tecnológica” na formação profissional, adequando-se também ao perfil de aluno que, predominantemente, tem buscado o ensino superior privado. Ocorre que o modelo de aulas por vídeo, o recurso ao conjunto de plataformas e o uso de *chats* para contato com tutores expõem um quadro de medidas afiançadas para a flexibilização da formação, constituindo-se, a partir disso, diferentes espacialidades e temporalidades possíveis do aluno de acessar seu percurso formativo. Trata-se de um modelo de formação flexível que acompanha as transformações em curso no mundo do trabalho e que tende a exigir um trabalhador polivalente, moral e intelectualmente conformado às novas exigências do mercado de trabalho, e, de modo mais contemporâneo, atento e conectado às transformações tecnológicas.

A padronização dos currículos e a perspectiva de homogeneidade na forma de acesso aos conteúdos da formação foi possível em função do crescimento do fenômeno de plataformização da educação. Em termos globais, a plataformização é produto da combinação entre o avanço informacional na produção científico-tecnológica e o cenário de hegemonia do capital financeiro, que precisa das informações em permanente circulação (ANTUNES, 2021). Tal dimensão tende a ampliar a subsunção real do trabalho ao capital por meio da intensificação do trabalho, da individualização, responsabilização e subordinação ao complexo máquina-ferramenta-informacional, desumanizando as relações de trabalho, vista como relações entre coisas. O que estudiosos da sociologia do trabalho (ANTUNES, 2021; TONELO, 2020) vêm chamado de ‘economia da plataforma’ é expressão das novas perspectivas de aumentar o controle sobre o trabalho e de desenvolver novos nichos de acumulação de capital. Essas mudanças são acompanhadas pela ampliação da

robotização da indústria e a introdução da chamada inteligência artificial, reduzindo o trabalho vivo e diminuindo o custo com a força de trabalho.

Todavia, é importante destacar que os consumidores não vão para as escolas e faculdades privadas em busca de comprar, nestes ambientes, plataformas, livros, tecnologias especializadas, *softwares*, mas sim vão em busca de aulas, que são consumidas imediatamente no momento de sua produção pelo professor. Ou seja, os grupos educacionais de grande porte na educação não vivem do comércio de tecnologias, mas as utilizam para manter suas posições de lideranças no mercado de ações. IES dos grupos educacionais estudados entram na dinâmica de valorização do capital não necessariamente como instituições produtoras de valor, mas como organizações que, ao facilitarem a circulação permanente das mercadorias tecnológicas, contribuem para a extração da mais-valia na produção geral das mercadorias, uma forma de apropriação do produto do trabalho coletivo. No cenário de avanço dos recursos tecnológicos no ensino superior, temos aqui uma íntima relação entre a educação e a dinâmica de valorização do capital⁶¹.

O caso da Cogna é significativo ao verificarmos que a empresa foi reduzindo os custos com professores, quadros técnicos e serviços de terceiros com relação ao lucro anual, passando de 53,6% em 2012, para 20,3% em 2018, no ensino presencial; e de 23,5% para 7,1%, no EaD, no mesmo período indicado. De acordo com a tabela 5 a ser mostrada, a modalidade EaD assumiu protagonismo numa redução mais acentuada dos gastos do grupo educacional citado pelo fato de que o EaD tende a prescindir de infraestrutura física e de uma maior quantidade de professores. Ainda que os gastos com manutenção da maquinaria e dos pacotes de *software* seja uma exigência dessa modalidade de ensino, a reprodução a longo prazo do material didático, das plataformas e vídeos atua como canais de redução do custo total com a força de trabalho e com o investimento técnico.

Noutros termos, a redução do gasto com o quadro de pessoal e com serviços é resultante do investimento tecnológico e de sua massificação nas unidades de

⁶¹ Outrossim, na vigência da reflexão sobre as TICs no processo de valorização, é importante destacar a apropriação privada, historicamente situada, dos fluxos e dinâmicas de informações por empresas, bancos, multinacionais etc. Tal aspecto resulta na identificação de que as informações teriam uma dupla natureza, como explicita Lopes (2008): por um lado, vista como um bem público circulante; por outro, ao ser apropriada pela lógica do mercado, hegemonicamente, assume a posição de um bem privado, cuja divulgação do tipo de informação, a quem estará endereçada é mediada pelas diversas instâncias do mercado capitalista.

ensino, na medida em que a mudança na composição orgânica do capital tende a expressar dois processos: a) por um lado a tendência de redução do trabalho vivo e mudança na forma de assalariamento e contratação de docentes e tutores; e b) a ampliação do complexo de maquinárias, que leva a um gasto maior no momento de aquisição, porém, a longo prazo tende a reproduzir por meses, ou até mesmo anos, as aulas, os vídeos e os conteúdos didáticos em geral já gravados e armazenados nas plataformas⁶², expropriando conhecimentos e imagens dos(as) professores(as) que ministram as aulas.

Tabela 5 – Redução de custo com força de trabalho e serviços terceirizados, Cogna (2012-2018)

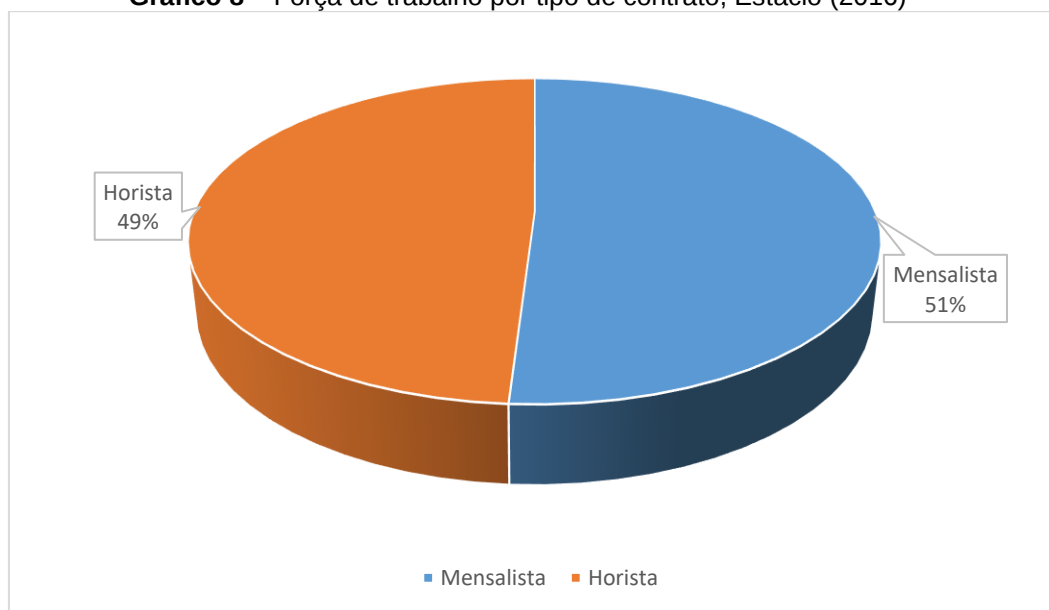
Ano	Modalidade	Porcentagem de gastos
2012	Presencial	53,6% (466.937)
	EaD	23,5% (90.901)
2013	Presencial	43,9% (542.546)
	EaD	23,1% (142.802)
2014	Presencial	27% (698.484)
	EaD	16,8% (166.981)
2015	Presencial	25,3% (984.942)
	EaD	17% (200.995)
2016	Presencial	22,9% (911.666)
	EaD	11,8% (125.202)
2017	Presencial	20,4% (877.584)
	EaD	9,7% (103.929)
2018	Presencial	20,3% (862.929)
	EaD	7,1% (74.929)

Fonte: O autor (2021), adaptado de Kroton (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

⁶² Um exemplo de empresa que atua no mercado de plataformas é a Somos. Esta empresa possui investimentos em produtos, serviços e soluções educacionais para o ensino básico, sistemas de ensino, livros e plataformas tecnológicas, além de escolas próprias, cursos preparatórios, ensino de línguas estrangeiras para crianças e adolescentes, além de prestar serviços para o ensino superior e técnico. É considerada uma empresa com expressividade no mercado editorial de conteúdos didáticos. As principais linhas de investimento da empresa centram-se em: aprendizagem digital, treinamento para docentes, cursos de línguas, projetos para o desenvolvimento de competências socioemocionais e oferta de edtechs⁶². Conforme dados da Cogna (2019), até o terceiro trimestre de 2018 (3T18), a Somos tinha 1.034 mil estudantes e 3.253 escolas parceiras que adotavam seus sistemas de ensino (SE) e/ou plataforma educacional (PAR), assim como 27 mil estudantes matriculados em 39 escolas próprias e 28 mil alunos matriculados na escola de língua Red Balloon.

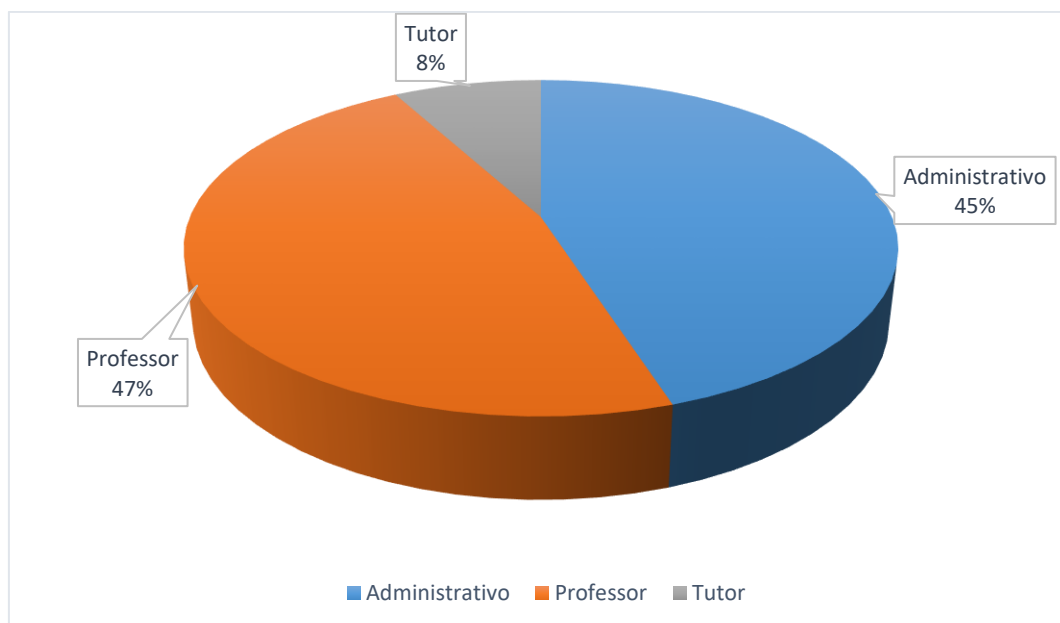
A ausência de dados mais significativos sobre o perfil da força de trabalho na instituição nos impede de aprofundar aspectos da relação entre as novas formas de composição do capital nos grupos educacionais e a dinâmica de exploração de seus(suas) trabalhadores(as). Porém, conseguimos identificar, no grupo Estácio, um mapeamento muito sucinto sobre o que a empresa denomina de “colaboradores”, nomenclatura tão comum na reestruturação produtiva do capital e na sua lógica de acumulação flexível (HARVEY, 1993). Ao término de 2017, o grupo Yduqs/Estácio tinha 22.049 funcionários (composição referente tanto à área administrativa como acadêmica), havendo 130 membros da diretoria, 60 cargos de alta gestão executiva e 12 conselheiros administrativos. Por ora, vejamos um traçado do perfil:

Gráfico 8 – Força de trabalho por tipo de contrato, Estácio (2016)



Fonte: O autor (2021), adaptado de Estácio (2016).

Gráfico 9 – Força de trabalho por tipo de emprego, Estácio (2016)

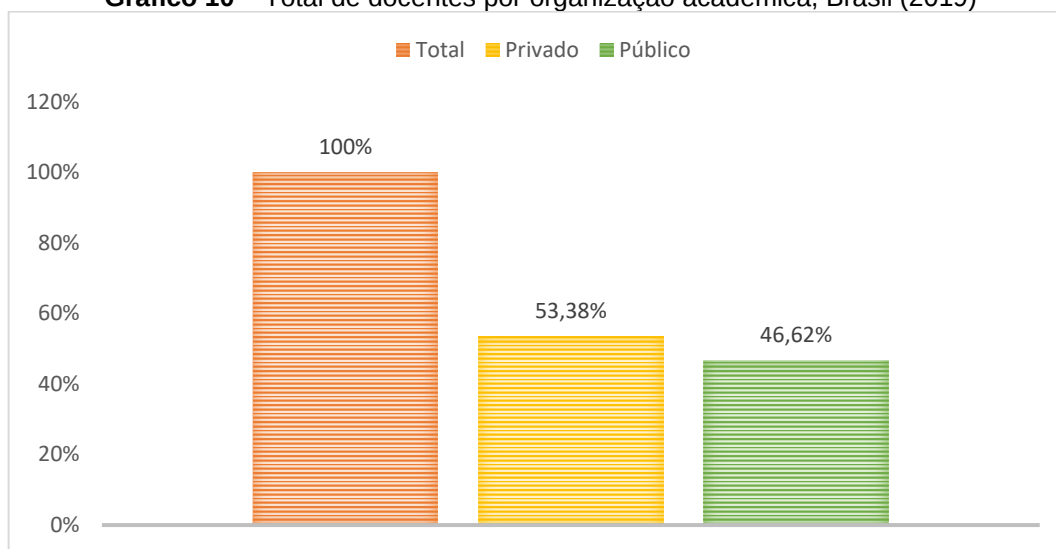


Fonte: O autor (2021), adaptado de Estácio (2016).

