



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AGERCICLEITON COELHO GUERRA

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DOS EGRESSOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ:
UM ESTUDO ONTO-CRÍTICO

FORTALEZA-CEARÁ

2023

AGERCICLEITON COELHO GUERRA

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DOS EGRESSOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO ONTO-CRÍTICO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

FORTALEZA-CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Guerra, Agercicleiton Coelho.

O acesso ao ensino superior dos egressos das escolas estaduais de educação profissional do estado do ceará: um estudo onto-crítico [recurso eletrônico] / Agercicleiton Coelho Guerra. - 2023. 152 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Jose Deribaldo Gomes dos Santos.

1. EEEPs. 2. Educação Profissional. 3. Acesso ao Ensino Superior. 4. Crise Estrutural do capital. 5. Teoria do Capital Humano.. I. Título.

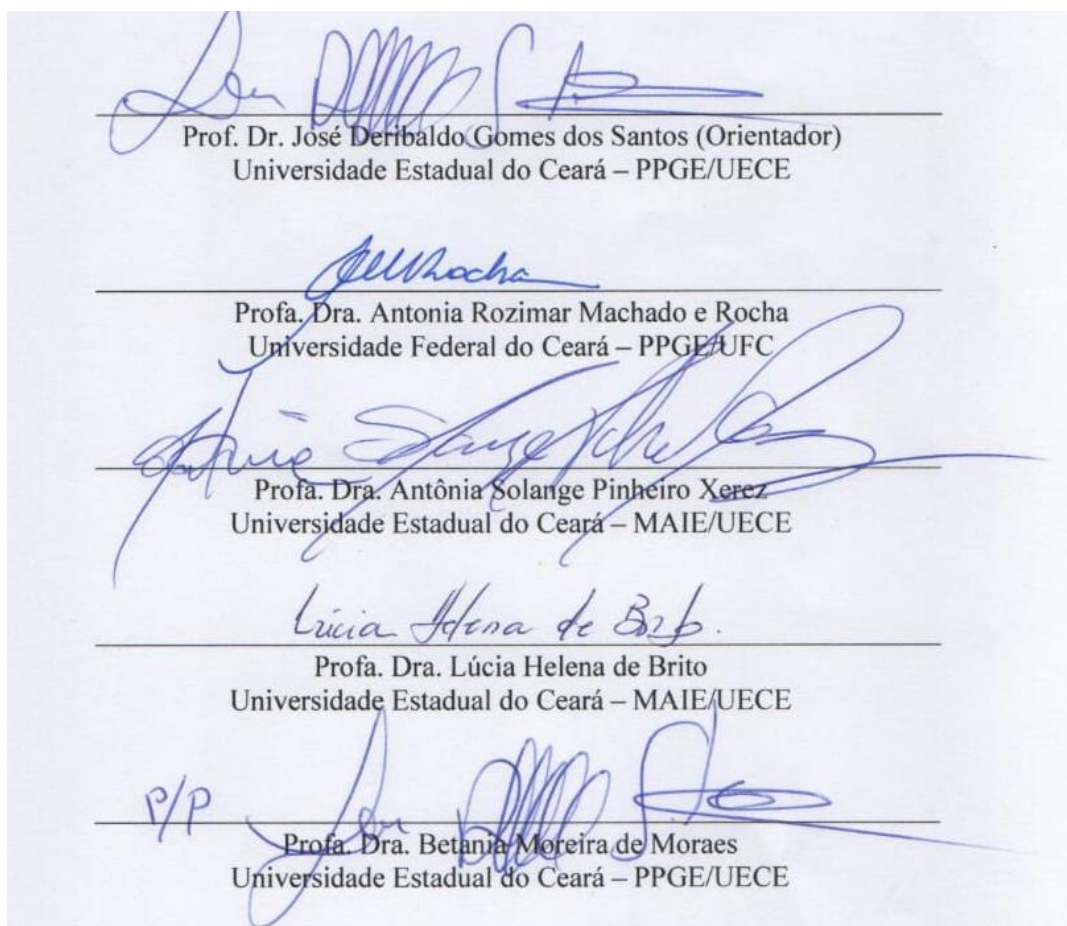
AGERCICLEITON COELHO GUERRA

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DOS EGRESSOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO ONTO-CRÍTICO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Educação do Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título de
doutor em Educação. Área de Concentração:
Formação de professores.

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e ter me concedido sabedoria e força para a realização desse trabalho e de poder educar os filhos da classe trabalhadora.

À minha família, por todo apoio necessário durante esse longo período, compreendendo minha ausência em alguns momentos e proporcionando toda alegria de poderem estar juntos de forma incondicional. À minha mãe, pai e irmã, que sempre prezaram para que uma educação de qualidade fosse ofertada, mesmo com todas as dificuldades financeiras, sou filho de uma cozinheira e um borracheiro que lutaram muito para que eu pudesse chegar aqui.

À minha eterna companheira Marcela, que me aturou muito nesse período compartilhando seus conhecimentos e me acolhendo. Aqueles dois estudantes de pedagogia chegaram longe e você me completa, obrigado por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis. Aos meus dois filhos Raul e a Maria, que me dão força e coragem para seguir.

Ao Deribaldo, que por um acaso da vida vim a conhecê-lo e ainda tenho muito a aprender com ele, como o Pedro diz, ele não sabe receber elogios, mas todos são dignos que sejam ditos a ele. O Deri me acolheu mesmo sem nunca me conhecer e sempre esteve ao meu lado durante toda a pesquisa, com seu jeito simples fez essa pesquisa ser mais leve, apesar de todos os contratempos enfrentados nesse período.

À Professora Rose, que me acompanhou desde a graduação e que sem ela não estaria aqui, sempre com seu jeito doce e prestativa tive muita sorte dela estar ao meu lado na graduação e mestrado.

À Profa. Dra. Antônia Solange Pinheiro Xerez pelos ensinamentos, reflexões e contribuições no exame de qualificação e defesa desta tese.

À Profa. Dra. Lúcia Helena de Brito pelas suas contribuições e reflexões ensinadas na qualificação e defesa desta tese.

À Profa. Dra. Betânea Moreira de Moraes por ter aceitado o convite de estar na banca de defesa da tese, tenho certeza de que suas contribuições irão enriquecer a pesquisa.

Ao Prof. Dr. George Amaral que tenho honra de tê-lo na banca, li muito seus trabalhos e aprendi muito com sua pesquisa, obrigado por estar presente na qualificação e defesa desta tese.

Aos professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE), pelos saberes e conhecimentos compartilhados durante o Curso de doutorado.

“Levanta-te e olha as tuas mãos Para crescer,
estende-as aos teus irmãos Juntos iremos
unidos pelo sangue Agora e na hora da nossa
morte Amém”

(Victor Jara)

RESUMO

A implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional está em consonância com a proposta de integrar o currículo das escolas aos interesses empresariais de unir economia e educação pública do Estado do Ceará. O ponto inicial de expansão das escolas profissionalizantes em âmbito nacional é marcado pela criação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP) no ano de 2008. O programa tinha como proposta desenvolver um currículo de tempo integral articulando a Educação Profissional com o Ensino Médio. As mudanças na educação são realizadas, com o objetivo de atender a formação de um novo perfil de trabalhador mais flexível às demandas do capital. Nos documentos oficiais verifica-se mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissionalizante. O alicerce que sustenta o capitalismo está entrando em conflito e as possibilidades de reforma estão se esgotando. A causa do aparecimento da crise estrutural do capital se expressa no fato de que o sistema de produção se desenvolve em larga escala, enquanto as condições de apropriação por parte da classe trabalhadora não acompanham esse desenvolvimento, ocorrendo a queda da taxa de lucro. Essa contradição ocorre de maneira cíclica levando ao esgotamento do capital para que a produção seja retomada como uma forma de sair da crise. É calçado nesse sucinto quadro que a presente pesquisa pretende analisar, a entrada dos egressos das EEEP's ao ES. Especificamente, a pesquisa procura examinar os dados quantitativos de inserção desses jovens-trabalhadores no ES. Em seguida, procurar-se-á determinar quais cursos e quais instituições – se públicas ou privadas –, os egressos da EEEPs adentram. Naturalmente, para responder adequadamente aos objetivos levantados, analisar-se-á os principais traços do capitalismo no século XXI, pois, dessa forma, compreende-se qual papel as instituições de ES desempenham na sociedade e quais as suas limitações. A partir da abordagem metodológica com fundamento no materialismo histórico-dialético teremos uma maior compreensão das partes que compõem a pesquisa, os seus contextos históricos, as determinações socioeconômicas, as relações de produção e os seus sujeitos sociais. Compreendendo essas determinações e suas contradições a pesquisa será vista como um todo em suas dimensões. O mercado busca sempre sua máxima expansão com o objetivo de expandir seus lucros e ao ampliar seus negócios forma de maneira cada vez mais precária a classe trabalhadora, que produz toda a riqueza. Os jovens que adentram ao ensino superior têm maior inserção nas IES privadas e com o crescimento do EAD essa formação acaba por ser mais atrativa pelo baixo custo, mas de formação científica duvidosa, além de, não proporcionar o acesso a pesquisa e extensão universitária. Dentre os anos de 2017 a 2019, em torno de 60%

dos cursos com maiores aprovações estavam ligados as IES privadas, fato decorrente da sua expansão e consolidação no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: EEEP's. Educação Profissional. Acesso ao Ensino Superior. Crise Estrutural do capital. Teoria do Capital Humano.