A compreensão da força de trabalho como composição de capital humano é reiterada em documentos da instituição, assim como a preocupação com o processo de qualificação empresarial de seus funcionários administrativos e do corpo docente, de modo a adequá-los à forte penetração do modo de ser e agir do mercado capitalista⁶³. Especialmente, esse movimento apresenta um perigo à autonomia docente e à liberdade de pensamento, tão caras à atividade dos(as) professores(as). Além disso, tende a construir um caminho de padronização não somente da gestão dos “negócios educacionais”, como também a cientificidade e o conhecimento dos profissionais da educação precisam ser lapidados, engessados, reduzidos e/ou padronizados para efeito da “qualidade total” na educação.

O processo de contratação da força de trabalho docente nos grupos monopolizados não é exposto nos relatórios coletados. Porém, basta identificar, junto ao Inep, que alguns dados são reveladores das tendências à precarização do trabalho dos(as) professores(as). Conforme observamos no gráfico 10, abaixo, do total de 399.448 docentes registrados nos dados do censo da educação superior de 2019 (INEP, 2019), 186.217 (46,62%) estão localizados no ensino público. Já o ensino privado concentra a maior porcentagem de docentes empregados: 213.211 (53,38%).

⁶³ Uma interessante contribuição para pensar a penetração do modo de ser e agir capitalista no trabalho docente encontra-se na tese da professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece) Erlênia Sobral do Vale, na qual ela debate o ideário neoliberal no cotidiano do trabalho docente.

Gráfico 10 – Total de docentes por organização acadêmica, Brasil (2019)

Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2019).

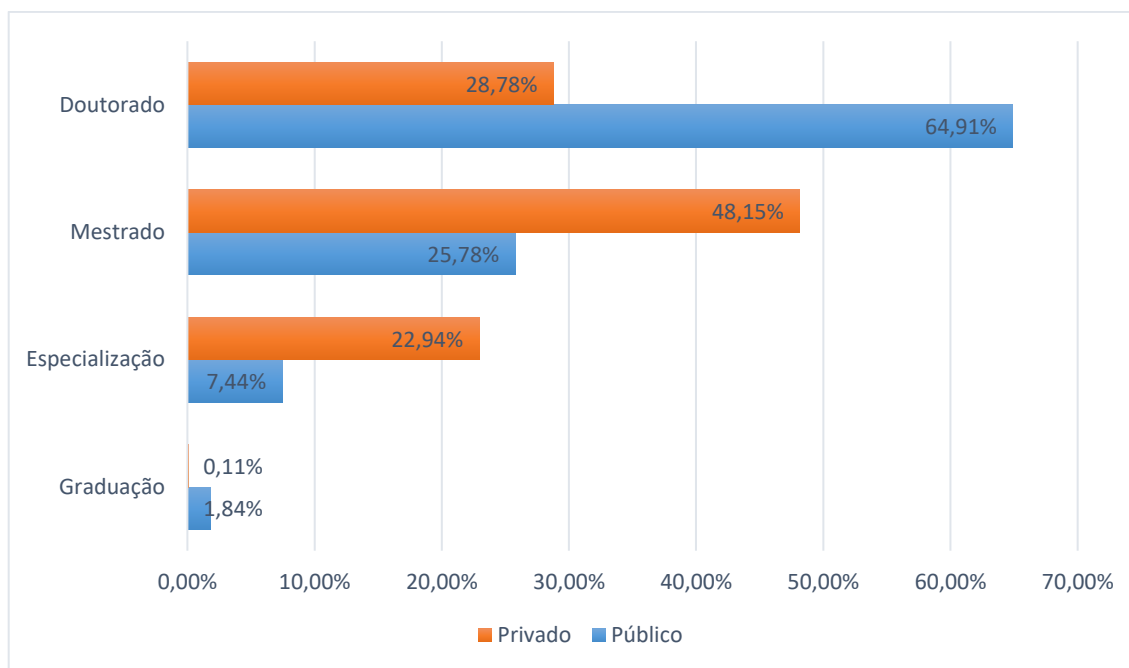
No que diz respeito ao grau de formação dos docentes, visualizamos que é o ensino público que recebe docentes com maiores titulações, no caso do doutorado concluído. O ensino privado, pela dinâmica que vem apresentando nos últimos anos, tende a dar maior preferência às titulações de mestre ou especialista, em virtude da possibilidade de redução salarial ou mesmo da diminuição do valor da hora, para as titulações menores. Contudo, devido a um conjunto de legislações do MEC, as IES, sejam públicas ou privadas, precisam ter uma determinada porcentagem mínima de professores com titulações máximas. No caso das IES que se apresentam como universidades, a exigência do Artigo 207 da Constituição Federal e da LDB nº 9.394/96, Inciso II, Artigo 52, é que, no mínimo, um terço seja mestre ou doutor. O decreto nº 5.786/2006, Inciso II, Artigo 1º, por sua vez, indica que os centros universitários também devem seguir tais exigências. Todavia, essa regra não se aplica às faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas ou institutos superiores. É fato que, nos últimos anos, muitas IES que antes se caracterizavam como faculdades passaram por um processo de adaptação para se tornarem centros universitários, movimento que, no plano legal, permite maior autonomia na abertura de cursos, novas matrículas, estabelecimentos etc.:

[...] a situação dos docentes no ensino superior privado se deteriorou muito com a formação dos oligopólios, situação sensivelmente mais grave nas grandes cidades do país. Nos dias que correm, tornou-se fator de risco para os professores o simples fato de conquistar uma maior titulação acadêmica, levando alguns a evitar a pós-graduação *stricto sensu* ou, ainda, a realizá-la em razão de seus íntimos interesses no estudo e na pesquisa, e esconder

das instituições nas quais trabalham devido ao temor de que seus nomes logo venham a figurar nas listas de demissão de trabalhadores. Evidentemente, a situação é extremamente vantajosa para os capitais de ensino que podem contar com professores com maior titulação e anos de estudos, sem com isso ter que aumentar suas remunerações. Para o professor, os sacrifícios são gigantescos. A formação oculta implica em defender teses e dissertações sem afastamento do trabalho e, uma vez conquistados os títulos, verem negados os proporcionais e devidos incrementos remuneratórios (SEKI, 2020, p. 51, grifos do autor).

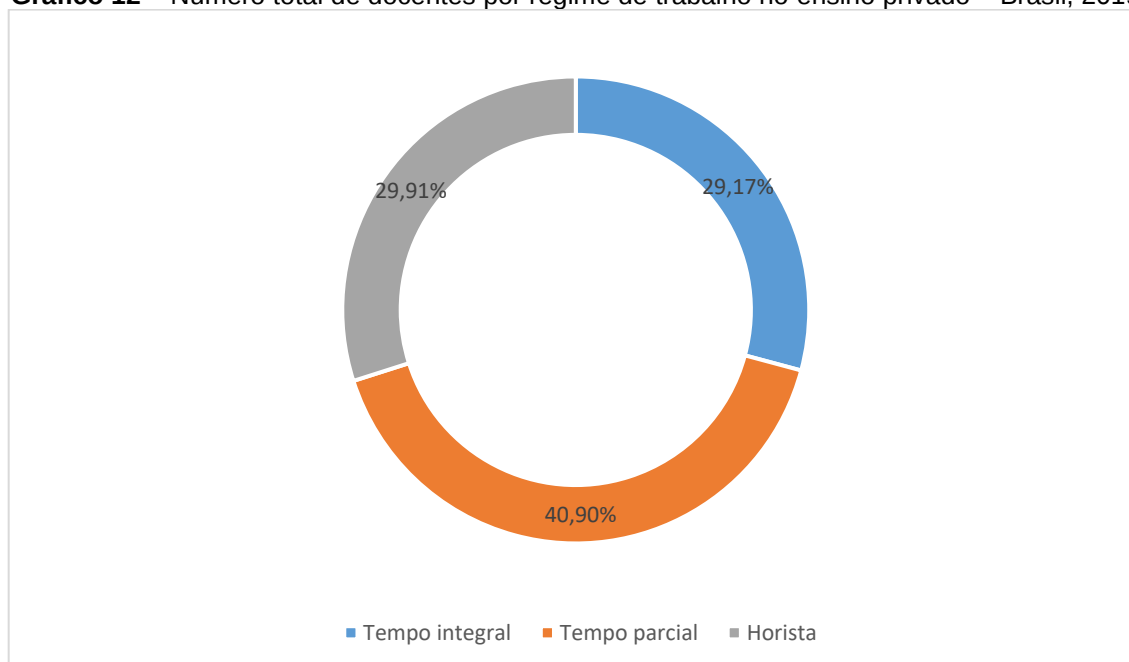
Não temos dúvida de que o rebaixamento salarial docente é um dilema que tem atravessado a inserção destes profissionais no ensino privado, sobretudo nos grandes grupos educacionais, assim como a própria dinâmica de inserção precária, com tempo parcial ou sob a condição de horista. Formatos de contratação que não incluem o tempo de dedicação às aulas como parte do contrato de trabalho geralmente não permite que os professores possam propor projetos de pesquisa, extensão, grupos de estudos, dentre outras atividades que compõem o processo de formação profissional no ensino superior. No gráfico 11, visualizamos o regime de trabalho no qual os docentes do ensino superior privado foram contratados em 2019, conforme dados do Inep. Os dados são reveladores de que a maior composição da contratação está circunscrita aos regimes parcial e horista (40, 19% e 29, 91%, respectivamente). O valor da hora-aula tornou-se uma métrica aos ganhos salariais dos docentes, que acabam por ampliar jornadas de trabalho em múltiplas instituições para somar os ganhos. Vejamos os gráficos 11 e 12 abaixo:

Gráfico 11 – Número de docentes por grau de formação no ensino público e privado em 2019 – Brasil, 2019



Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2019).

Gráfico 12 – Número total de docentes por regime de trabalho no ensino privado – Brasil, 2019



Fonte: O autor (2021), adaptado de Inep (2019).

As tendências de precarização da força de trabalho docente são produtos das amplas transformações societárias, das mudanças no mundo do trabalho e dos ciclos de crise econômico-social. Ademais, quando levantamos a centralidade das tecnologias nas configurações do trabalho docente, entendemos que, como o capital não se valoriza sem realizar uma interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele

procura ampliar então a produtividade do trabalho pela intensificação dos mecanismos de extração do sobretrabalho. Para tanto, ocorre a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional, como estamos salientando no presente item. Trata-se, para Antunes (2018), de um cenário particular de surgimento de um novo *proletariado* do setor de serviços, os quais estão submetidos a modalidades de trabalho como: contratos “zerados”, “uberizados”, “pejotizados”, “intermitentes”, “flexíveis” e trabalhadores obrigados a cumprir metas impostas com práticas de assédio, capazes de gerar adoecimento, depressão e suicídio. A expressão cabal da extrema precarização do trabalho *on-line* tem sido o fenômeno de “uberização”, movimento que apresenta características em uma escala global. Ao invés de *fim do trabalho*, a era digital expressa o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, o que Antunes (2018) denomina de *escravo digital*. Nesse aspecto, a expressiva transformação do capital na era da financeirização e mundialização em escala global introduz uma nova divisão internacional do trabalho, que apresenta como tendência, uma imensa intensificação dos níveis de precarização e informalidade.

As implicações da supercapitalização no empresariamento do ensino superior privado nos anos 2000 se direcionam, em demasia, a transformações no trabalho docente, o que nos exigiria maiores aprofundamentos em outras pesquisas. Até aqui, com o que conseguimos encontrar, incluímos como tendências em curso:

- a) A requalificação dos professores para que se adaptem às demandas dos novos mecanismos de gestão, marcados pela governança corporativa que, na lógica de subordinação ao capital financeiro, seguem medidas de “profissionalização” da gestão de negócios em conformidade com o mercado de ações. Esse movimento requer transformações materiais e político-ideológicas da figura do docente, que tem sua autonomia didática cada vez mais questionada pelas grandes corporações de ensino. A nova formação docente empresarial busca adaptar os professores a uma nova “razão de ser e existir” da educação como mercadoria, incluída aqui a adaptação tecnológica permanente de tais profissionais. Vistos como “capital humano”, úteis à ampliação da lucratividade. Ao pensar sobre o aspecto levantado no parágrafo anterior, lembramos da contribuição de Dardot e Laval (2016), que refletem sobre as implicações da “cultura empresarial” na sociedade

capitalista. Para esses autores, a razão empresarial passa a interferir sobre a forma de vida dos sujeitos, em suas condutas, demandas e modos de ser. Ademais, esse processo convive com novas metodologias pedagógicas, que entram num enredo inédito para a trajetória das políticas educacionais de modo que as transformações em curso mudam as concepções de ‘modelos de ensino’ para ‘modelos de aprendizagem’ em conexão com as diretrizes postuladas pelos organismos financeiros internacionais, que impulsionam o deslocamento da centralidade do ensino para a centralidade das formas de aprendizagem. A informação e a internet são vistas como panaceia para resolução de ‘problemas’ da escola ou como “[...] alavancas ‘revolucionárias’ que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia” (LAVAL, 2019, p. 143), o que reflete suas dimensões ideopolíticas na disputa pelo acesso à educação;

- b) as implicações materiais sobre a vida dos docentes no que concerne à novas formas de contratação, as relações de trabalho flexíveis, intermitentes; a figura dos professores horistas, que tem seus vínculos de trabalho ampliados em outras instituições para melhorar sua renda; o processo de demissão nas grandes corporações, com a finalidade de novas contratações com menores custos, como parte de um amplo processo de transformações no mundo do trabalho, que atinge e precariza o trabalho docente;
- c) as mudanças acima destacadas nos levam a afirmar que ocorreu, nos últimos anos, uma brutal transformação da figura do docente, especialmente no ensino privado. São traços desse processo a redução da autonomia, a destituição da inserção em atividades pesquisa e extensão, o trabalho instável e com remuneração reduzida e um elemento que ganha centralidade: a subordinação dos docentes a um conjunto de plataformas, aplicativos e atividades virtuais em geral, que atuam no controle e na desqualificação do trabalho dos professores.

Ademais, essas dimensões nos permitem refletir que os novos modelos de gestão e de ensino desenvolvidos pelas grandes corporações tolhem não somente a autonomia docente no cotidiano do trabalho institucional, mas também a autonomia de organização política, isto é, a luta sindical, vem sendo tensionada, sendo esta uma luta que assume papel importante na disputa por melhores condições de trabalho,

remuneração e carreira e pode ainda se comprometer com a construção de projetos societários emancipatórios por meio do fomento à resistência e à formação ético-política dos sujeitos em luta. Todavia, na contramão de uma práxis docente autônoma, tem-se uma direção social do trabalho docente descontextualizada, desprovida de estímulo à pesquisa, atividades de extensão, produção acadêmica etc., sob a lógica das orientações do capital financeiro.

4.3 O EAD E OS NEXOS ENTRE A PROMESSA DA EMPREGABILIDADE E AS PADRONIZAÇÕES PEDAGÓGICAS NO EMPRESARIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Na contemporaneidade, o novo imperialismo e a especulação financeira são determinações estruturais do contexto de expansão da oferta de vagas no ensino superior, em conformidade com o desenvolvimento econômico e político-social das diferentes formações sociais. No caso do capitalismo dependente, a dimensão expansionista atua na promoção da ‘certificação em larga escala’ (LIMA, 2011), sobremaneira, com o recurso ao ensino privado. Ademais, tal processo tende a trazer implicações também para a organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento técnico e ético-político dos intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES; PRONKO, 2008).

Conforme destacamos no capítulo 3, o EaD e o uso da TICs tornaram-se novas mediações político-pedagógicas no complexo e contraditório processo de expansão do ensino superior brasileiro. Até meados dos anos 1990, o EaD era utilizado como instrumento para profissionalização e complementação de estudos (LIMA, 2011). Todavia, no cenário de adensamento da crise capitalista e de ampliação das recomendações dos organismos financeiros internacionais que difundiram a necessidade de avanço das TICs nas práticas educacionais, o EaD foi se tornando mediação para o acesso massificado ao ensino superior.

O significado e as conexões em torno do EaD nos mobilizam a pensar que as contrarreformas educacionais em curso, sobretudo nos anos 1990 e 2000, foram difundindo o discurso de que a referida modalidade de ensino assumiria importante papel numa suposta “democratização” do acesso à educação. De nossa parte, e com base nas contribuições teóricas analisadas, entendemos que o EaD foi sendo difundido sob dois principais argumentos: a atualização tecnológica da educação e a

ampliação do acesso ao ensino superior. Tendo como parâmetro os dois aspectos acima, neste item buscaremos compreender como, no ensino superior privado, a perspectiva de ampliação do acesso foi ganhando forma ideológica, somando-se aos processos de atualização tecnológica do ensino superior, na particularidade do ensino privado. Tal movimento promoveu uma expansão de novo tipo, marcada pelos nexos entre empresariamento, monopolização e avanço tecnológico.

Como expressão da nova fase de expansão e mercantilização do ensino superior, a modalidade EaD vem assumindo presença massiva nos grandes grupos educacionais brasileiros, com destaque para o Yduqs e o Cogna. O caso do grupo Yduqs/Estácio (2019) é expressivo. Só a Estácio, que é uma entre as inúmeras outras instituições do grupo Yduqs, oferta em torno de 16% do total de matrículas no EaD brasileiro (o número total de matrículas no EaD, em 2019, era 1.592.184 alunos). Mais recentemente, em 2020, a instituição anunciou em seu site que passou da marca de 1.000 polos distribuídos pelas diferentes regiões do país. Contava com 5.000 professores, 420 cursos e 500 mil alunos na graduação. A aposta da instituição foi a ampliação da oferta de cursos EaD em cidades do interior, de pequeno e médio porte, sob o argumento de que apenas 8% dos municípios brasileiros com menos de 300 mil habitantes tinham acesso ao ensino superior.

O crescimento de atividades virtuais também se vincula, no plano operacional, à implementação do que a instituição vem denominando de modalidade Flex, uma estratégia de mesclar o EaD com o ensino presencial por meio da qual o aluno não teria uma jornada acadêmica 'rígida', sendo ele mesmo que iria escolher o percurso entre o que seria virtual e o que seria presencial. O resultado foi a captura de 36 mil alunos para a modalidade Flex, presente em 27 cursos (não identificamos quais os cursos aderiram a esta modalidade). A oferta de cursos de graduação divide-se em: presencial, digital, flex e semipresencial. A lista de cursos presente no site da Estácio não inclui a nomenclatura EaD, e sim desloca este termo para a tentativa de tratar como inovadora a existência de novas possibilidades de acesso a cursos virtuais sob o manto do ensino digitalizado, flexível, moderno e arrojado.

De nossa interpretação, as atividades virtuais nos grandes grupos passam a projetar cenários de incorporação virtual também em cursos tradicionalmente ofertados no ensino presencial, com é o caso das engenharias e de alguns cursos na área da saúde, como estratégia para driblar canais de resistência à oferta flexível, que coloca o aluno com uma aparente autonomia para decidir seu percurso. Ademais,

esses dados nos levam a pensar que o uso das TICs na educação ora vem sendo identificada com o EaD, ora vem expressando uma suposta não identidade com o EaD, na medida em que os conglomerados educacionais assumem outras denominações para se referir à intensa penetração das TICs no ensino – usando termos como flex e/ou digital.

Na perspectiva do empresariado da educação, a mescla da modalidade EaD com o ensino presencial desdobra-se na conformação dos formatos híbridos, processo que passa por alteração na medida que são avaliados os lucros com as mudanças⁶⁴. Outrossim, na justificação do empresariado do ensino, as noções de presença e distância passam por transformações. É o que destaca Minto (2021) ao afirmar que, no âmbito ideológico, a perspectiva de um ensino moderno e tecnológico obstrui a ideia de presença e distância na medida em que a presença deixa de ser considerada a presença física no ambiente escolar para se tornar uma presença abstrata, em qualquer lugar e circunstância, desde que confirmada e legitimada pelas tecnologias da informação e comunicação.

Após as reformulações jurídicas em torno da oferta do EaD, em 2017, conforme o Decreto nº 9.057/2017, ocorreu uma flexibilização na legislação da oferta de ensino a distância. Minto (2021) nos diz que o crescimento dos lobbies na educação se intensificou com a referida portaria, tornando mais brandas as exigências de funcionamento do EaD, além de influir sobre a possibilidade de abertura de cursos 100% *on-line*. Outro aspecto mais recente é a Portaria MEC nº 2117/2019, assinada pelo ex-ministro Weintraub, que ampliou de 20% para 40% a carga horária possível dos cursos de graduação que pode ser realizada no formato EaD. Reforça-se, portanto, a possibilidade de acesso diversificado ao ensino superior, adequando-o tanto para ser vendido como mercadoria – com o menor custo possível para o empresariado –, daí a prioridade dos modelos de faculdades e cursos EaD; quanto para responder à flexibilização temporal dos alunos e se ajustar ao perfil de trabalhador que adentra nos cursos privados, tornando inclusive atrativo o valor do custo médio dos cursos de EaD.

A dimensão expansionista do EaD nos mobiliza à problematização, de modo mais amplo, das ideologias da expansão do ensino superior privado e os fundamentos da massificação atual. As expressões ideológicas que permitem construir os

⁶⁴ Contribuições sobre essa temática encontram-se em Minto (2021).

argumentos de uma suposta “democratização” estão entrelaçadas aos problemas econômicos da sociedade burguesa contemporânea, regida por uma crise estrutural do capital que situa, de tempos em tempos, a educação como uma espécie de salvaguarda dos problemas do desemprego crônico e das múltiplas manifestações da questão social. Em especial, a problemática do desemprego crônico tem recuperado, nos dias atuais, a teoria do capital humano como uma das respostas à crise capitalista, demarcando a renovação da superpopulação relativa diplomada.

Nos termos de Frigotto (2010a), a ideia de capital humano considera que o grau de qualificação e um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas seriam potencializadas para a capacidade de produção e de trabalho; por isso, a busca pelo investimento em capital humano como instrumento de desenvolvimento econômico-social. Como vimos no capítulo 2 de nossa tese, os organismos financeiros internacionais foram aparelhos privados de hegemonia que disseminaram a teoria do capital humano como instrumento ideológico para a expansão do ensino superior, em especial nos países de capitalismo dependente. Nos importa identificar que tipo de educação, de aluno e de professor vem sendo requisitado por essa concepção ideológica e como os processos de qualificação da força de trabalho são diferentemente afetados, na medida em que requisitam atitudes, comportamentos e disciplinamento da força de trabalho para o mercado.

A nosso ver, a promessa de “integração”⁶⁵ das classes trabalhadoras vem utilizando a educação como um novo nicho de mercado e importante mediação para extração da mais-valia nas esferas produtivas, assim como atende a uma necessidade real de demandas pelo acesso aos processos de formação e qualificação por parte dos(as) trabalhadores(as). Na investigação realizada, captamos, como exemplo, dados que revelam o perfil dos estudantes do EaD do grupo Cogna (2019):

Quadro 4 – Perfil dos estudantes do EaD do grupo Cogna (2019)

92% dos alunos do EaD cursaram a maior parte do ensino médio em escola pública.

Apenas **21%** não trabalham.

71% são os principais responsáveis pelo pagamento da mensalidade.

A renda pessoal de **62%** dos alunos é de até dois salários-mínimos.

A renda familiar de **82%** deles é de até quatro salários.

⁶⁵ O debate sobre educação e promessa integrada está presente em Gentili (2011).

Fonte: O autor (2021), adaptado de Cogna (2019).

Essas informações nos revelam quem são os sujeitos que estão imersos na massificação via EaD. Detalhe importante é que o perfil é majoritariamente formado por membros das classes trabalhadoras, que são, em sua maioria, os próprios responsáveis pelo financiamento do curso. A peça publicitária abaixo, destacada na figura 2, evidencia o apelo mercantil que direciona a venda dos cursos de EaD. As promoções e o barateamento dos custos com a formação são utilizados como ferramentas de atratividade para que frações da classe trabalhadora possam acessar essa modalidade de ensino, já que esse tipo de modalidade está excluído do financiamento pelo Fies:

Figura 2 – Peça publicitária da Estácio



Fonte: Estácio... (2021).

A captura da classe trabalhadora aos interesses de expansão do EaD é reafirmada na medida em que se vende, também, a promessa de garantia do acesso ao mercado de trabalho. Tal dimensão vem sendo difundida com a reatualização da empregabilidade como princípio ideológico. Vejamos abaixo alguns trechos dos relatórios institucionais dos grupos educacionais que destacam a centralidade das ideologias da empregabilidade na lógica formativa:

Quadro 5 – Sobre as ideologias da empregabilidade - Yduqs/Estácio e Kroton

“A empregabilidade e o desenvolvimento profissional dos alunos são parte fundamental da proposta de valor da Estácio. Em 2019, a área de Empregabilidade passou a se chamar Carreiras, como parte da Diretoria de Parcerias, Carreiras e Sustentabilidade. O novo setor atua na interação entre alunos, empresas e mercado de trabalho, orientando e preparando os estudantes no desenvolvimento de suas carreiras. Um conjunto de ferramentas é oferecido [...]” (ESTÁCIO, 2019, p. 82).