ABSTRACT

The implementation of the State Vocational Education Schools [Escolas Estaduais de Educação Profissional] is in line with the proposal to integrate the schools' curriculum with the business interests of uniting the economy and public education in the State of Ceará. The starting point for the expansion of vocational schools nationwide is marked by the creation of the “Professionalized Brazil [Brasil Profissionalizado]” Program in 2008. The program's proposal was to develop a full-time curriculum linking Vocational Education with High School. Changes in education are carried out, with the objective of meeting the formation of a new worker profile that is more flexible to the demands of capital. In the official documents there are changes in the Law of Directives and Bases of Education [Lei de Diretrizes e Bases da Educação] nº 9.394/96 referring to Secondary Education and Vocational Education. The foundation that sustains capitalism is coming into conflict and the possibilities for reform are running out. The cause of the appearance of the structural crisis of capital is expressed in the fact that the production system develops on a large scale, while the conditions of appropriation by the working class do not accompany this development, with a fall in the rate of profit. This contradiction occurs cyclically, leading to the depletion of capital so that production can be resumed as a way out of the crisis. It is based on this succinct framework that this research intends to analyze, the entrance of State Vocational Education Schools graduates to Higher Education. Specifically, the research seeks to examine the quantitative insertion data of these young workers in Higher Education. Next, an effort will be made to determine which courses and which institutions – whether public or private – the State Vocational Education Schools graduates enter. Naturally, in order to respond adequately to the objectives raised, the main features of capitalism in the 21st century will be analyzed, since, in this way, it is understood what role Higher Education institutes play in society and what their limitations are. From the methodological approach based on historical-dialectical materialism, we will have a greater understanding of the parts that make up the research, its historical contexts, socioeconomic determinations, production relations and its social subjects. Understanding these determinations and their contradictions, the research will be seen as a whole in its dimensions. The market always seeks its maximum expansion in order to expand its profits and, by expanding its businesses, it forms the working class, which produces all the wealth, in an increasingly precarious way. Young people who enter Higher Education have a greater insertion in private Higher Education Institutes and with the growth of Distance Learning, this training turns out to be more attractive due to its low cost, but of dubious scientific training, in addition to not

providing access to research and continued education. Between 2017 and 2019, around 60% of the courses with the highest approvals were linked to private Higher Education Institutes, a fact due to their expansion and consolidation in Brazilian higher education.

Keywords: State Vocational Education Schools. Vocational education. Access to Higher Education. Structural crisis of capital. Human Capital Theory.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual de aprovação de alunos das EEEP's nas universidades.....	25
Gráfico 2 –	Concludentes em EEEPs ingressantes no Ensino Superior de 2016 a 2018.....	25
Gráfico 3 –	Aprovação na universidade de egressos das EEEP's, por grupamento regional, nos anos de 2013 a 2015, no Ceará.....	26
Gráfico 4 –	Distribuição percentual de aprovação dos concludentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional em universidades públicas, por grupos regionais, nos anos de 2013 a 2015.....	27
Gráfico 5 –	Distribuição percentual de aprovação dos concludentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional em universidades privadas, por grupos regionais, nos anos de 2013 a 2015.....	28
Gráfico 6 –	A divisão da população mundial 1700 – 2012.....	51
Gráfico 7 –	A desigualdade mundial 1700 – 2012.....	51
Gráfico 8 –	Os bilionários segundo o ranking da Forbes, 1987 – 2013.....	57
Gráfico 9 –	Parcela de riqueza global detida pelo 1% mais rico.....	58
Gráfico 10 –	Número de matrículas em cursos de licenciatura, por modalidade de ensino Brasil – 2011 – 2021.....	100
Gráfico 11 –	Docentes da educação básica matriculados na educação superior.....	100
Gráfico 12 –	Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil – 2021.....	101
Gráfico 13 –	Ampliação das vagas do CREDUC para o Fies.....	104
Gráfico 14 –	Matrículas na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa (2009 a 2019)	105
Gráfico 15-	Número de instituições com alunos aprovados.....	115
Gráfico 16 -.	Quantidade de alunos aprovados por categoria administrativa 2017 – 2019.....	116
Gráfico 17 –	Cursos de Bacharelado com maiores quantidades de alunos aprovados - 2017 – 2019.....	117

Gráfico 18 – Cursos Tecnológicos com maiores quantidades de alunos aprovados – 2017 a 2019.....	119
Gráfico 19 – Cursos de Licenciatura com maiores quantidades de alunos aprovados – 2017 a 2019.....	121
Gráfico 20 – Número de cursos com maiores quantidades de alunos aprovados por unidade administrativa estadual – 2017 a 2019....	123
Gráfico 21 – Número de cursos com maiores quantidades de alunos aprovados por unidade administrativa Federal – 2017.....	125
Gráfico 22 – Número de cursos com maiores quantidades de alunos aprovados por unidade administrativa Privada – 2017.....	127
Gráfico 23 - Cursos com maiores números de aprovados – 2017 a 2019.....	129

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APEC	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
BM	Banco Mundial
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CREDUC	Crédito Educativo
EAD	Educação a Distância
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPTREES	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade
GTRU	Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IPO	Oferta Pública Inicial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OIT	Organização Internacional do trabalho
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PBP	Programa Brasil Profissionalizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGE	Sistema de Gestão Educacional
TCH	Teoria do Capital Humano
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBAN	Universidade Bandeirantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	15
1.2	EEEP's no Ceará da sua criação à expansão.....	17
1.3	Acesso ao ensino superior dos alunos das EEEP's.....	24
2	O CAPITAL NO SÉCULO XXI E A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: PIKKETY E A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDEOLOGIA DECADENTE.....	47
2.1	Teoria do Capital Humano e crise estrutural do capital: desdobramentos sobre a educação brasileira.....	63
3	ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA CRIAÇÃO À FINANCEIRIZAÇÃO.....	75
3.1	Elementos constitutivos do ensino superior no contexto da contrarreforma do Estado.....	83
3.2	Expansão da financeirização nos anos 2000 e o controle do mercado financeiro no ensino superior.....	92
4	O ACESSO À UNIVERSIDADE DOS EGRESSOS DAS EEEP'S: MERCANTILIZAÇÃO OU EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR?.....	103
4.1	Políticas de acesso e expansão do ensino superior: Fies e Prouni como modelos de privatização.....	103
4.2	REUNI e a pseudovalorização das Universidades Federais: a agudização do empresariamento do ensino.....	109
4.3	4Acesso ao ensino superior dos alunos egressos da EEEP's: as contradições presentes no sonho de frequentar a universidade.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	142
	ANEXO A - LAUREADOS COM O PRÊMIO DE ECONOMIA QUE SE DIZ NOBEL.....	159

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A escolha de pesquisar o acesso ao Ensino Superior dos alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), deu-se inicialmente por dois motivos: primeiramente o interesse de continuar minha pesquisa do mestrado defendida em 2017 sob orientação da Professora Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha, quando fiz uma análise do Ensino Superior Brasileiro e sua expansão dentro do contexto do capitalismo contemporâneo, mais especificamente do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal do Ceará (UFC). O segundo motivo foi de aliar o conhecimento acumulado durante a pesquisa do Ensino Superior com o projeto desenvolvido pelo Professor Derivaldo Santos, intitulado “Dez anos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará: história, contexto e contradições” e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES).

Ao tratar das políticas educacionais vigentes nas últimas décadas é preciso adentrar ao contexto de desenvolvimento do capitalismo, pois a educação irá desenvolver-se como forma de atender aos problemas inerentes da forma de gestão do capital no século XXI. As crises que abrangeram todo o sistema capitalista cada vez mais mostram sua verdadeira forma e se coloca de modo latente em escala mundial. Como aponta Mészáros (2002), o sistema capitalista entra em uma crise profunda inerente à própria existência do sistema. O alicerce que sustenta o capitalismo está entrando em conflito e as possibilidades de reforma estão se esgotando. Carcanholo (1996) ressalta que a causa do aparecimento da crise se expressa no fato de que o sistema de produção se desenvolve em larga escala, enquanto as condições de apropriação por parte da classe trabalhadora não acompanham esse desenvolvimento, ocorrendo a queda da taxa de lucro. Essa contradição ocorre de maneira cíclica levando ao esgotamento do capital para que a produção seja retomada como uma forma de sair da crise (MIRANDA, 2011).

Esse sistema, em todas as suas formas capitalistas ou pós-capitalistas tem (e deve ter) sua expansão orientada e dirigida pela acumulação. Naturalmente, o que está em questão a este respeito não é um processo delineado pela crescente satisfação das necessidades humanas. Mais exatamente, é a expansão do capital como um fim em si, servindo à preservação de um sistema que não poderia sobreviver sem constantemente afirmar seu poder como um modo de reprodução ampliado. O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente — e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões (MÉSZÁROS, 2002, p. 11).

Para Antunes (1998), os anos a partir de 1970, foram marcados por uma grande inovação tecnológica que penetrou as fábricas, influenciando as relações de trabalho. A partir disso, diversos experimentos são realizados, mesmo que de maneira inicial, como o autor destaca:

O fordismo e o taylorismo já não são os únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo). Decorrentes das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado “kalmarianismo”), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar (ANTUNES, 1998, p.16).

Assim, os processos produtivos não se encontravam mais polarizados somente entre o fordismo e o taylorismo, uma vez que, com o avanço tecnológico, novos processos produtivos foram adotados.

O avanço tecnológico nos processos de trabalho exigiu um novo perfil de trabalhador para que o sistema pudesse ser efetivado com sucesso. Para atingir a demanda mais individualizada de mercado e manter uma boa qualidade, a produção buscou um perfil de trabalhador que operasse com várias máquinas, quebrando a relação de um homem por máquina como exigido no sistema fordista (ANTUNES, 1998).