“Em 2016 alcançamos a meta de eficiência baseada em indicadores de qualidade para a qual a capacitação das equipes da área tem sido fundamental. Essa e outras iniciativas se refletem, também, no fortalecimento das nossas práticas de apoio à empregabilidade, amplamente aprimoradas na gestão da Estácio. Além de avançar no sentido de garantir mais qualidade ao sistema de atendimento aos estudantes, a área se propõe a dar cada vez mais apoio ao aluno na escolha de carreiras. Além disso, oferece total suporte para a conquista de emprego ou estágio e tem buscado avançar em convênios e parcerias para o alcance desse objetivo, a partir de atividades customizadas nas unidades” (ESTÁCIO, 2016, p. 65).

“Com enfoque na empregabilidade dos alunos, o Portal Estácio Carreiras [...] é o principal canal de divulgação de oportunidades de estágio e vagas de trabalho bem como de esclarecimento geral sobre o tema. Nessa plataforma *on-line*, os estudantes também podem receber orientação profissional, acessar informações sobre cursos e estratégias de empreendedorismo, entre outras dicas” (ESTÁCIO, 2016, p. 65, grifo nosso).

“[...] temos o importante desafio de buscar o seu sucesso mantendo os níveis elevados de Eficiência Operacional e Financeira, fundamentais para garantirmos os recursos que nos permitirão gerar valor aos alunos. Faremos tudo isso com a constante evolução do nosso sistema de ensino, focado em alcançar sempre os melhores índices regulatórios em nossos cursos e instituições. E contando com pessoas preparadas para atuar nesse novo ambiente Sucesso do Aluno (Experiência, Qualidade Acadêmica e Empregabilidade) [...] alinhadas com o objetivo de melhorar a empregabilidade dos nossos alunos, para que eles encontrem a sua realização profissional, melhorem suas vidas e das pessoas ao seu redor” (KROTON, 2017, p. 12).

Fonte: O autor (2021), adaptado de Estácio (2016, 2019) e Kroton (2017).

A empregabilidade, expressão que vem sendo usada no ambiente empresarial e educacional desde os anos 1980, relaciona-se à capacidade dos indivíduos se inserirem no mercado de trabalho e permanecerem nele por meio dos processos de qualificação (NEGREIROS, 2019). Nesse sentido, busca transferir a necessidade de qualificação como uma responsabilidade individual do trabalhador. De tal modo, as propostas educacionais desenvolvidas por essa ideologia vão redundar na centralidade do indivíduo atomizado e na concepção deste como sujeito em permanente competição na sociabilidade capitalista. Por um lado, a lógica neoliberal cumpre sua função de legitimação das desigualdades sociais, historicamente constituídas, de modo a promover amplos processos de despolitização das relações

sociais; por outro, as exigências de formação e qualificação são realizadas no contexto dessas desigualdades, e, portanto, a diversificação de demandas por educação promoveu, também, formas diferenciadas de viabilizá-la para as distintas classes sociais (MINTO, 2006).

Os discursos extraídos dos relatórios dos dois maiores grupos educacionais brasileiros nos apontam a centralidade dada à empregabilidade como fundamento ideológico dos novos processos educativos. A eficácia e o controle de qualidade das instituições privadas tendem a se vincular à capacidade de interação com o mercado, viabilizando uma suposta integração dos alunos ao mundo laboral. Uma mediação para a promoção desse processo tem sido o uso de plataformas digitais direcionadas à captação de vagas em empresas e ao mapeamento das habilidades, competências, atitudes e princípios requeridos pelas vagas no mercado de trabalho. Uma forma de sintonizar formação flexível para o mercado de trabalho também flexível. Outrossim, para os grupos educacionais, não basta somente falar que a educação garantirá acesso ao mercado de trabalho; tornou-se necessário, também, desenvolver canais institucionais de interlocução com o próprio mercado de trabalho de modo a ampliar a reprodução do fetiche da empregabilidade e o ideário de mobilidade socioeconômica dos estudantes, sobretudo de frações das classes trabalhadoras que buscam o ensino superior como mecanismo para aumento da renda.

O conteúdo ideológico da promessa da empregabilidade conecta-se ao consentimento ativo das classes trabalhadoras aos projetos expansionistas da educação, com todas as suas consequências, dentre as que vêm sendo discutidas, nesta tese, o apelo ao ensino privado como salvaguarda das demandas por formação e qualificação. Tal consentimento atua no cenário de avanço da insegurança no mercado de trabalho, na (in)capacidade de conseguir trabalho (mesmo com qualificação) e no desmantelamento dos mecanismos legais de proteção ao trabalho. A lógica de responsabilização dos indivíduos pela sua inserção ou não no mercado de trabalho escamoteia o modelo de organização social, que age por meio da exploração e opressão permanente da força de trabalho e que tem no espírito de competitividade e na desigualdade de acesso aos direitos sociais características fundamentais.

Em verdade, a perspectiva de que o EaD poderia promover oportunidades flexíveis e temporalmente adaptadas de qualificação aponta para a formação de uma nova força de trabalho, adequada à divisão internacional do trabalho, atendendo aos

critérios de formação tanto de uma força de trabalho superespecializada quanto aos empregos de tipo precários (MARTINS, 2016), ou, nos termos de Neves e Pronko (2008), de uma formação precária para o trabalho complexo. Essas autoras consideram que a formação para o trabalho complexo, no caso brasileiro, segue o conjunto de determinações econômicas, políticas e sociais, que mobilizam mudanças no trabalho e nos processos educativos, sobretudo no cenário de especulação financeira e avanço das TICs (NEVES; PRONKO, 2008). Nesse sentido, é necessário salientar que as mais recentes mudanças na produção e reprodução da vida social operam a centralidade e o fetichismo atribuído às tecnologias da informação e comunicação, alterando as formas e os conteúdos dos processos formativos.

Com efeito, consideramos os interesses de expansão do EaD também como expressões ideológicas, que interferem na produção do consenso em torno do tratamento dado à educação no capitalismo contemporâneo. O indivíduo supostamente empregável precisa dispor de um conjunto de “competências” individuais que afetem seus comportamentos, valores e concepções de mundo, atuando na conformação intelectual e moral do que Neves e Pronko (2008) vêm chamando de “intelectuais urbanos de novo tipo”. Esse argumento se complexifica na medida em que fomos encontrando em nossa pesquisa as consequências pedagógicas dessa modalidade de ensino para a formação profissional, uma vez que as exigências para redução de custos e a economia de trabalho vivo em função da expansão das tecnologias na educação tiveram desdobramentos (a conformação moral e intelectual da formação à pedagogia das competências – conformando valores, atitudes e princípios – e a padronização tecnológica da organização curricular dos cursos), medidas que atendem ao capital tanto na sua dinâmica de produção, circulação e consumo como na esfera da reprodução social.

Não é ineditismo de nossa parte o reconhecimento de que as propostas pedagógicas para a educação, no contexto do capitalismo em crise, receberam influências para o desenvolvimento de práticas de ensino marcadas pelo ideal de que a educação e a qualificação permanente seriam estratégias para o alívio da pobreza, sobretudo em países de capitalismo dependente. A assim chamada “pedagogia das competências” (RAMOS, 2002) vincula-se às necessidades de adequação material e subjetiva da força de trabalho às requisições do mercado de trabalho. Para tanto, são reivindicadas iniciativas, comportamentos, atitudes e características individuais que tornem os sujeitos aptos à adaptação permanente do mercado de trabalho. Sob a

lógica do capital, a concepção de pedagogia das competências é compreendida como um ponto de convergência entre as demandas empresariais e as necessidades de reprodução social dos(as) trabalhadores(as), sendo interpretada como um código de comunicação entre as instituições responsáveis pela formação e o mercado de trabalho.

Esse aspecto nos coloca a exigência de articularmos o debate das competências com as concepções pedagógicas que, ao serem capturadas pela dinâmica de reprodução do capital, centram-se na difusão do tecnicismo e na instrumentalização pragmática do conhecimento. A lógica do “aprender a aprender”⁶⁶, na perspectiva de Saviani (1999), oferece maior centralidade às técnicas de aprendizagem em si, instrumentalizando-as de imediato, do que necessariamente remete a utilização da pedagogia como mediação para acesso ao acervo de conhecimentos críticos acumulados pela humanidade, na direção de aprofundamento analítico. Nessa direção, destaca o autor que o projeto pedagógico hegemônico da sociabilidade capitalista foca numa perspectiva endógena na forma de pensar a escola e suas problemáticas. Há um sentido no reconhecimento imediato do efeito técnico da formação escolarizada, sendo mobilizado por dois aspectos: a ampliação da escolarização como requisito ao ideário da empregabilidade e a promoção de um tipo de ensino vinculado diretamente aos interesses de recomposição do bloco hegemônico burguês. Ademais, os modelos pedagógicos que imprimem à centralidade nas competências afirmam que a formação escolarizada deve intervir na educação “ao longo da vida”.

Acerca dessa dimensão, concordamos com Minto (2006) ao afirmar que a noção de competência busca constituir uma unidade entre técnica e elementos subjetivos/cognitivos (organização, gestão e resolução de problemas, relacionamento

⁶⁶ Na perspectiva de Saviani (1999), ao estudar as práticas pedagógicas, desde uma direção histórico-crítica, a lógica do “aprender a aprender” vinculou-se à ideia de modernização da escola. Nessa esteira, o autor cita a emergência do movimento escolanovista, que nasce na Europa, no século XIX, com estudos do suíço Adolphe Ferrière e inspirou-se num discurso liberal de promoção da “igualdade de oportunidades” da escola (SILVA, 2018). Nas palavras de Saviani (1999), o movimento da Escola Nova expressou contestação às pedagogias de tipo tradicionais, no século XX, que buscaram transformar a relação ensino-aprendizagem, os conhecimentos divulgados e expandir o acesso à educação. No Brasil, desde o início do século XX defensores da Escola Nova assumiram dianteira na defesa liberal do acesso e ampliação da escolarização. Portanto, um movimento de caráter contraditório, que foi sendo capturado pelo neoliberalismo nos anos mais recentes e pela difusão de discursos que buscam suplantam pedagogias tradicionais evocando perspectivas pedagógicas pragmáticas e tecnicistas, na defesa de uma suposta democratização da escola, como bem polemiza o próprio Saviani, em sua obra *Escola e Democracia*.

peçoal etc.), tendo em vista viabilizar um suposto sucesso profissional. O discurso empresarial dos grandes grupos educacionais faz apologia à perspectiva de formação por competências⁶⁷, aspecto presente em várias passagens dos relatórios investigados. Relevante destacar as exigências de competência comportamental, subjetiva e tecnológica como uma demanda da formação para a empregabilidade, processo que se conecta ao avanço das tecnologias da informação e comunicação nas atividades educativas.

É exemplo significativo situarmos o modelo de ensino que tornou um padrão de referência para todas as unidades de ensino da empresa Kroton (2016, 2017, 2018, 2019), denominado Kroton Learning System (KSL 2.0). Este modelo é composto por plataformas digitais que contêm materiais didáticos, avaliações, treinamentos de professores e atividade de acompanhamento remoto aos discentes. A lógica que preside essa plataforma digital está endereçada ao atendimento de três principais objetivos: a) garantir formação profissional para a empregabilidade; b) desenvolvimento do ensino baseado em competências e c) personalização em larga escala. Para além da formação profissional e dos subsídios teórico-operativos desenvolvidos pela instituição referida acima, o investimento na dimensão subjetiva tornou-se pilar do modelo tecnológico KSL 2.0, fenômeno não restrito ao grupo analisado, mas sim uma tendência em curso na educação de articulação entre tecnologias educacionais e ideologias que promovam competências socioemocionais para os estudantes. Fala-se, também, em resiliência, espírito de comunicação, capacidade de trabalho em equipe, comprometimento com a execução de metas (KROTON, 2016).

⁶⁷ Uma das competências que se impõe na lógica da formação e qualificação da força de trabalho contemporânea tem sido a ideologia do empreendedorismo. Essa ideologia, nos termos de Tavares (2018), representa uma forma pela qual ocorre transferência ao próprio trabalhador, a possibilidade de gerar postos de trabalho, de modo a garantir 'ordem e progresso'. Trata-se de uma estratégia ardilosa, utilizada pelo capital e viabilizada pelo Estado, para gerar confusão na oposição de classes. O discurso do trabalhador como um patrão de si é o mais recorrente, quando pensamos na força sociopolítica do empreendedorismo, que no caso da educação, vem sendo incentivado por meio de projetos pedagógicos, disciplinas e canais digitais nas IES privadas, que fazem apologia a essa lógica. No caso do ensino público, a lógica empreendedora se faz presente nas empresas júnior, incubadoras, e na presença cada vez mais ativa do empresariado determinado e disputando editais de fomento ao empreendedorismo. Empreendedorismo e inovação tecnológica são elementos que compõem algumas exigências do fomento à pesquisa na pós-graduação brasileira. Essa dinâmica requer a realização de estudos que avaliem os impactos da cultura empreendedora nas políticas educacionais.

Para que o desenvolvimento de habilidades e competências específicas aconteçam na formação, a plataforma KSL 2.0 dispõe de estratégias para o ensino personalizado por meio do recurso aos algoritmos e da inteligência artificial. Este mecanismo foi criado para a identificação das necessidades individuais, lacunas na aprendizagem e monitoramento dos alunos com potencial para a evasão. Porém, de nossa interpretação, o ensino personalizado não opera somente a busca pela atenção individualizada na formação, o que, se pensarmos nas amplas demandas que cada indivíduo traz ao processo formativo no ensino superior, seria uma alternativa para cobrir as carências de trajetórias educacionais que antecedem a entrada no ensino superior. Basta pensarmos que muitas IES no ensino privado e as IES que compõem os grupos educacionais pesquisados incluem disciplinas comuns a todos os grupos de graduação com a perspectiva de nivelamento dos estudantes ingressantes, sendo essas disciplinas de comunicação e expressão, de produção textual e de conhecimentos gerais.

Na contemporaneidade, a atualização tecnológica das instituições de ensino foi sendo utilizada como propaganda para atração de investidores do mercado financeiro e na captura de novos alunos na medida em que foram sendo difundidos argumentos de que os cursos, tanto no ensino presencial como no EaD (sobretudo este), passariam por transformações na matriz curricular, nas formas de ensino-aprendizagem e no formato de acesso aos conteúdos da formação profissional por meio das práticas do apostilamento – alterações substantivas para garantir flexibilização no acesso ao conteúdo formativo no ensino superior.

O próprio ensino tornou-se um “laboratório de experimentos” para o desenvolvimento subjetivo de um trabalhador que precisa, no plano ideológico-político, estar material e espiritualmente sempre disponível para as mudanças no mercado de trabalho⁶⁸ em função do aumento da produtividade do trabalho e da capacidade de produção de valor. Para tanto, a mediação tecnológica tornou-se um canal de formação adaptativa para um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado, que também requer novos mecanismos de sustentação da hegemonia e da dominação capitalista no processo cultural e comunicativo, tensionando a possibilidade de um pensamento autônomo, da formação integral da personalidade

⁶⁸ Alguns autores como Alves (2011) vêm estudando este fenômeno denominado de captura da subjetividade.

do indivíduo e fragilizando os potenciais de construção de um horizonte alternativo à sociedade do capital⁶⁹.

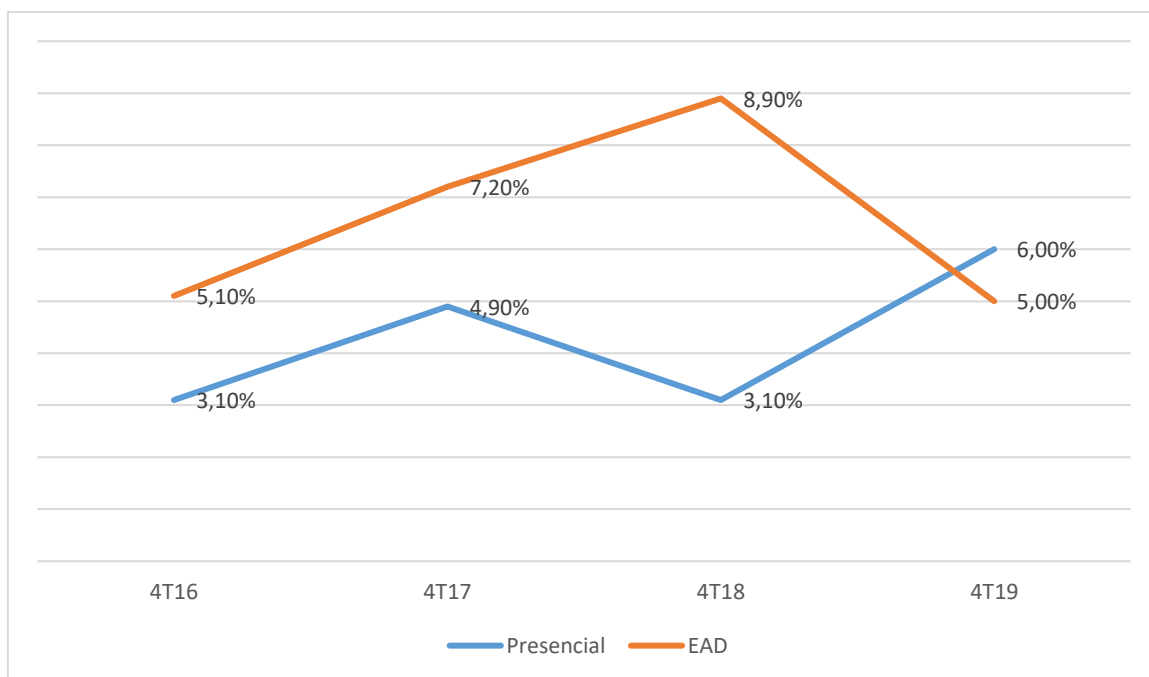
Contudo, é imperativo destacar que as taxas de evasão na modalidade EaD tendem a ser maiores do que no ensino presencial. As tendências formativas no EaD enquadram os estudantes em percursos pedagógicos com centralidade no indivíduo atomizado em plataformas, vídeos e materiais didáticos digitalizados, o que tende a produzir dificuldades de acompanhamento às exigências formativas, que se apresentam, no plano ideológico, como atividades de cariz flexíveis e temporalmente atrativas aos estudantes.

Espaço e tempo “flexíveis”, contudo, não são suficientes para garantir a permanência dos estudantes na formação EaD. Dados do relatório de sustentabilidade da Cogna (2019) nos evidenciam os argumentos que expusemos acima. Os referidos dados situam a evolução das taxas de evasão no quarto semestre⁷⁰ entre 2016 e 2019, e, num comparativo entre o presencial e o EaD, verificamos a evolução neste último. Em 2019, ocorreu uma inversão nos dados, com sobreposição do presencial, seja em função da recessão econômica, dificuldades de continuidade do financiamento do Fies e pela tendência à maior aderência ao modelo de ensino a distância. Os dados levantados no gráfico 13 e na figura 3 abaixo nos oferecem um panorama das taxas anuais de evasão em toda a rede de ensino privada e pública brasileira, num paralelo entre o ensino presencial e à distância. Na rede pública há uma certa constância nos números, com pouca variação anual no ensino presencial; já no EaD público, as taxas chegam a ter diferenças de oscilação de até 5%. No ensino privado do EaD, as taxas são mais altas, com maior expressividade para o ano de 2018, com 37% de alunos em evasão:

Gráfico 13 – Evolução da evasão no ensino superior presencial e EaD – Cogna (2016-2019)

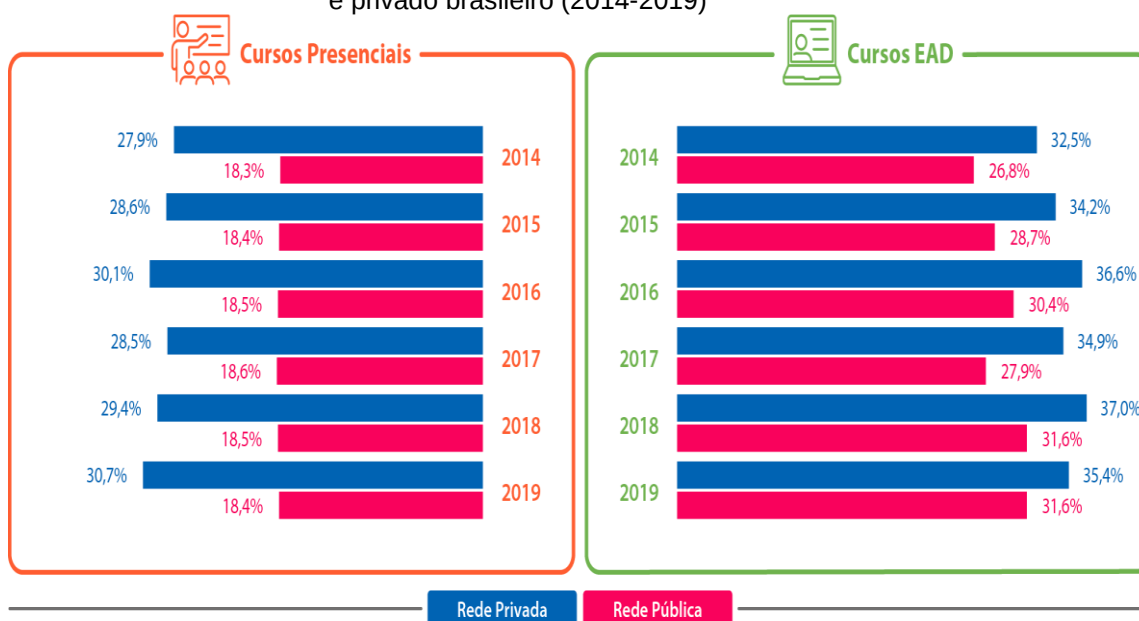
⁶⁹ Cf. Schlesener (2016).

⁷⁰ Tal como os resultados da bolsa de valores são avaliados a cada três meses, os dados dos grandes grupos educacionais também são divulgados nesse modelo trimestral, acompanhando o ritmo do mercado financeiro.



Fonte: O autor (2021), adaptado de Cogna (2019).

Figura 3 – Percentual de evasão de alunos de cursos presenciais e EaD nos ensinos público e privado brasileiro (2014-2019)



Fonte: O autor (2021), adaptado de Instituto Semesp (2021).

Os grupos educacionais privados foram difundindo argumentos de que as iniciativas de mudanças com as TICs conectam o ensino superior a um novo momento histórico da sociedade, de nossa interpretação marcado pelo fetiche das tecnologias em diversas dimensões da vida social. A tecnologia passa a ser encarada como uma inevitabilidade ao “progresso”, “avanço” e “desenvolvimento” da humanidade. São estes os termos, no plano aparente, que vêm sendo utilizados para justificar o uso das

TICs, que, ao serem apropriadas pela dinâmica de reprodução do capital, ocultam os elementos de determinação econômica, política e ideológica que incidem sobre a expansão tecnológica na sociabilidade burguesa.

Se voltarmos ao debate dos intelectuais que fazem apologia às TICs como panaceia para a resolução dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da humanidade, temos em Drucker (1993) a ideia do capitalismo da informação, o qual apoia-se no argumento de que o capital, os recursos naturais ou a força de trabalho não assumiram mais centralidade como meios de produção, e sim o conhecimento, concebido por Drucker (1993) como sinônimo de informação. Afirma este autor, também, que o conhecimento seria o maior investimento para o mundo denominado por ele de pós-capitalista⁷¹. O conhecimento que pertenceria ao trabalhador como meio de produção, desse modo, indicaria o fim do trabalho e o fim do proletariado em contraposição às discussões que defendem a existência da luta de classes. O autor sinaliza que uma revolução tecnológica estaria se desenvolvendo na escola, com a existência de computadores e transmissão de aulas via satélite, transformando as formas de aprender e ensinar: “[...] de quase totalmente intensivas de mão-de-obra, as escolas irão se tornar altamente intensivas de capital” (DRUCKER, 1993, p. 151).

Nessa direção, a educação, atrelada à “sociedade da informação”, seria o *lócus* responsável pelo desempenho e resultados dos indivíduos, preparando um homem contemporâneo adaptado às transformações societárias. Em seu ponto de vista, as novas tecnologias poderão fazer grandes diferenças, liberando os professores do “ensino rotineiro, do ensino corretivo, do ensino repetitivo” (DRUCKER, 1993, p. 158), cedendo espaço para que os computadores executem essas funções. O ensino seria, portanto, alterado na medida em que várias instituições iriam lançar diversas perspectivas de ensino e aprendizado.