É a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinado “várias tarefas simples” [...] Do mesmo modo, o trabalho passa a ser realizado em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo. Uma equipe opera frente a um sistema de máquinas automatizadas (ANTUNES, 1998, p. 26-27).

Entretanto, o sistema de acumulação flexível de modo algum diminui a exploração do trabalhador e, em alguns casos, até aprofunda, como nas fábricas em que se estabelece metas para o trabalho em equipe e grupos inteiros de trabalhadores ultrapassam seus horários perfazendo amplas jornadas com o intuito de atingir as metas. O trabalhador, dentro desse sistema, passa a desempenhar múltiplas funções além do aumento de horas extras exercidas por esses operários na busca da indústria manter a produção. Como destaca Antunes (1998), os operários que estão dentro do sistema toyotista, chegam a trabalhar o dobro de horas comparados com outros trabalhadores de outras indústrias, que adotam outro tipo de processo produtivo. A consequência disso está no desemprego estrutural, jogando uma massa de operários para o setor de serviço que cresceu bastante durante as décadas de 1980 e 1990.

Frente a esse contexto, as mudanças na educação são realizadas, com o objetivo de atender a formação de um novo perfil de trabalhador mais flexível às demandas do capital. Nos

documentos oficiais vemos mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissionalizante. Conforme Santos (2012), apesar das reformas apresentadas na LDB não se obteve êxito na formação dos sujeitos, pois o perfil não atende as demandas do mercado e de forma não se alcança o objetivo de uma formação integral como se deseja nos referenciais marxistas.

1.2 EEEP's no Ceará da sua criação à expansão

A implantação das EEEP's está em consonância com a proposta de integrar o currículo das escolas ao contexto sócio-cultural e econômico do Estado do Ceará. O ponto inicial de expansão das escolas profissionalizantes em âmbito nacional é marcado pela criação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP) no ano de 2008. O programa tinha como proposta desenvolver um currículo de tempo integral articulando a Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio.

Anterior a aplicação do programa no Estado do Ceará, o ensino médio apresentava um quadro semelhante ao resto do país, com crescente oferta, mas apresentando grande evasão. Situação agravada pela política de austeridade empregada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Realidade semelhante ao Ensino Superior Brasileiro, respeitando cada um suas particularidades, que no período do governo FHC apresentou estagnação no número de universidades, em detrimento do ensino superior privado que cresceu de forma rápida.

No Ceará a adesão ao programa Brasil Profissionalizado propiciou a formação das Escolas Estaduais de Educação Profissional. O governo se destacou por conseguir uma grande quantidade de recursos para a implantação das EEEP's. Foram criadas vinte escolas e reformadas outras cinco, adaptando-as para o modelo MEC, assim, totalizando vinte e cinco EEEP's. Belmino (2020), ressalta que as escolas foram implantadas em pleno ano letivo, sem experiência prévia ou qualquer tipo de plano piloto, sendo ofertados inicialmente quatro cursos de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

Em 2008, o Ceará inicia com vinte e cinco escolas profissionalizantes, todas viabilizadas pelo Programa Brasil Profissionalizado. A cada ano novas unidades eram inauguradas tanto na capital Fortaleza, como no interior do estado. Em 2019, o Estado do Ceará já dispunha de cento e dezenove EEEP's (LEITE; ANDRADE, 2021).

O financiamento para a criação e expansão das EEEP's partiu do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo Leite e Andrade (2021), foram

disponibilizados recursos para equipamentos físicos, assistência financeira, apoio técnico, além de orientação pedagógica.

Com mais de dez anos da implantação das Escolas o programa enfrenta dificuldades de continuidade. As últimas criadas são frutos de convênios passados. O Governo Federal não disponibiliza mais recursos para a manutenção das EEEP's (LEITE; ANDRADE, 2021).

O Governo Estadual sempre se aproveitou da educação como forma de propagandear suas ações, as Escolas Profissionais do estado foram utilizadas como propaganda eleitoral, junto ao programa de segurança pública intitulado Ronda do Quarteirão (BELMINO, 2020).

A Educação, para o governo do Estado, é um fator que pode influenciar no desenvolvimento econômico da região gerando inclusão social e distribuição de riqueza. De acordo com o Plano Plurianual de 2016-2019, o início da defendida sociedade do conhecimento se deu no Estado do Ceará a partir dos avanços na qualidade da Educação Básica. Carvalho (2017), destaca em sua dissertação o caráter contraditório de ingresso nas EEEP's por meio da seleção meritocrática de avaliação por nota, apresentando essa distorção em comparação com as demais escolas estaduais que o critério de proximidade escola-residência define a vaga. Esse critério aparece somente na terceira posição como forma de desempate. Ao estabelecer tal forma de ingresso os segmentos populacionais mais necessitados de profissionalização são discriminados, enquanto os setores médios têm acesso as escolas profissionais. Logo, o interesse de acesso entra em contradição com o objetivo das escolas, pois os setores médios não possuem o mesmo interesse nas atividades profissionais ofertadas pelas EEEP's.

O debate em torno da Educação Profissional ganhou novos contornos a partir da organização de dois seminários promovidos pelo MEC em 2003. Os seminários constituíram um marco em relação a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

O primeiro Seminário Nacional “**Ensino Médio: Construção Política**”, que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “**Educação profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas**”, específico da educação profissional e tecnológica, e teve como base de discussão o documento intitulado: “**Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”. O resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “Proposta em discussão: **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**” (BRASIL, 2007, p. 6, aspas e grifos do original).

De acordo com Santos (2019) duas concepções de educação profissional foram debatidas: a primeira presente no decreto nº 2.208/97 e a outra com uma base para a os

princípios da educação tecnológico-politécnica, posteriormente presente no Decreto nº 5.114/04. O Decreto tinha como objetivo o aumento da escolarização e qualificação do trabalhador.

O Decreto nº 5.154/04, para seus defensores, permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada (no sentido de união entre ensino médio e profissionalizante). Na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios atualizados, bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, professores e demais profissionais preparados e, sobretudo, garantia de financiamento, pois a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos em dois turnos (SANTOS, 2019 p. 23).

A dualidade histórica que permeia a educação entre os dirigentes e os dirigidos não tem sua superação pela legislação vigente, que aprofunda a dicotomia entre formação profissional e propedêutica (SANTOS, 2019). A Educação Profissional ainda encontra empecilhos na formação dos jovens para sua inserção no mercado de trabalho. As diretrizes provenientes do movimento Educação Para Todos (EPT) esvaziam e precarizam a formação dos alunos com sua “Pedagogia das Competências” e endossam o discurso do empreendedorismo. Isso se dá pelo fato de que os jovens egressos das EEEP’s irão se deparar com um mercado de trabalho escasso de vagas de emprego, cenário decorrente de anos de políticas neoliberais aplicadas aos países latino-americanos, como forma de tentar solucionar os problemas intrínsecos da crise estrutural do sistema capitalista. Dessa forma, foram implantadas inúmeras reformas, mas nunca conseguiram entregar o crescimento econômico que tanto prometem e aprofundam as relações de desigualdade e precarização do trabalho.

Pereira (2020) atualiza o debate em torno da categorização sobre dicotomia-dualidade em sua tese de doutorado abordando, o ensino médio regular e o ensino profissionalizante, já Sobral (2021) em sua pesquisa de doutorado, publicada recentemente aprofunda o debate em torno da distinção entre a educação no sentido *lato* e *stricto*.

A Educação Profissional para o poder executivo estadual está inserida em uma perspectiva mais ampla, dessa forma, compreendem que seu objetivo é a formação de capital humano no Estado do Ceará. Assim, o Estado forma mão de obra necessária para o desenvolvimento econômico apoiado em uma maior produtividade e tornando-se um Estado mais moderno e competitivo.

Foi a partir dessa análise que o Governo Estadual, no âmbito do Projeto para Resultados, objeto de acordo de empréstimo celebrado com o Banco Mundial, elegeu como um dos componentes, o Crescimento Econômico. Nesta perspectiva, foi produzido o documento “Estratégia de Desenvolvimento Econômico para o Estado do Ceará a partir do Fortalecimento do Setor Produtivo, apoiada em Inovação e com foco

na Formação de Capital Humano”, enfatizando a necessidade de garantir que os benefícios advindos com os avanços produtivos alcancem toda a sociedade, com ampliação das oportunidades e distribuição dos ganhos, pressupondo a qualificação da mão de obra como elemento central nesse processo (PLANO PLURIANUAL 2016-2019, p. 110).

O termo capital humano começou a ser utilizado a partir na década de 1960 por Theodoro Schultz como conceito de estoque de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e níveis de saúde que surgiriam como potência da força de trabalho de diferentes países (FRIGOTTO, 2015).

O capital humano tem como tese que o investimento em Educação seria um investimento com retorno igual ou superior a outros investimentos produtivos. Seria uma forma de diminuir as desigualdades entre nações, assim, a integração entre Educação e emprego afastaria o ideário socialista em países de capitalismo periférico.

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário (FRIGOTTO, 2015, p. 232).

A necessidade de uma maior escolarização apresenta um processo contraditório de que isso não implica em uma melhor taxa de escolaridade da população em geral. Os trabalhadores melhor qualificados ocupariam os empregos disponíveis, enquanto uma parcela marginalizada da população não atingiria o patamar desejado de qualificação. Dessa forma, se teriam trabalhadores com melhor formação a atender a demanda de executar múltiplas atividades em prol da acumulação de capital e da exploração desenfreada de seu trabalho. Esse processo sob a égide neoliberal encontra uma limitação decorrente da falta de postos de trabalho qualificados, restando ao povo se submeter a empregos precários.