Drucker (1993) declara ainda que, na sociedade pós-capitalista, o conhecimento estaria incorporado a uma pessoa e transportado por ela, sendo ampliado e aperfeiçoado. Nesse sentido, a passagem para uma “sociedade do

⁷¹ Peter Drucker (1993) explicita a concepção de sociedade pós-capitalista dimensionando o fim do socialismo e afirmando que o capitalismo estaria se tornando obsoleto. Para o autor, a sociedade pós-capitalista não seria nem anticapitalista e nem uma sociedade não capitalista, uma vez que, seria constituída para resguardar as instituições capitalistas, com o processo de preservação do mercado. No entanto, em sua visão, a substância do mercado havia sido modificada, passando a ser dominada pelo “capitalismo da informação”.

conhecimento” ou “sociedade da informação” colocaria o indivíduo no centro dos processos e ele teria que aprender a viver em um mundo globalizado, “ocidentalizado”. O movimento de aplicação do conhecimento ao trabalho iria realizar uma “revolução gerencial”, elevando a produtividade do trabalhador por meio de tarefas desenvolvidas em empresas, escolas, hospitais, norteando-se pela lógica empresarial-gerencial. Esse movimento requisitaria do indivíduo mudanças constantes de suas informações, pois o conhecimento seria volátil, dada a constância dos fenômenos sociais. De nossa parte, consideramos que os argumentos apresentados acima corroboram para a hipertrofia das TICs na educação. São expressões ideológicas que ganham força material ao serem incorporados pela “burguesia de serviços educacionais”, para potencializar mudanças nas políticas educacionais e ampliar a reprodução do capital nas instituições de ensino. Todavia, nem mesmo do ponto de vista técnico, a suposta democratização do acesso ao ensino pela tecnologia ganha aderência material, num país em que o uso da internet e o acesso a pacotes de dados ainda é marcado por desigualdades social.

Em suma, as questões discutidas neste item nos apontam o entrelaçamento da relação trabalho e educação e como as tecnologias digitais são incorporadas aos discursos que buscam vender a ideia de que o acesso ao ensino privado seria parte do projeto de democratização da educação, conformada pelos governos petistas (2003-2016) e que recorreu ao ensino privado como frente expansionista. Dito isso, concordamos com a afirmação de Leher (2018) ao destacar que, como resultado da captura da pressão social em prol da democratização, o Prouni e o Fies, cada qual com suas devidas particularidades, foram a tábua de salvação do processo de mercantilização do ensino superior brasileiro. Esse processo teve impacto no plano das ações, programas e políticas educacionais e no aspecto político-pedagógico, demarcando novos direcionamentos à formação da força trabalho num projeto de conformação moral e intelectual ao capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo de nossa tese partiu de aproximações sucessivas e exploratórias acerca da dinâmica atual do empresariamento do ensino superior privado no Brasil. Em particular, ao longo dos capítulos, fomos compreendendo as determinações econômico-sociais e ideológico-políticas que incidiram no alastramento do empresariamento nos anos 2000. Mobilizamos e reproduzimos um conjunto de conceitos, categorias, expressões empíricas e formas explicativas que nos viabilizassem uma relação de unidade entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Como toda pesquisa, o caráter de provisoriedade, de processo e de movimento são dimensões constitutivas de nossa investigação.

Partimos do pressuposto de que, na atualidade, há um processo de renovação do empresariamento do ensino superior brasileiro, por meio do qual se destaca o aprofundamento da subordinação das práticas educacionais aos mecanismos de produção de superlucros em tempos de supercapitalização e crise capitalista. O referido pressuposto deu centralidade aos processos de monopolização, financeirização e conformação de novos formatos de gerenciamento científico e tecnológico do ensino, das atividades institucionais e do trabalho docente nos dois maiores grupos educacionais do Brasil: o Cogna e o Yduqs.

Os caminhos teórico-metodológicos da tese estiveram articulados em três eixos expositivos: a) a expansão da forma serviço e sua relação com a financeirização e o determinismo tecnológico contemporâneo; b) as particularidades do ensino superior privado no capitalismo dependente brasileiro; e c) as expressões e as tendências do empresariamento do ensino superior privado articuladas à ampliação de tecnologias digitais no âmbito do ensino e na gestão institucional e do trabalho docente. Tais caminhos nos permitiram identificar determinações, contextos e expressões concretas de como a educação foi se aprofundando como mercadoria no tempo presente.

Inicialmente, identificamos que, como parte do processo de formação de uma camada de intelectuais e técnicos para a atuação na produção e reprodução das relações sociais, o ensino superior foi sendo capturado pela agenda contemporânea do capital, sendo tratado como instrumento de “alívio da pobreza” e passaporte para os projetos de desenvolvimento econômico com competitividade. A internacionalização das diretrizes dos organismos financeiros internacionais assumiu a dianteira na divulgação de proposições que classificavam o ensino superior como

um serviço, (des)regulamentado por agências do capital como a OMC. Tal como outras mercadorias, a educação, nos anos 1990, foi sendo indicada como alvo da reprodução ampliada do capital. Esse movimento operou a captura de necessidades sociais por acesso à escolarização aos projetos de dominação e controle da força de trabalho sob o discurso inclusivo da escola e do ensino superior nos anos 1990 e, particularmente, nos anos 2000.

A ampliação do empresariamento do ensino superior brasileiro expressa sua subordinação à ampliação da forma serviço no capitalismo contemporâneo e a subsunção da educação à forma-mercadoria, produzindo e reproduzindo aspectos fetichizantes e reificadores, próprios da mercantilização. De tal modo, a constituição da educação como nicho de mercado foi ganhando capilaridade, estimulada pelo duplo movimento de supercapitalização e superacumulação de capitais. A nova dinâmica de expansão de capitais no século XX transformou o capitalismo, na sua fase monopolista, aprofundando novos elementos à complexidade da luta de classes no século XXI.

A presença do Estado foi mediação decisiva na conformação de relações mercantis na educação nos anos 2000. Por meio de medidas legislativas, projetos e programas sociais, a relação público e privado foi reconfigurada. Na medida em que se ampliou as exigências de um novo tipo de qualificação para o trabalho, a dimensão expansionista do ensino superior ganhou força, tanto na expansão de universidades públicas, como na expansão, em “larga escala”, do ensino superior privado. A intervenção estatal nas demandas por acesso à educação coroou formas de consentimento ativo das classes subalternas aos projetos de dominação das classes dominantes, ao mesmo tempo em que as necessidades sociais e humanas por formação e escolarização foram sendo atendidas para alguns extratos das classes trabalhadoras. Nessa dinâmica, os mecanismos de mercantilização se sobressaltaram, como mediações constitutivas da lógica expansionista, reconfigurando as políticas educacionais, atendendo a novos perfis de alunos e colocando uma demanda por professores(as) para as IES privadas.

O Estado brasileiro deu continuidade, com determinadas inovações, às primeiras iniciativas de expansão ainda na Ditadura Civil-Militar. No referido período, compreendido como sendo marcado pela autocracia burguesa, o ensino superior brasileiro passou por um amplo processo de expansão de matrículas tanto no ensino público como no ensino privado, movimento mediado pelos projetos de

desenvolvimento econômico e de abertura ao capital internacional do ciclo autocrático burguês.

A expansão do ensino privado entre os anos 1960 e 1980 ganhou força por meio de incentivos fiscais, que garantiam movimentos de repasse de recursos do fundo público para empresários do ensino, capitalistas individuais e coletivos direcionados a lucrar com mensalidade das aulas de graduação e atividades de pós-graduação. O referido período, do ponto de vista da dinâmica do empresariamento, é considerado como impulsionador da disputa entre o público e o privado na educação. A promessa, “supostamente integradora e democratizante”, de acesso ao ensino superior privado, viabilizou que pequenas unidades de ensino, com poucos cursos em oferta, fossem ampliando os tipos de cursos, diversificando os perfis de alunos e conseguindo ampliar a capacidade de lucro com a oferta de serviços educacionais.

Como encontramos em nossa tese, particularmente nos anos 1990, a expansão passou a ganhar ares de uma nova promessa democratizante, sob a batuta da introdução do neoliberalismo e da existência da contrarreforma do Estado sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Já nesse momento, o empresariamento do ensino, enquanto processo dinâmico, ganhou contornos expressivos. A punção do fundo público, com a existência de programas sociais como o Ceduc e o Fies reforçou o crescimento do empresariamento educacional e a redução de recursos do Estado para o atendimento às demandas de financiamento das universidades públicas.

Ao darmos centralidade à educação nos anos 2000 (no contexto sociopolítico das medidas dos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff), fomos capturando que a presença do Estado e seus projetos neodesenvolvimentistas ou social-liberais favoreceram como nunca “na história desse país” o ensino superior mercantilizado. A gama de isenções fiscais e tributárias e a transferência direta de recursos da União para os empresários do ensino – com o Prouni e o Fies – contribuíram, sem dúvidas, para a substituição de capitalistas individuais e suas famílias por redes empresariais que cresceram comprando e se fundindo com instituições privadas de menor porte, em estado de falência e/ou em endividamento, movimento denominado de “fusão e aquisição” ou, em termos da crítica da economia política, “concentração e centralização de capitais”.

A partir do momento em que faculdades privadas passam a crescer e desenvolver ações na bolsa de valores, desdobram-se mecanismos de

aprofundamento do caráter empresarial da educação, de articulação e subordinação ao capital financeiro. A trajetória dos grupos educacionais que elegemos para a pesquisa – Cogna e Yduqs – se articula, em demasia, com as mudanças nas políticas educacionais, as transformações de escolas, pré-vestibulares e pequenas unidades de ensino, à constituição de grandes grupos. Ademais, em direção aos novos contornos, o empresariamento do ensino superior transformou-se na dinâmica de aperfeiçoamento de práticas corporativas e empresariais. Essa dinâmica complexa e ampla está fortemente relacionada com a entrada de fluxos de capitais estrangeiros e com o capital financeiro atuando nas empresas nacionais de ensino superior.

A penetração do capital financeiro alterou a conformação do ensino superior privado, na medida em que influenciou na consolidação de grandes grupos educacionais, verdadeiras corporações de ensino. Caracterizamos dois aspectos fulcrais na pesquisa: a) a monopolização do setor educacional aconteceu com a intervenção de fundos de investimentos, seguradoras e bancos internacionais que passaram a comprar ações, na bolsa de valores, de grupos educacionais, ocupando espaço nos conselhos de diretores e na gestão patrimonial dos grupos educacionais. Tal monopolização vem consolidando a direção de internacionalização e desnacionalização do ensino superior privado, com a presença de instituições financeiras internacionais e a desregulamentação dos mercados, assim como com o afrouxamento de medidas legais que pudesse frear a presença massiva de empresas internacionais atuando no ensino privado nacional; e b) a internacionalização e a desnacionalização tendem a se tornar mecanismos decisivos dos rumos das políticas educacionais brasileiras, se levarmos em consideração que dentro do CNE e nas secretarias do MEC, a presença do empresariado educacional internacional disputa significados ideopolíticos, formas de operacionalização e financiamento das políticas educacionais.

Identificamos que as empresas educacionais monopolizadas, como exigência à subordinação financeira e internacional, transformaram suas práticas institucionais seguindo o caminho de padronização e homogeneização de procedimentos pedagógicos e de alterações na gestão da força de trabalho. Nesse aspecto, a ampliação das tecnologias da informação e comunicação ganharam um significado expressivo, permitindo que a redução de custos com a força de trabalho e com infraestrutura e instalações físicas acontecessem. Todavia, a existência das tecnologias do ensino superior não é uma novidade dos anos 2000, já que, em

diferentes momentos da história do capitalismo, a introdução de diferentes tipos de TICs foi se processando, especialmente, nos anos 1990. A referida década é determinada pelo avanço das forças produtivas tecnológicas e pela constituição de formas de reativação das taxas de lucros da economia capitalista em crise. As tecnologias digitais passam a ser usadas sob o argumento da modernização das práticas educacionais, mobilizando transformações nas concepções do ensino e formas de sistematização e expressões do trabalho docente.

A padronização dos rituais institucionais complexificam o caráter corporativo das instituições, em busca de eficácia, eficiência, redução de custos e “qualidade total” na oferta dos serviços, incidindo também na compra e/ou confecção de materiais didático-pedagógicos comuns a cursos de diferentes regiões do país. A própria existência de uma produção em massa de materiais didático-pedagógicos nos revela o crescimento de um nicho de mercado vinculado ao mercado editorial, que atua desde a produção, criação de conteúdo, impressão em papel e digitalização dos conteúdos formativos. A plataformização do acesso às aulas e aos conteúdos pedagógicos evidencia a dinâmica do aperfeiçoamento empresarial e a capilaridade de articulações intercapitalistas, donde diferentes frações do capital (produtivo, comercial, financeiro), buscam lucrar com a oferta de serviços educacionais tecnológicos. A plataformização atendeu as demandas de diversificação das modalidades de ensino, com a expansão massiva do EaD e a flexibilização dos itinerários curriculares de cursos presenciais e semipresenciais.

Há componentes ideopolíticos que se somam, uma vez que se vendeu a educação privada como promessa de acesso rápido e barato a cursos de graduação, sinalizando ainda a empregabilidade como um fetiche. Esses mecanismos ideopolíticos impulsionaram a busca por financiamento para o ensino privado, levando a um crescente endividamento estudantil nos anos 2000 e à complexificação da figura do “aluno-consumidor”. Ao que parece, a “cidadania bancária” e o endividamento em busca de empregabilidade foram as bases de consolidação de programas e projetos governamentais pautados na hegemonia das finanças. A utilização da expropriação financeira amplia a capacidade de impulsionar a rentabilidade do grande capital por meio de sofisticados mecanismos de apropriação da riqueza produzida pela classe trabalhadora. Dados recentes revelam que cerca de 1 milhão de estudantes que entraram no Fies até 2017 estavam com dívidas, representando uma taxa de 51,7%

de inadimplência, o que soma R\$ 9 bilhões de contas em prestações não pagas ao Estado (SANTOS, 2022).

No que concerne à gestão da força de trabalho docente, o advento do EaD e a ampliação das forças produtivas nos processos de trabalho visaram garantir superlucros no setor de serviços educacionais, ampliando a produtividade do trabalho e alterando os processos de trabalho com a ampliação do uso das TICs. A separação entre a experiência de construção de conteúdos e a atividade de ensino propriamente dita demarca, aqui, a sujeição docente aos imperativos da lucratividade. Professores que são obrigados a dar aulas em formatos predeterminados por empresas internacionais como a Person; que não escolhem os textos que poderão ser transmitidos e, portanto, tem sua autonomia tolhida, no que tange ao planejamento de ensino, avaliações de aprendizagens, mediações de sala de aula, dentre outros aspectos.

Depreende-se que é fundamental dar atenção à mediação das expropriações de direitos e de conhecimentos da força de trabalho docente, uma vez que esses sujeitos operam e são atingidos pelas mudanças empresariais em curso, seja na redução dos níveis de autonomia docente, na interferência das corporações nos processos de trabalho, ritmos, formas de execução e estratégias pedagógicas dos docentes, e no quadro de demissão, renovação mais rápida e diminuição dos salários desses sujeitos nos grandes grupos educacionais. Docentes tornaram-se, em algumas circunstâncias, meros operacionalizadores de procedimentos pedagógicos produzidos pelo *ethos* corporativo-gerencial. Dito isso, é importante refletir sobre a seguinte questão: estaríamos diante de novas formas de extração do mais-valor na especificidade da expansão dos serviços educacionais contemporâneos?

Outro elemento que se soma aos resultados acima levantados, porém que não foi alvo da tese, diz respeito à ampliação dos nichos de mercado dos grupos educacionais, que, tradicionalmente, atuaram no ensino superior e passaram a se fazer presente na educação básica, seja por meio da abertura de consultorias educacionais, *edtech*, *startups*, empresas de “soluções” educacionais e de requalificação de professores. Tais dimensões entram em conexão com as mais recentes contrarreformas do ensino médio e com as disputas em torno do financiamento público para a educação básica, como é o exemplo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Como visto, o capital passa a intervir de modo decisivo nas práticas culturais e educacionais contemporâneas,

atuando nas IES privadas e na educação básica, na gestão das instituições, nos livros didáticos, no apostilamento, nos procedimentos de avaliação, na informatização dos sistemas e na plataformização.

Uma importante dimensão que encontramos na tese para entender a aceleração da introdução das TICs, particularmente entre 2015 e 2019, foi a redução do financiamento público do Fies para as empresas educacionais. O acirramento dos conflitos interburgueses, de natureza econômico-social e ideopolítica, com o Estado, e o enfraquecimento do pacto de conciliação de classe nos governos do Partido dos Trabalhadores incidiram na diminuição de recursos do Fies e, por sua vez, na dificuldade das IES e dos grupos educacionais em conseguirem captar dinheiro público, como parte de suas receitas anuais. Essa determinação foi vista como decisiva, no aspecto conjuntural, para promover a aceleração dos investimentos dos grupos educacionais na compra de produtos tecnológicos, na ampliação da modalidade EaD e nas mudanças do trabalho docente.

Não é que o Estado tenha deixado de lado seu compromisso em alimentar a acumulação de capital no ensino superior privado, pois o Fies permanece existindo até hoje, ainda que reformulado e com números de contratos bem inferiores ao período de seu auge, aqui demarcado entre 2010 e 2014. Ocorre que os ajustes fiscais desenvolvidos nos governos Temer e Bolsonaro, entraram em conflito com o repasse de recursos para os empresários do ensino. Essa direção não ocorreu porque esses governos buscaram imprimir maior orçamento nas universidades públicas; pelo contrário: a atualidade vem confirmando uma tendência de cortes e processos de desmantelamentos permanentes na educação pública. Há dois aspectos que determinaram esse acontecimento, que são: a redução do orçamento público com a Emenda Constitucional nº 95, que incidiu em cortes de recursos na política educacional como um todo; e o caráter anti-intelectual, anticiência e anticultural dos governos de extrema-direita. O resultado desse emaranhado foi que o empresariado do ensino construiu operações restauradoras para se sobressair no cenário em que o fundo público já não garantiria uma significativa parcela da acumulação de capital.

A extração de uma síntese, pretensiosamente conclusiva, que conforma a centralidade da tese, nos permitiu identificar que o empresariamento do ensino superior brasileiro nos anos 2000 apresentou as seguintes dimensões: a) o aprofundamento da mercantilização do ensino com a subordinação da educação ao capital financeiro, ampliação de fluxos de capitais internacionais e monopolização de

grupos educacionais (com fusões e aquisições). Tal processo esteve enredado na disputa pela punção do fundo público às necessidades de valorização do capital; b) subsunção da educação ao *ethos* corporativo-gerencialista empresarial, transformando conteúdo e forma de acesso ao ensino superior, sob o ritmo de padronizações de materiais didáticos, formatos avaliativos, modalidades de ensino e plataformização do trabalho docente e da formação profissional em busca de eficiência, eficácia e “qualidade total” na educação. Esses aspectos estão em conexão com a incidência da reestruturação produtiva do capital na reprodução social das classes; e c) o aprofundamento da concepção de educação como instrumento de apassivamento de frações das classes trabalhadoras, esperançosas por mobilidade social, acesso e permanência ao mercado trabalho, conforme a coroação do fetichismo da empregabilidade.

Se no início da tese mapeamos na produção bibliográfica, ora um foco na relação capital financeiro e educação, ora, maior ênfase na discussão sobre as tecnologias nos processos pedagógicos, tentamos imprimir uma direção que conformasse uma unidade entre esses processos complexos e ricos de determinações, evidenciando-os com a pesquisa empírica realizada. Esse processo nos permite compreender que tanto a financeirização exige a ampliação de fluxos informacionais e comunicacionais como a ampliação tecnológica na educação atende demandas do capital produtivo e do capital especulativo: o primeiro conseguindo extrair mais-valia da produção tecnológica, materiais de infraestrutura e insumos educacionais; e o segundo lucrando com a especulação das ações das corporações, fusões e aquisições e com a fetichização do acesso à educação como instrumento mercadológico.

Como dissemos na introdução desta tese, nosso trabalho é datado historicamente, constituindo-se, portanto, como síntese provisória da realidade, que está em permanente processo de mudança. Novos aprofundamentos das discussões levantadas em nosso trabalho vão requisitar a incursão em outras mediações que permitam desvelar aquilo que não conseguimos encontrar e explicitar. Por falar em mudanças, ao fim de nossa tese não encontramos mais o mundo da mesma forma. Os últimos 24 meses do doutorado, entre março de 2020 e abril de 2022, estiveram marcados pelos desafios da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e pelas expropriações de direitos e violências decorrentes. As transformações societárias que já estavam em curso no capitalismo contemporâneo aceleraram alguns processos,

como é o caso da hipertrofia do uso das TICs em diversas dimensões da vida social. A interação das relações sociais mediadas por canais de comunicação rápidos e imediatos, como o WhatsApp, o Instagram, o Facebook, dentre outros, foi ainda mais ampliada no cenário pandêmico. Além disso, o teletrabalho e o *home office* expressaram a centralidade de novas formas de expropriação de direitos e precarização do trabalho.

A educação como um todo foi bastante impactada no cenário de pandemia. De um lado, a pressão do Estado e do empresariado na elaboração de formas remotas de dar continuidade à formação e qualificação de crianças, jovens e adultos; e de outro, as dificuldades de um retorno digital no cenário de ampla desigualdade de acesso à internet, como constataram Eblin, Silva e Costa (2021) ao explicitaram dados da Pesquisa sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC Domicílios 2019), que revelam que 20 milhões de casas no Brasil não acessam a internet, uma realidade que tende a atingir discentes e docentes. Tal processo requisitou, no ensino público básico e superior, a iniciativa do Estado na compra de pacotes tecnológicos.

A nosso ver, a problemática em torno do ensino remoto na pandemia não gira em torno, isoladamente, das dificuldades de acesso ou das dimensões técnicas, revelam, sobretudo, a disputa de projetos educacionais e a construção de novos modelos de ensino que poderão se tornar tendências no contexto pós-pandemia. Sabemos que o capitalismo se apropria das crises para restaurar seu projeto de dominação econômica, política e cultural, construindo frentes para geração de acumulação de capital. Não seria diferente no cenário em que grandes corporações tecnológicas vêm lucrando com a expansão do consumo das TICs.

A *Ead*tização do ensino superior vem ocorrendo com fôlego nos últimos anos. Acerca disso, um fenômeno constatado na pesquisa de doutorado foi da abertura gradual às atividades digitais nos próprios cursos presenciais. Esse processo opera o conjunto de transformações em curso e que tendem a tomar maiores proporções nos próximos anos, em cenários que ultrapassem situações pandêmicas. Em particular, no cenário pandêmico, retomamos as reflexões expostas por Eblin, Silva e Costa (2021) ao destacarem que o ensino remoto operou mudanças nas formas de acesso ao referencial bibliográfico dos cursos, suspensão dos restaurantes universitários e a suspensão de bolsas e auxílio estudantil, além de provocar o aprofundamento do adoecimento mental já em curso antes da pandemia. Por outro lado, o ensino remoto

foi utilizado, contraditoriamente, como iniciativa emergencial e excepcional que garantia a possibilidade da continuidade às atividades educacionais.

Nos parece curioso identificar que a penetração das atividades digitais no ensino público desdobrou-se na divulgação da Portaria nº 433, de outubro de 2020, a qual autoriza a criação de um Comitê de Orientação Estratégica (COE) para elaborar estudos, subsidiar discussões e estimular iniciativas de expansão do ensino superior digital em universidades federais (MELIN; MORAES, 2021). Soma-se a esse processo a Portaria nº 2.117, de 2019, que permitiu aos cursos presenciais aumentarem sua carga horária total com oferta de 40% das atividades à distância.

A nosso ver, as transformações no ensino superior público e privado, no contexto da pandemia, precisam ser estudadas, desvelando as contradições e as formas de aprofundamento da educação no circuito da acumulação de capital. Tais frentes de estudos poderiam destacar os seguintes aspectos: a) as mudanças tecnológicas nas universidades públicas, seus desdobramentos para o ensino, a pesquisa, a extensão e o trabalho de docentes e técnicos-administrativos; b) o gasto público do Estado com a compra de pacotes tecnológicos de grandes corporações; c) a discussão sobre a relação entre as empresas de produção tecnológica e as iniciativas empresariais no ensino superior privado; e d) e o debate mais geral sobre os rumos da transformação digital na direção teórico-metodológica e ético-política da formação profissional das classes trabalhadora.

REFERÊNCIAS

AGENDA DIGITAL. *Agenda Digital na União Europeia e nos países da ALC*. Montevideu: Banco Mundial, 2016. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/dlat/dv/1106/1106078/1106078pt.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ÂNIMA. Nossas instituições. Ânima Educação, [S. l.], 2021. Disponível em: [https://animaeducacao.com.br/nossas-instituicoes/#:~:text=Hoje%2C%20a%20%C3%82nima%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9,professores%2C%20colaboradoras%20e%20colaboradores\).](https://animaeducacao.com.br/nossas-instituicoes/#:~:text=Hoje%2C%20a%20%C3%82nima%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9,professores%2C%20colaboradoras%20e%20colaboradores).) Acesso em: 25 mar. 2021.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In: GROHMANN, R. (org.). *Os laboratórios do trabalho digital*. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 33-38.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Censo EaD BR*. 2018. Brasília: Abed, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Censo EAD BR*. 2019. Brasília: Abed, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/1986/2021/03/censoeadbr_-_2019/2020. Acesso em: 15 de mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1994.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington: Banco Mundial, 2011.

BARRETO, R. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012.

BARRETO, R. Discursos sobre a inclusão digital. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2016.

BARRETO, R. Tecnologias e sentidos. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 29-36, 2018.