Nesse contexto Freitas *et al* (2019, p. 05) afirma o papel que o:

[...] novo espaço de atuação do BM e seus organismos multilaterais não estão voltados apenas ao campo econômico, pois se alastra a outros aspectos da vida cotidiana como a saúde, o meio ambiente, a produção artística, entre outros campos da vida social. No caso específico da educação, o programa de EPT, patrocinado pelo BM, passou a monitorar rigorosamente os sistemas educativos dos países que orbitam na periferia do grande capital, como desígnio de empreender um ciclo de reformas e ajustes macroeconômicos sob o argumento de recompor as perdas capitalistas.

À frente da presidência do BM, Robert McNamara vê o período de descolonização e luta ideológica por conta da Guerra Fria como propício para a proliferação de ideologias comunistas. Assim, o BM cada vez mais começa a focar suas políticas na Educação como meio de diminuir a pobreza e evitar o espectro do comunismo nos países subdesenvolvidos.

Freitas *et al* (2019) apontam que a implementação do programa de Educação para Todos encabeçada por organismos como Banco Mundial e UNESCO possui fragilidades, visto que, a mais de 25 anos, apresentam um plano de intervenção global com resultados poucos promissores, consequência da falta de compreensão da dimensão entre o capital-trabalho com sua visão idealista de educação como panaceia para todos os problemas sociais.

Como evidenciado, o BM tem como seu objetivo garantir seu controle afastando ideologias que estimulem a autonomia dos países subdesenvolvidos. Apresenta, então, políticas compensatórias baseadas em qualificação e amenização das condições de precarização das populações pobres, como também, uma proposta de sustentabilidade em um sistema que explora tanto a força de trabalho como degrada a natureza. O discurso de superação da pobreza logo se difunde e pode ser visto no documento do Plano Plurianual (2016-2019) do governo do Estado do Ceará.

As transformações no quadro existente no Estado dependem das políticas intersetoriais de investimento em educação, qualificação profissional, programas de incentivo à permanência na escola e à inserção de jovens no mercado de trabalho, inserção produtiva de famílias de baixa renda por meio de incentivos e fortalecimento da Agricultura Familiar e dos Arranjos Produtivos Locais – APL. Associam-se ainda, as diretrizes de desenvolvimento integrado reunindo as políticas de Desenvolvimento Social, Segurança Alimentar e Nutricional e Trabalho e Renda, para a inserção social e produtiva da população em situação de vulnerabilidade social, como estratégia de superação da pobreza e melhoria da qualidade de vida (CEARÁ, PPA 2016-2019/MG, 2019, p. 97)

Leher (1999) enfatiza que o discurso em prol da diminuição da pobreza ganhou mais força após a Guerra do Vietnam, pois McNamara compreendia os limites da segurança de seu país em confrontos diretos. Para além disso, era preciso intervir de forma que não seriam necessários os confrontos bélicos e uma dessas formas seria intervindo nos países menos desenvolvidos por meio de sua política expressa no BM.

O Banco Mundial ampliou seu investimento em projetos de 1968 a 1973. Foram mais de dez bilhões destinados a projetos em países periféricos, porém logo o impacto da crise estrutural do capital foi sentido.

A proposta de redução “direta” da pobreza, lançada para o quinquênio 1968-1973, dava sequência a mudanças na composição setorial da carteira do Banco introduzidas por Woods, porém numa escala bastante maior. McNamara anunciou a agricultura – na verdade, a agropecuária – como o setor que teria a maior expansão dentro do programa creditício, com a justificativa de que constituía o fator-chave para o crescimento econômico na maioria dos países em desenvolvimento (PEREIRA, 2010, p. 182).

A partir de então o BM passou a pautar em suas políticas o ajuste estrutural dos países que tinham relações comerciais com o órgão. Dessa forma, os países deveriam contar com o apoio do setor privado para o seu crescimento econômico, assim, a pobreza seria amenizada. Nesse contexto que países como o Brasil, que na década de 1980 ainda não tinham se submetido as políticas neoliberais, começam a sofrer o desmonte do Estado Social nos governos de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) e FHC – (1995 – 2002).

A orientação do BM na Educação inicialmente estimulava o desenvolvimento de políticas educacionais no ensino técnico e profissional, que eram concebidas como mais adequadas aos países em desenvolvimento. Em 1980, essa diretriz muda drasticamente: agora sua pauta defende como primordial o desenvolvimento do ensino elementar. Em 1990, essa posição permanece e ganha maior força.

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. Este é o sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei 9224/96) (LEHER, 1999, p. 27).

Como consequência dessa medida, vemos o empobrecimento do sentido filosófico da educação com a reforma curricular do ensino fundamental e a política de precarização dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica). Caio Prado Júnior (1966) destaca o processo de colonização intelectual que incide sobre a Educação brasileira onde os processos educacionais foram pensados e aplicados a partir de uma elite intelectual que se formaram em universidades estrangeiras e delineiam as políticas dos organismos multilaterais.

Sob a perspectiva de análise do Capital Humano adotado nos documentos do Estado do Ceará destacamos dois problemas: o primeiro está na baixa qualidade da Educação Básica e o segundo na baixa qualidade da formação do trabalhador. Portanto, as políticas educacionais do governo vão em direção de minimizar essa problemática na tentativa de ampliar o número

de trabalhadores qualificados em “estoque” e ampliar o número de estudantes com formação em nível superior e pós-graduação nas áreas estratégicas de interesse do governo.

Entretanto, para que estes ganhos se tornem efetivos impõe-se o desafio de assegurar a qualidade na formação e a absorção destes técnicos pelo setor produtivo. As diretrizes de Governo para o tema Educação Profissional foram definidas em consonância com as estratégias para formação de capital humano, em especial, as que propõem: ampliar e consolidar os avanços na rede física e na qualidade do ensino médio e de nível técnico; buscar a integração das políticas e instituições estaduais voltadas para a formação de capital humano; e aprimorar e fortalecer a integração dos planos e ações voltados à formação de capital humano, portanto, entre o setor produtivo, a academia e o poder público (PLANO PLURIANUAL, 2019, p. 111).

O Ceará, em relação aos demais Estados nordestinos que, por sua vez, estão abaixo da média de crescimento econômico, consegue destaque e se mantém com a economia em crescimento. A agropecuária e a indústria são dois setores basilares da economia cearense. Em 2017, o Produto Interno Bruto (PIB) do Estado teve um aumento de 1,87%, o que demonstra ser favorável mesmo após dois anos de recessão econômica. A estimativa é que a economia cearense continue a crescer com a retomada de setores como a construção civil. O Estado¹ sofre ainda com medidas como as sobretaxas impostas pelos Estados Unidos da América que afetam de maneira direta as exportações de aço e alumínio vinculados a Companhia Siderúrgica do Pecém.

Em sua campanha para reeleição como governador do Ceará em 2010, Cid Gomes já havia firmado um compromisso político para a implantação da rede de Educação Profissional. Cid saiu vitorioso das eleições no primeiro turno com 62,38% dos votos, demonstrando sua força política alinhada com os partidos PT, PCdoB, PMDB, PRB, PP, PHS, PMN e PV (LIMA, 2014).

O principal objetivo das Escolas Estaduais de Educação Profissional, seria de garantir uma articulação entre a escola, o trabalho e o ensino médio integrado a Educação Profissional. Para isso foi necessário um corpo docente especializado em jornada de tempo integral. Assim, os jovens formados nessas escolas seriam integrados no mercado de trabalho ao mesmo tempo que complementaríamos seus estudos para ingressar na universidade.

A implantação do programa a nível estadual estava articulada com a proposta do Governo Federal estabelecida por meio do Programa Brasil Profissionalizado. O objetivo do

¹ O Estado do Ceará constantemente vive crises internas por conta do chamado crime organizado que se organiza em torno de facções presentes, por seu turno, nas cidades do interior e na capital. No início do ano de 2019, houve redução no número de homicídios, porém, os ataques a ônibus e prédios públicos ocorreram durante diversas vezes, ao longo do ano, como forma de pressionar o governo quanto à administração do sistema penitenciário.

programa estava em expandir a oferta de ensino médio integrado a Educação Profissional. Dessa forma, o estado que tivesse interesse em receber recursos provenientes do programa deveria primeiramente assinar o compromisso Todos Pela Educação, em seguida a formalização da intenção de aderir ao programa seria direcionada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), após essa etapa o diagnóstico e o plano de expansão da educação profissional do estado seriam elaborados.

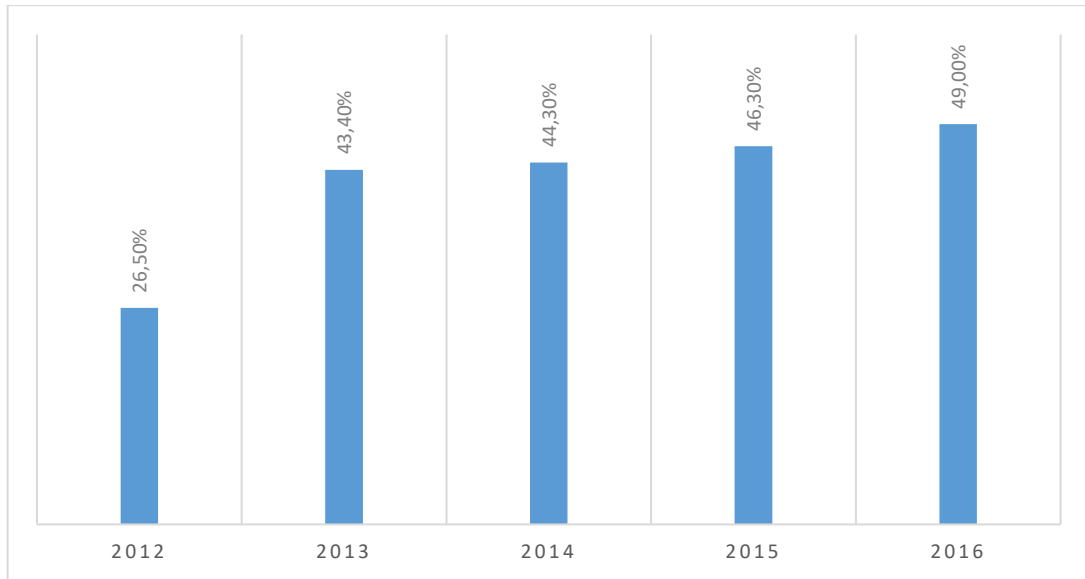
Destarte, o estado que aderisse a proposta receberia recursos repassados por meio de Termos de Compromissos que seriam investidos na construção, reforma e modernização das escolas técnicas, além de construção de laboratórios, aquisição de recursos pedagógicos e formação e qualificação de profissionais.