BEHRING, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. Crise do capital, fundo público e valor. In: BEHRING, E. R. *et al.* (org.). *Capitalismo em crise, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 3.860, de 09 de junho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>. Acesso em: 4 mar 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 3 jun 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20bolsa%20de,1%2F2%20\(meio\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20bolsa%20de,1%2F2%20(meio)). Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para EAD*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2010*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2011*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2012*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2013*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2015*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2016*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. *Relatório de gestão do FIES 2017*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. São Paulo: Ed. Guanabara, 1987.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M.; FREIRE, S. (org.). *Políticas sociais e ultraneoliberalismo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BRETTAS, T. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. *Temporalis*, Brasília, v. 17, n. 34, p. 53-76, 2017.

CAPITAL RESEARCH. Private equity: o que é e como funcionam esses fundos. *Capital Now*, [S. l.], 16 out. 2019. Disponível em:

<https://www.capitalresearch.com.br/blog/investimentos/private-equity/>. Acesso em: 6 jan 2021.

CASIMIRO, F. *A tragédia e a farsa: ascensão das direitas no Brasil contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CASTELO, R. *O Social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução: Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHAVES, V. L. J.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; SANTOS, A. Corporações privadas na educação superior brasileira: implicações das novas práticas organizacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 26, n. 136, p. 1-25, 2019.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização e efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo. 2005. p. 35-67.

CISLAGHI, J. F. *Elementos para a crítica da economia política da saúde no Brasil: parcerias público-privadas e valorização do capital*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Uerj, 2015.

COGNA EDUCACIONAL. Relatório de sustentabilidade. *Cogna Educacional*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.esgcogna.com.br/relatorios/relatorios-de-sustentabilidade/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

COGNA EDUCACIONAL. Sobre nós. *Cogna Educacional*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cogna.com.br/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CORAL, M. *As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios*. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

COSTA, A. F. C. E. *Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia: análise relacional de rescindidos no contexto do Sinaes*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CRUZ, A. G. *Educação superior a distância: paradoxos presentes na formação de professores*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

DAGNINO, R. Enfoques sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade: neutralidade e determinismo. *Revista de Ciência da Informação*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 1-37, 2002.

DAL ROSSO, S. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 70, p. 75-89, 2014.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensino sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, N. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: CHESNAIS, F. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 85-108.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

EXAME. Kroton passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro marcas. *Exame*, [S. l.], 7 out. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>. Acesso em: 4 out. 2019.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S. A. Relatório de sustentabilidade 2016. YDUQS, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/list.aspx?idCanal=16WWw2CgMuyI9zkEmapDvg==>. Acesso em: 4 ago. 2020.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S. A. Relatório de sustentabilidade 2017. YDUQS, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/list.aspx?idCanal=16WWw2CgMuyI9zkEmapDvg==>. Acesso em: 4 ago. 2020.

ESTÁCIO Mega Vestibular Tá Pago. *Guia Muriaé*, Muriaé, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://www.guiamuriae.com.br/noticias/cidade/estacio-megavestibular-ta-pago/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S.; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 226-257, 2021.

FARIAS JÚNIOR, R. S. *A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRAREZ, C. S. *Capital financeiro e educação superior no Brasil: adoção estratégica das tecnologias para ascensão e fortalecimento dos conglomerados educacionais*. 2021. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 179-206.

FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR (FERESP). Valor econômico: Cogna fecha 25% de suas atividades. *Feresp*, Brasília, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://forumensinosuperior.org.br/noticias/item/valor-economico-cogna-fecha-25-de-suas-unidades>. Acesso em: 7 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, A. *Cadernos de cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a. v. 1.

GRAMSCI, A. *Cadernos de cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b. v. 2.

GRANEMANN, S. *Para uma interpretação marxista da previdência privada*. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GUERRA, Y. *A polêmica sobre o mestrado profissional e a área de Serviço Social – subsídios à reflexão*. Brasília: ABEPSS, [201-]. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-polemica-sobre-o-mestrado-profissional-e-ss-201707191921520152250.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2010*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2011*. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2012*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2013*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2014*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2015*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2016*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2017*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2018*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2019*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística da educação superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 8 jan 2020.

INSTITUTO SEMESP. Dados Brasil - 11ª edição. Evasão. *Instituto Semesp*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11/dados-brasil/evasao/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HARVEY, D. O “novo imperialismo”: ajustes espaço-temporais e acumulação por desapossamento. *Socialist Register*, [S. l.], n. 14, p. 9-21, jul. 2003. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_harvey.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, D. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2010.

HARVEY, D. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2014.

HUWS, U. *A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real*. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

KATÁLYSIS. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. eISSN: 1982-0259. Quadrimestral. Pós-graduação e Serviço Social, v. 20, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/2438>. Acesso em: 8 jul. 2021.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados trimestrais 2012*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2012. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados trimestrais 2013*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2013. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados financeiros 2014*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2014. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/8bf73c049b1913974a5515b0e81ceba00224f08e754b3963b951c48b516f2829/release_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. *Relatório de sustentabilidade 2015*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2015. Disponível em: https://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/DESEN_WEBBAULA/SUSTENTABILIDADE/index.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados financeiros 2015*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2015. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. *Relatório de sustentabilidade 2016*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2016. Disponível em: https://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/DESEN_WEBBAULA/SUSTENTABILIDADE/index.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados financeiros 2016*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2016. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. Kroton: transforme seu futuro. *Kroton Educacional*, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 6 abr. 2017.

KROTON EDUCACIONAL. *Relatório de sustentabilidade 2017*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2017. Disponível em: https://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/DESEN_WEBBAULA/SUSTENTABILIDADE/index.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados financeiros 2017*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2017. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados financeiros 2018*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2018. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. *Relatório de sustentabilidade 2018*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2018. Disponível em: https://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/DESEN_WEBBAULA/SUSTENTABILIDADE/index.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

KROTON EDUCACIONAL. *Release de resultados financeiros 2019*. Belo Horizonte: Kroton Educacional, 2019. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

KROTON EDUCACIONAL. Home Institucional. *Kroton Educacional*, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LAUREATE. Institucional. *Laureate Education Inc.*, Miami, 2021. Disponível em: <https://www.laureate.net/regions/brazil/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, [S. l.], n. 3. p. 19-30, 2001.

LEHER, R. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2019.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, p. 9-29, 2021.

LEHER, R.; GIOLO, J.; SGUISSARDI, V. *Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado*. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

LEHER, R.; GOMES, T. A. M. M.; COSTA, H. B. O trabalho docente em grupos empresariais de ensino superior e o mercado de ações na bolsa de valores: um estudo a partir dos conflitos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 28, n. 8, p. 1-29, 2020.

LEHER, R.; VITTORIO, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.

LÊNIN, V. *O imperialismo: etapa superior do capitalismo*. Campinas: Navegando, 2011.

LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, K. Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, A. C. N.; NEVES, L. M. W. *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p.19-42.

LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. A política de educação superior à distância nos anos de neoliberalismo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011.

LIMA, K. Brasil em tempos de contrarrevolução. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 27, n. 59, p. 92-103, jan./jun. 2017.

LIMA, K. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. *Katálisis*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, 2019.

LIMA, K. Educação no Brasil em tempos de ofensiva da direita. In: TEIXEIRA, N. L. A.; FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C. *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências*. Aracaju: Criação editora, 2021a. p. 21-41.

LIMA, K. Educação superior brasileira nas primeiras décadas do novo século. In: ALMEIDA, N. L. T.; PEREIRA, L. D. *Serviço Social e educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021b. p. 45-70.

LOJKINE, J. *A revolução informacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, R. S. *Informação, conhecimento e valor*. São Paulo: Radical livros, 2008.

MACHADO, M. P. *O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, A. G. S. *A empregabilidade, o empreendedorismo e o silêncio das sereias*. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARTINS, A. Processo de Bolonha, ensino a distância e a formação em Serviço Social em Portugal. In: PEREIRA, L. D.; VALLE, A.; VALE, A. A. *O ensino a distância na formação em Serviço Social: análise de uma década*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2019. p. 92-108.

MARX, K. *O capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MARX, K. *O capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014. v. 2.

MELIN, J. I.; MORAES, L. C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINTO, L. W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MINTO, L. W. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MINTO, L. W. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Seropédica, v. 6, n. 10, p. 139-154, 2021.

MOTA, A. E. *Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social nos anos 1980*. São Paulo: Cortez, 1998.

MOTA, A. E.; AMARAL, A. S.; PERUZZO, J. F. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, A. E. (org.). *Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-178.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 1., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: NIEP/MARX, 2019. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/3eLukwd>. Acesso em: 12 mar. 2022.

NEGREIROS, T. C. G. *Tempo de aprendizagem flexível: as novas tendências de aprendizagem mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora brasileira*. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NEVES, L. M. W. *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, L. *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-106.

NEVES, L. M. W. (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2012.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 111, p. 413-429, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). *Análise de políticas educacionais*. Paris: OCDE, 1998. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/20946947.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.

PEARSON EDUCATION. *Aprendendo para a vida*. Pearson, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://br.pearson.com/>. Acesso em: 15 out. 2016.

PEREIRA, L. D. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contra-reforma do ensino superior brasileiro. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 1, p. 323-332, 2010.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? *Ser Social*, Brasília, v. 14, p. 28-47, 2012a.

PEREIRA, L. D. Perfil do corpo docente, tutorial e de coordenações de cursos de serviço social na modalidade de EAD. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 1, p. 433-440, 2012b.

PEREIRA, L. et al. Reestruturação do FIES. *Radar*, Brasília, n. 58, p. 31-36, dez. 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/radar/temas/educacao/733-a-reestruturacao-do-Fies>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PRONKO, M.; PEREIRA, J. M. M. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 55, p. 44-57, 2015.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, J. S. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 120-136, jan./abr. 2007.

RUBIN, I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Editora Polis, 1987.

SABADINI, M. S.; CAMPOS, F. A. O capital financeiro na origem do imperialismo: uma leitura sobre seu uso categorial no debate clássico. *Fim do Mundo*, Marília, n. 6, p. 21-52, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/12532>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, E. Fies: entenda as regras para renegociar as dívidas do financiamento estudantil. G1: Portal de notícias da Globo, São Paulo, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/10/fies-entenda-as-regras-para-renegociar-as-dividas-do-financiamento-estudantil.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. Tradução: Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SEKI, A. K. *Determinações do capital financeiro no ensino superior*: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SER EDUCACIONAL. Institucional. *Ser Educacional*, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.sereducacional.com/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SERÁ?. [Recife: Fina Produção], 2007. 1 vídeo (3 min e 49 seg). Publicado pelo canal Mundo Siba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRVQLy3ODVQ>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, A. I. C. *ensino superior brasileiro e crítica à formação profissional em Serviço Social no EaD*. 2015. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, A. I. C. Crítica à formação profissional em Serviço Social no ensino a distância. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v.14, n. 37, p. 150-173, 2016.

SILVA, A. I. C.; AMARAL, A. S. Regressividade no direito à educação, tendências pedagógicas do EaD e Serviço Social brasileiro. *Ser Social*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 435-455, 2019.

SILVEIRA, D. Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE. G1: Portal de Notícias da Globo, Rio de Janeiro, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. Ideologia, consciência social e hegemonia na obra de Antonio Gramsci. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 13, p. 23-37, 2014a.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. *A filosofia como historicidade: a ideologia no estudo filosófico dos Cadernos do Cárcere. Serviço Social & Sociedade*, [S. l.], v. 119, p. 560-581, 2014b.

SIMIONATTO, I. A concepção de hegemonia em Gramsci. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 43, 1993.

SCHLESENER, A. H. *Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

SGUISSARDI, V. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

TAVARES, M. A. O empreendedorismo à luz da tradição marxista. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 107-121, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/36687/26319>. Acesso em: 23 dez. 2021.

TIRADENTES, A. Financeirização da educação superior: estratégia da mercantilização e quadro das IES, principais grupos educacionais e grupos de investimentos que atuam no Brasil. *Sinpro-RJ*. Rio de Janeiro, n. 07, 2011.

TONELLO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? In: ANTUNES, R. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139-148.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Risco de insustentabilidade do Fies leva TCU a ouvir ex-ministros da Educação. *TCU*, Brasília, 2016. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/risco-de-insustentabilidade-do-fies-leva-tcu-a-ouvir-ex-ministros-da-educacao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

VALE, A. A. “*As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora*”: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VALE, E. S. *A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: reiteraões e resistências do trabalho docente na Uece*. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

VIEIRA PINTO, Á. *O que é tecnologia*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

UNINOVE. Tradição e qualidade de ensino para você mudar sua vida. *Uninove*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://seletivo.uninove.br/graduacao-e-curta-duracao/todos/todos/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

UNIP. A Universidade Paulista – Unip é excelência. *Unip*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://unip.br/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

YDUQS. Nossa história. YDUQS, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idCanal=2A9MtfzS4uRqXhzucRSqdw==>. Acesso em: 23 jun. 2022.

YDUQS. *Relatório de sustentabilidade 2019*. Rio de Janeiro: YDUQS, 2019. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/list.aspx?idCanal=16WWw2CgMuyI9zkEmapDvg==>. Acesso em: 27 ago. 2020.