De acordo com os dados do Programa Brasil Profissionalizado, foram atendidas de 2007 a 2016 mais de 24 Estados sendo entregue 342 obras, dentre essas 86 escolas e 256 ampliações e reformas, além da construção de 635 laboratórios.

1.3 Acesso ao ensino superior dos alunos das EEEP's

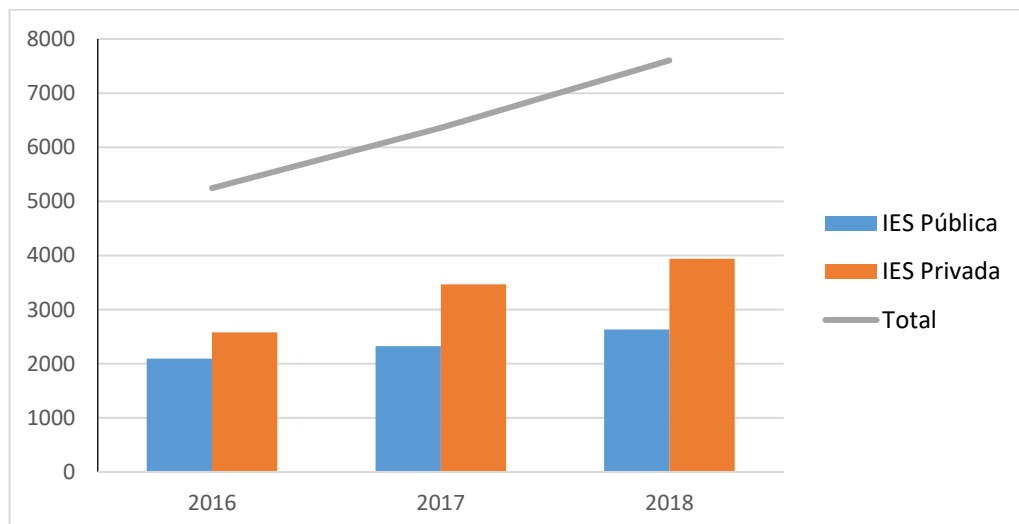
O Governo do Estado do Ceará se orgulha das aprovações obtidas pelos alunos das EEEP's no Ensino Superior, apesar de não constar no projeto de Lei Estadual 14.273, de 19/12/2008 que o ingresso na Universidade era um dos objetivos do programa.

O acesso desses jovens ao tempo integral oferece uma rede de proteção contrafatores como as drogas e a violência. A inserção meritocrática, a estrutura de laboratórios, tratamento diferenciado e professores com dedicação exclusiva possibilita a participação dos alunos em eventos científicos proporcionando o acesso ao conhecimento propedêutico e como consequência o acesso ao ensino superior (CARVALHO, 2017).

Gráfico 1 – Percentual de aprovação de alunos das EEEP's nas universidades

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados da Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

A partir do gráfico 1 podemos observar uma gradual elevação da inserção de alunos provenientes das EEEP's na universidade. De acordo com os dados obtidos a menor taxa de ingresso foi em 2012 com 26,5%.² Nos anos seguintes a taxa de ingresso teve um leve crescimento chegando a 2016 com o número de 49,0%.

Gráfico 2 – Concluintes em EEEPs ingressantes no Ensino Superior de 2016 a 2018³

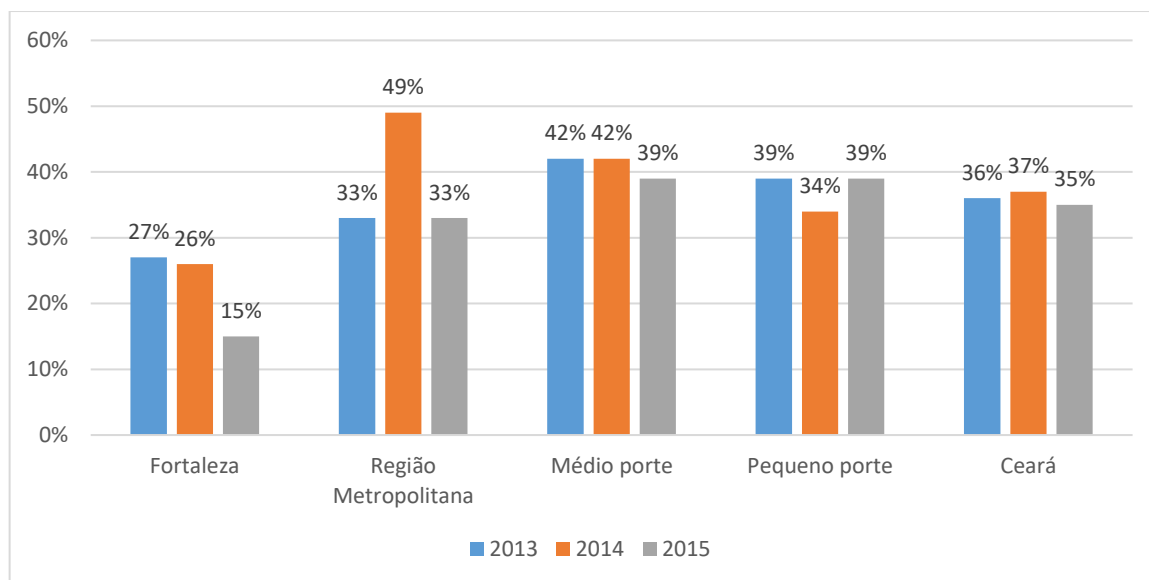
Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados da Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

² Os dados apresentados inicialmente têm o objetivo de situar o leitor diante da pesquisa que irá posteriormente aprofundar a busca por essas taxas desde o início das EEEP's no Ceará.

³ Dados obtidos com a SEDUC de acordo com o levantamento realizado pela instituição.

Em relação ao gráfico 2, mais atualizado com os dados obtidos junto a SEDUC, vemos um crescimento constante de ingresso dos jovens provenientes das EEEPs ao ensino superior. Destacamos como a relação de ingresso no setor privado é crescente (representado na barra laranja), fato compreendido, já que o setor privado tem crescimento constante e o setor público nos últimos anos não apresentou crescimento significativo entre outros fatores, problema que abordaremos mais à frente.

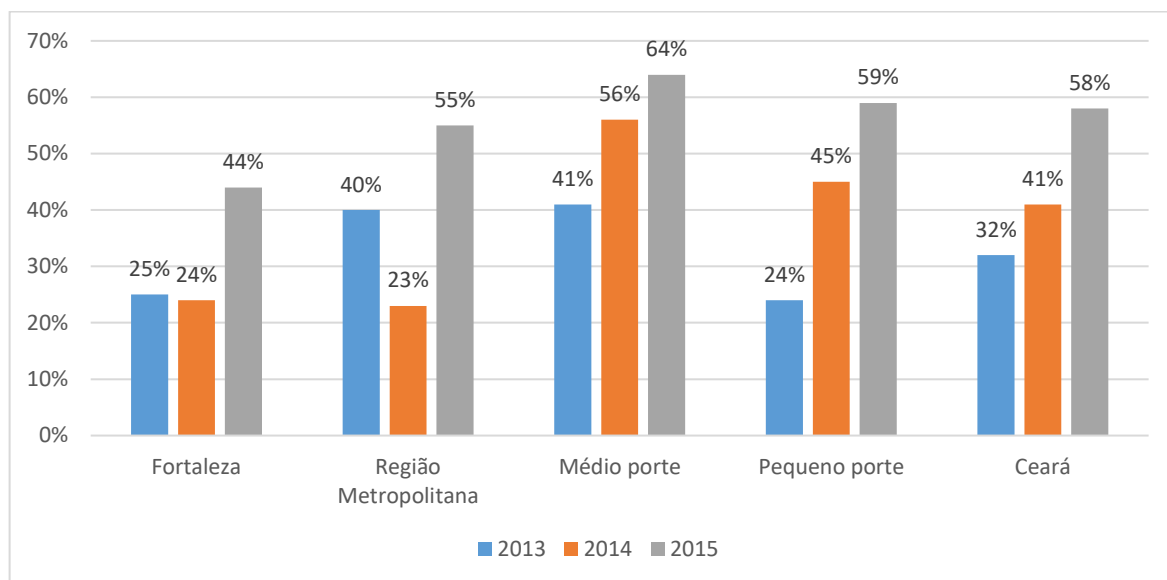
Gráfico 3 - Aprovação na universidade de egressos das EEEP's, por grupamento regional, nos anos de 2013 a 2015, no Ceará



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados da Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

No gráfico 3 observamos que o município de Fortaleza teve uma grande redução em relação a 2013 no número de aprovações na universidade pública comparado ao ano de 2015, reduzindo quase pela metade, quando chegou ao seu pior desempenho com apenas 15%. As outras regiões como a região metropolitana que teve grande destaque em 2014 com 49% de aprovação, as cidades de médio e pequeno porte apresentaram evolução com pequenas variações dentre os anos de 2013 a 2015, porém sempre apresentando os melhores índices de egressos no Ensino Superior.

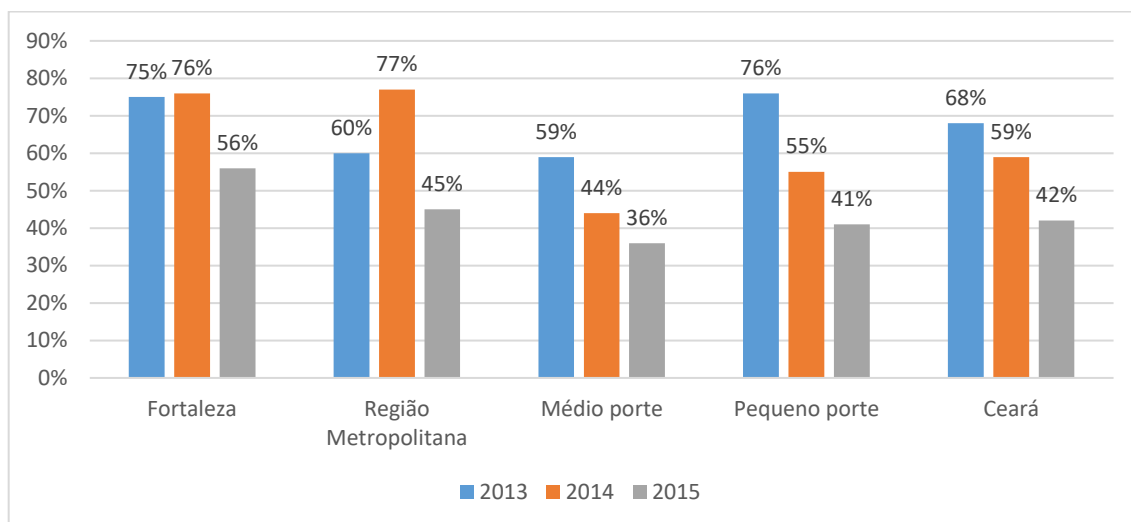
Gráfico 4 - Distribuição percentual de aprovação dos concludentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional em universidades públicas, por grupos regionais, nos anos de 2013 a 2015



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados da Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

No gráfico 4 é apresentado o percentual de egressos nas universidades públicas dos alunos provenientes das EEEP's. Observamos que o município de Fortaleza nos anos de 2013 e 2014 possuiu uma das mais baixas taxas de egresso, porém em 2015 essa taxa quase dobrou. A região metropolitana apresentou uma ótima taxa de egresso em 2013, porém esse número caiu drasticamente em 2014 e voltou a crescer de forma significativa em 2015. Já as cidades de médio porte, que possuem entre 50 mil a 200 mil moradores, apresentaram o melhor desempenho com 41% dos seus alunos egressos em 2013, 56% em 2014 e o melhor índice dentre todo o estado em 2015. As cidades de pequeno porte, que têm menos de 50 mil moradores, tiveram um aumento gradual dos egressos em universidades públicas, com 24% em 2013, 41% em 2014 e 59% em 2015.

Gráfico 5 - Distribuição percentual de aprovação dos concludentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional em universidades privadas, por grupos regionais, nos anos de 2013 a 2015



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados da Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

Quando comparamos o número de egresso em universidades privadas, é possível observar que os índices de inserção dos alunos são bastante altos comparados ao setor público. Segundo os dados do MEC em 2019, mais de 3 milhões de estudantes ingressaram no ensino superior 84,6% desses alunos estavam em instituições privadas. Em Fortaleza, o índice de alunos que ingressaram nessas instituições públicas e privadas em 2013 e 2014 atingem um número bastante alto de 75% e 76%, diminuindo apenas em 2015, fato que se deve a um maior egresso nas universidades públicas, como apresentado no gráfico 3. A região metropolitana também apresenta um elevado número de egressos no setor privado, em 2013 o número de estudantes foi de 60%, em 2014 esse número subiu para 77% apresentando a maior taxa no Estado do Ceará e em 2015 esse número cai para 45%, fato que, assim como em Fortaleza, deve ter sua queda impulsionada por um maior número de egressos no setor público.

As cidades de médio porte possuem o menor índice de alunos que ingressaram no setor privado, fato compreensível, já que é a região com maior número de alunos que adentram o ensino superior público. As cidades de pequeno porte em 2013 apresentaram um dos números mais elevados de ingresso no setor privado com 76%, já em 2014 esse número reduziu para 55% e em 2015 foi a menor taxa comparada com os anos anteriores com 41%.

O ensino superior brasileiro possui uma estreita relação com o processo de implementação do Estado neoliberal no que toca a sua expansão, principalmente após o período de redemocratização brasileira. O ensino superior conta com recursos insuficientes para uma

educação de qualidade, além das recomendações dos organismos multilaterais de ampliar a participação do setor privado nessa área e a iniciação do processo de empresariamento do ensino superior por meio da EAD.

Reforçamos, portanto, que o processo de privatização do ensino superior foi duplo: por um lado, houve uma intencionalidade na crise das universidades públicas e no outro, aconteceu um incentivo para que as universidades e faculdades particulares se expandem com recurso público, fatos decorrentes da crise que abrange todo o sistema capitalista, com a necessidade de expansão dos lucros a todos os segmentos sociais.

Conforme Sguissardi (2002), no período de 18 anos, entre 1980 e 1998, o número de instituições públicas federais permaneceu praticamente o mesmo. Já as instituições privadas passaram de 764 para 2.016 em menos de dez anos. Considerando os dados de 2008, constatamos um enorme crescimento das instituições privadas, alcançando 89,5% das IES no Brasil, sendo que, no mesmo ano, apenas 10,5%.

A expansão do ensino superior público se deu principalmente a partir de instituições de âmbito federal e um dos programas de expansão do ensino superior foi o REUNI. A criação do REUNI surge como um programa de governo estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A adesão ao REUNI expressa uma política de precarização e quebra do modelo de universidade centrada no ensino, pesquisa e extensão. O aumento progressivo de alunos até atingir o número de 18 alunos por professor e a criação de novos currículos com base em uma formação aligeirada tornam evidentes dois tipos de precarização, a do trabalho docente e a da formação profissional. Como aborda Lima (2009), a universidade se tornou uma universidade com foco no ensino pragmático cada vez mais submetida à lógica do mercado. No Ceará, o programa permitiu a expansão de vagas nas Universidades Federais durante seu período de vigência entre 2007 à 2012, o que propiciou a entrada dos egressos das EEEP's ao ensino superior, mesmo que de forma precária.

No período que compreende todo o governo FHC e os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) e Dilma Rousseff (2011 – 2016) observa-se uma crescente participação do setor privado na oferta de vagas no ensino superior. Medidas como a diferenciação de instituições de ensino superior por meio da LDB n° 9394/96, segmentando as instituições responsáveis pelo ensino e as universidades com o objetivo de realizar o ensino, pesquisa e extensão abre uma grande demanda pela criação de faculdades com o intuito de realizar cursos de graduação rápidos como um grande atrativo para os alunos e a baixo custo. Para as universidades públicas, a década de 1990 foi de poucos recursos e nenhum crescimento

significativo na oferta de vagas, o oposto do que ocorreu na iniciativa privada que concentra maior número de alunos.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI é uma manifestação clara de como os governos brasileiros operam no alargamento dos ganhos dos empresários do ensino superior, mediante a renúncia fiscal do Estado. O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória nº 213 do Governo de Luís Inácio da Silva (Lula) e regulamentado pela Lei nº 11.096/05. Consiste na concessão de bolsas de estudos parciais ou integrais para estudantes que tenham cursado o ensino médio todo em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista integral para cursar a graduação em IES privada. Como forma de contrapartida, o governo oferece isenção de impostos às IES privadas que aderirem ao PROUNI (CARVALHO, 2006 *apud* MACHADO e ROCHA, 2011 p. 384).

Destacamos que a temática em tela merece estudo criterioso na atual conjuntura brasileira após o impeachment de 2016. Da curta gestão de Michel Temer (2016-2018) ao atual governo de extrema direita de Bolsonaro (2019), a contrarreforma do Estado brasileiro vem sendo retomada com maior intensidade. Um conjunto de “reformas” vem sendo aprovadas destruindo os direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora, comprometendo seu futuro e suas já parcas condições de vida. Soma-se às investidas ultraliberais⁴ na economia, um conjunto de medidas de caráter antidemocrático, cerceadoras das liberdades de expressão que atingem frontalmente a ciência e a cultura. Nesse quadro dantesco, marcado por retrocessos de toda ordem, as universidades públicas são duramente atacadas, tendo seus orçamentos “contingenciados” /reduzidos e sua autonomia cerceada.

O sucateamento das universidades públicas, já em franca implementação, promove, assim, as condições ideais para que as instituições privadas possam se espalhar, fomentadas por recursos públicos e alardeadas como instituições modernas, eficazes e eficientes. Nesse quadro de ataques, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – “Future-se” quando estabelece a reorganização da universidade sob a orientação do mercado passa a ser a materialização direta e acelerada da privatização interna das IPES, ajustando-as aos moldes neoliberais mediante a venda direta de projetos, ensino e ciência ao setor privado.

⁴ Podemos definir como ultraliberalismo, o aprofundamento da miséria e das desigualdades sociais, junto com medidas de privatização das empresas estatais colocando importantes setores econômicos a disposição do mercado, além, das reformas realizadas com o objetivo de retomar o crescimento, mas intensifica o aumento do desemprego e miséria.

O Governo do Estado do Ceará vê a maior inserção de alunos oriundos das Escolas Estaduais com grande entusiasmo, conforme os próprios dados da SEDUC. No ensino superior⁵, o número de alunos que adentraram o ensino superior em 2018 foi 19,6% maior que em 2017, o que representa um quantitativo de 20.207 alunos que ingressaram em universidades públicas e privadas. Como forma de auxiliar os alunos provenientes das escolas públicas, o governo lançou em 2017 um programa de bolsa universitária. Em 2018 foram ofertadas 2.000 bolsas no valor de R\$ 468,50 pelo período de um ano para os alunos das escolas públicas que ingressaram em Instituições de Ensino Superior.

As ações exitosas no ensino superior apresentadas no relatório de gestão de 2008 a 2014 (CEARÁ, 2014, p. 176) apontaram que a inserção no mercado de trabalho foi de 12,9% enquanto o ingresso na universidade foi de 29,9% desses alunos 7,5% ingressaram tanto no mercado de trabalho como na universidade. O restante representado por 50,3% dos alunos não teve êxito em nenhum desses espaços.

Carvalho (2017, p. 110) aponta a interferência das agências financiadoras nesse ponto.

O desvio, enquanto perda de controle, é denunciado na intervenção das agências financiadoras que buscam retomar as finalidades originais do projeto. O Banco Mundial exigiu a retomada da focalização da política no ingresso dos alunos no mercado de trabalho, expressa na implantação do chamado portal do “Aluno Egresso”, onde este insere e atualiza seu currículo, acessa dados sobre vagas de trabalho e “informações do mercado”. O estudante pode, ainda, disponibilizar seu currículo para as empresas cadastradas. A plataforma digital também oferece relatórios periódicos sobre a relação curso e demanda de força de trabalho por município e a “satisfação das empresas com a mão de obra qualificada”.

A interferência das agências financiadoras revela o caráter de irracionalidade e formação imposta por esses órgãos à classe trabalhadora com o objetivo de corrigir a “distorção” de acesso ao ensino superior para a devida inserção no precarizado mercado de trabalho como expresso no texto do programa.

[...] Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das EEEPs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. (CEARÁ, PPA 2019-SIOF-AI, p. 130).

A cobrança por resultados de inserção dos jovens no mercado de trabalho ignora totalmente um cenário mundial de crise do modelo capitalista. Segundo a Organização

⁵ Reportagem disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/03/28/partiuensinosuperior-ceara-bate-recorde-e-mais-de-20-mil-alunos-de-escolas-publicas-sao-aprovados-em-universidades/> Acesso em: 16. Ago. 2019.

Internacional do trabalho (OIT) quase um terço da força humana mundial disponível para o trabalho está exercendo trabalhos parciais, precarizado e temporários (ANTUNES, 2005). A comparação da taxa de desemprego entre o período que foram criadas as escolas profissionalizantes em 2008 e 2017 a taxa do desemprego dobrou, segundo os dados do IBGE. Atualmente presenciamos um cenário cada vez maior de empregos precarizados sem garantias de direitos trabalhistas.

Para que possamos realizar a análise da Educação no contexto contemporâneo é preciso investigar antes as relações que o atual Estado capitalista estabelece com as políticas públicas. O desenvolvimento de políticas com o objetivo de formação precária da classe trabalhadora está no germe do seu desenvolvimento com vista a amenizar sua crise que são inerentes ao sistema. O capitalismo de forma cíclica sempre apresentou períodos de crise, porém saídas eram encontradas e retomado a produção de mercadorias e manutenção do modelo capitalista de produção. Em um grande período que antecede a crise de 1970, o sistema capitalista viveu seu apogeu com um longo período de acúmulo de capitais sob a forma de gerenciamento da produção com o modelo fordista.

A partir de do início dos anos de 1970 as dimensões da crise estrutural do capital começam a ser observados por meio de alguns fatores como: expressiva queda da taxa de lucro, que apresenta como causa o aumento da força de produção em decorrência de intensas lutas sociais ocorridas nos anos de 1960. O segundo fator está presente no esgotamento do modelo de produção, causado por uma queda no consumo em decorrência do desemprego estrutural que apresentava seu início. Além desses fatores, Antunes (2015) também explicita que a hipertrofia da esfera financeira ganhou uma maior autonomia frente aos capitais produtivos, causando uma maior especulação nesse setor, como também houve uma maior concentração de empresas monopolistas e oligopolistas acumulando capitais e por fim, a crise do modelo do “Estado do bem-estar social”. Como consequência dessa crise foi necessário o corte dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado, como também, a desregulamentação e flexibilização do mercado e principalmente do processo produtivo.

Antunes (2015) destaca que o esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista já era uma expressão fenomênica da própria crise. Com a tendência decrescente da taxa de lucro o capital tinha que obter uma saída para a retomada do seu processo de produção e acumulação de capital. Com esses acontecimentos o próprio modelo de estado que regulava esse processo foi posto em xeque por não atender a demanda de um sistema que é incontrolável na sua própria essência.

Em decorrência dos problemas que o sistema enfrentava era mais que necessário ser realizada uma reorganização do modo de produção, como também, do estado em relação a crise. A expressão da reorganização foi encontrada no advento do neoliberalismo. Dessa forma o setor produtivo estatal foi desmontado, para atender os anseios do capital privado, a privatização do Estado e a desregulamentação dos direitos do trabalho foram necessários para reduzir o valor da mão-de-obra da iniciativa privada, como também, foi realizado o processo de reestruturação produtiva de forma que fosse retomado o crescimento da acumulação de capitais.

O processo de reestruturação produtiva altera de forma significativa o modo de trabalho, que agora devem ser mais flexíveis e com maior participação dos setores tecnológicos. Dessa forma, também se altera a relação do trabalhador e seu perfil para atender as novas demandas do capital. Cabe ressaltar que esse processo de mudança no modo de produção não ocorreu de modo homogeneizado, como afirma Alves (2007).

A introdução dos novos “modelos produtivos” foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do século XX. Ela atingiu de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços. O que surge hoje, com o novo complexo de reestruturação produtiva, o toyotismo, é tão-somente mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo (ALVES, 2007, p. 156).

Com esse novo elemento metabólico do capital o modo de produção passa a possuir características mais fluídas, flexíveis e difusas. O trabalhador no interior desse processo não deve se limitar apenas ao trabalho mecânico, mas sua subjetividade é um elemento a mais na produção. A flexibilização também se estende ao modo de contratação dos trabalhadores, mesmo com o avanço tecnológico são retomadas formas de trabalho precarizados, com terceirizações e exploração de mão-de-obra mais barata em países subdesenvolvidos.

Harvey (1989, p.175) observa, os novos processos produtivos, apesar de todo o avanço tecnológico, retornam aos sistemas de trabalho doméstico, familiar e paternalista.

O retorno da superexploração em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho em casa e do “teletransporte”, bem como o enorme crescimento das práticas de trabalho do setor informal por todo o mundo capitalista avançado, representa de fato uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo. Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles [...] O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da “Terceira Itália”, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong.

Como o autor demonstra, o avanço tecnológico trouxe mais exploração para a classe trabalhadora, retomando formas de trabalho mais precárias. Assim, paralelamente, crescem formas de subproletarização por meio de empregos temporários e um crescente avanço do trabalho informal (ANTUNES, 1998) e a acumulação flexível surge como uma forma de confrontar diretamente a rigidez que caracteriza o sistema fordista.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 1989, p. 140).

Conforme destaca Harvey (1989), para além das consequências no mundo do trabalho, o processo de acumulação flexível também atinge a cultura nos países de capitalismo avançado:

Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugido, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho – o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível. Afinal de contas, foi principalmente por intermédio da irrupção da formação de novos negócios, da inovação e do empreendimento que muitos dos novos sistemas de produção vieram a ser implementados (HARVEY, 1989, p.161).

Dessa forma, o processo de acumulação flexível mudou o modo e os valores de vida da sociedade. O individualismo mais competitivo passou a ser um valor central na cultura da sociedade e áreas antes menos exploradas pelo capitalismo, como educação e a saúde, passaram a ocupar papel importante nas economias, como negócios lucrativos. O ensino superior também se ajustou à nova feição capitalista, que requer modelos mais pragmáticos e com geração imediata de resultados às questões demandadas pelo mercado.

O avanço tecnológico nos processos de trabalho exigiu um novo perfil de trabalhador para que o sistema pudesse ser efetivado com sucesso. Para atender a demanda mais individualizada de mercado e manter uma boa qualidade, a produção buscou um perfil de trabalhador que operasse com várias máquinas, quebrando a relação de um homem por máquina, como ocorria antes no sistema fordista (ANTUNES, 1998).

Entretanto, o sistema de acumulação flexível de modo algum diminui a exploração do trabalhador e, em alguns casos, até aprofunda, como nas fábricas em que se estabelece metas para o trabalho em equipe e grupos inteiros de trabalhadores ultrapassam seus horários,

perfazendo amplas jornadas com o intuito de atingir as metas. O trabalhador, dentro desse sistema, passa a desempenhar múltiplas funções, além do aumento de horas extras exercidas por esses operários, na busca da indústria manter a produção. A consequência disso está no desemprego estrutural, jogando uma massa de operários para o setor de serviço, que cresceu bastante durante as décadas de 1980 e 1990.

A busca por um perfil de trabalhador mais flexível tem suas implicações dentro do processo educativo, a pedagogia das competências ganha destaque nos debates educacionais, e reformula os principais documentos norteadores da educação, logo, as EEEP's incorporam desde sua concepção a formação por competências no seu cerne.

Como consequência do processo de desproletarização fabril, aumentam o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Há a inclusão do trabalho feminino, excluindo uma parcela dos mais jovens e dos mais velhos (ANTUNES, 1998).

Tumolo (2001) aponta que o processo de reestruturação produtiva no Brasil, trata-se, na verdade, de uma desestruturação produtiva, pois intensificou o ritmo de trabalho, neutralizou a ação sindical e incorporou novas tecnologias na organização e gestão do trabalho. Dessa forma, temos empresas que misturam diversas formas de produção com o objetivo de intensificar a exploração do trabalho e evitar qualquer tipo de organização por parte da classe trabalhadora.

Isso explica por que não tem sido possível encontrar um “padrão produtivo” único ou mesmo uniforme nos vários países capitalistas, nem entre as próprias empresas e nem mesmo no interior delas. Na verdade, as empresas capitalistas vêm buscando a combinação mais adequada de “modelos produtivos”, de acordo com as características de conjuntura – situação do país ou região onde estão instaladas, perfil da força de trabalho, histórico das lutas e formas de organização dos trabalhadores etc. – com o propósito de atingir os objetivos supra-expostos (TUMOLO, 2001, p.11).

A partir dessa sintética contextualização acerca das EEEP's, incluindo-a no seu cenário de acesso ao Ensino Superior nos debruçamos sobre diversas problemáticas. O acesso dos alunos provenientes das EEEP's, apesar da grande celebração por parte do governo do Estado, não é conveniente ao Banco Mundial, já que, não cumpre seu principal objetivo que é de colocar esses jovens no mercado de trabalho.

Partimos da hipótese de que esses jovens adentram ao ensino superior, porém em cursos de caráter profissionalizante, como as graduações tecnológicas, ou mesmo cursos à distância e graduações em instituições privadas que oferecem uma qualidade duvidosa nos

curso superiores, visto que, seu objetivo é proporcionar graduações a baixo custo que não permitem ao estudante ter contato a pesquisa e extensão universitária.

Qual será o papel das EEEP's em uma moldura de crise aguda com redução do mercado de trabalho?

É calçado nesse sucinto quadro que a presente pesquisa pretende analisar, como **objetivo geral**, a entrada dos egressos das EEEP's ao ES. Especificamente, para atender ao **objetivo maior**, a pesquisa procura examinar os dados quantitativos de inserção desses jovens-trabalhadores no ES. Em seguida, com os dados quantitativos levantados e tomando como base as aprovações registradas no sistema SIGE ENEM, procurar-se-á determinar quais cursos e quais instituições – se públicas ou privadas –, os egressos da EEEPs adentram. Naturalmente, para responder adequadamente aos objetivos levantados, analisar-se-á os principais traços do capitalismo no século XXI, pois, dessa forma, compreende-se qual papel as instituições de ES desempenham na sociedade e quais as suas limitações.

Cabe destacar, que o início da investigação ocorreu no ano de 2019, dessa forma, a pesquisa foi diretamente impactada pela pandemia nos anos de 2020 e 2021. Fato que dificultou de forma direta a busca por dados na Secretaria de Educação (SEDUC).

Metodologia

A escolha por uma pesquisa que relacione dialeticamente quantidade e qualidade abre um leque de possibilidades de vários procedimentos e instrumentos de análise. Sempre deixando claro que o objeto é que delimita os caminhos da investigação. Nesse momento optamos pela pesquisa documental, inicialmente a partir do projeto Dez anos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará: história, contexto e contradições. Desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES).

Salientamos que a partir do projeto Dez anos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará: história, contexto e contradições, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, diversas pesquisas tem sido realizadas sobre a precarização profissionalizante, podemos citar as teses de Pereira (2020), Belmino (2021) e Sobral (2021), além das publicações de artigos como: Globalização e neoliberalismo na crise estrutural do capital: rebatimentos na educação (SANTOS e SANTOS, 2021), A educação profissional no Ceará sob a crítica marxista: história, política e especificidades (RIBEIRO *et al*, 2020), Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate (PEREIRA; SANTOS; MENDES SEGUNDO, 2020), A ambivalência da técnica e da tecnologia na profissionalização

do ensino médio (SANTOS; RIBEIRO; CORREIO, 2017), A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros (SANTOS, 2017), Educação profissional integrada ao nível médio (XEREZ; COSTA; SANTOS, 2017), Fundamentos teóricos para uma aproximação ao estudo da educação profissional (QUEIROZ; SABINO; SANTOS, 2017) e Educação profissional: crítica à implantação do projeto ensino médio integrado do Estado do Ceará (SANTOS; MENDES; MENDES SEGUNDO, 2016), entre alguns outros.

Com relação a análise dos dados, Le Goff (2003) enfatiza que a noção de documento precisa ser ampliada para os documentos escritos, ilustrados, transmitidos por som ou imagem. Por isso, o autor ressalta que, não há história sem documento. A documentação de massa, é uma marca da história moderna, como Le Goff (2003) aponta, os registros paroquiais de matrimônios, nascimentos e mortes são registros históricos em que os documentos ganham destaque.

Acrescentamos ao que nos ensina o historiador que, inclusive, as explicações e intervenções orais, sejam elas transmitidas em vídeo, rádio, internet etc., também compõem o arco onde a pesquisa pode colher informações.

Ao pesquisador, sobre tais dados, cabe à função da análise e crítica aos documentos, sempre levando em consideração que os registros são expressão de um determinado período, ele é o produto de uma sociedade que o originou de acordo com suas relações sociais. Desse modo, não estão isentos do fator ideológico.

A análise documental se dá em documentos que não sofreram ainda nenhum tipo de tratamento analítico como fontes primárias. Ao pesquisador cabe selecionar, tratar e interpretar a informação, com esse trabalho realizado os dados tornam-se significativos.

Como aponta Engels e Marx (2007, p. 72), “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” a pesquisa documental revelará como as classes dominantes compreendem o papel da educação na formação dos sujeitos e quais os objetivos pretendem alcançar, dessa forma, compreenderemos qual o papel devemos desempenhar para que a educação sirva a formação da classe trabalhadora.

Como os outros tipos de pesquisa, a documental, quando guiada pelo objeto e não mecânico-idealisticamente, buscar produzir novos conhecimentos que estejam relacionados com a realidade documentada. A investigação deve desvendar, com base nos dados selecionados, o fenômeno que se expressa na aparência.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. O método utilizado para analisar os documentos chama-se de “método de análise documental”. A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. [...] Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos (KRIPKA, 2015, p. 02)

A pesquisa documental, portanto, é distinta da bibliográfica, pois os documentos não passam por nenhum tipo de análise, portanto esses documentos serão as fontes primárias da pesquisa. Nesse momento em que o pesquisador se aprofunda em sua análise que decidirá a importância dos dados para o desvelamento do fenômeno. Já na investigação bibliográfica, como fontes secundárias, os documentos podem ter passado já por uma análise de outros pesquisadores, que almejavam compreender seu objetivo de pesquisa.

Tratando-se da análise dos documentos, é importante que o pesquisador não se detenha apenas na análise do conteúdo presente nos documentos, mas também tenha examine rigorosamente o contexto de produção desses objetos. Além disso, é necessário que alguns critérios sejam utilizados: autenticidade do documento, se ele é primário ou secundário. Importante não desprezar a credibilidade e a exatidão dos dados apresentados. Não menos importante é observar a significação, ou seja, se os dados estão claros e compreensíveis.

Uma das técnicas utilizadas na pesquisa documental trata sobre a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo pode ser constituída das seguintes etapas: a) Pré-análise: organização do material - escolha e seleção dos documentos (corpus de análise); a formulação de hipóteses e/ou objetivos; e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final; b) Exploração do material: estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias (categorização) e c) Tratamento dos resultados: interpretação referencial, Reflexão e intuição com base nos documentos estabelecem relações.

A partir da proposição de análise de conteúdo de Bardin (2011), podemos ter um processo sistematizado de utilização de dados documentais, que se articulem com os objetivos da pesquisa. Assim, atender a proposição final do trabalho de forma clara, demonstrando os dados colhidos e sua categorização e importância para o objeto.

Os dados da pesquisa serão colhidos juntos a SEDUC, que realiza um levantamento escolar com os alunos que ingressaram no ensino superior, como também, realizaremos uma

pesquisa na base de dados do SISU a partir dos nomes dos alunos que realizaram o ENEM, porém essa pesquisa encontra uma limitação de pesquisa somente ao ano vigente.

Dessa forma, utilizamos autores como Pikkety (2014), para fundamentar o desenvolvimento do sistema capitalista no século XXI e a partir dos dados levantados pelo autor compreender o processo de financeirização e expansão do capital em âmbito mundial. Naturalmente que esse fenômeno reflete sobre o ensino superior.

Outras investigações, a exemplo das produzidas por Becker (1983), Shultz (1973) (1988), Hayek (2017), dentre outras, servirão de complementos a nossa análise sobre a expansão do neoliberalismo. Desse quadro, traçamos as articulações com o complexo da Educação, dados que a chamada Pedagogia das Competências tem raízes na Teoria do Capital Humano (TCH). Como é largamente difundido por meio das políticas educacionais, essa denominada pedagogia é apresentada como alternativa para que a escola produza um egresso com condições de se incluir em um mundo sob a crise que perpassa todo o sistema capitalista.

A partir da abordagem metodológica com fundamento no materialismo histórico-dialético teremos uma maior compreensão das partes que compõem a pesquisa, os seus contextos históricos, as determinações socioeconômicas, as relações de produção e os seus sujeitos sociais. Compreendendo essas determinações e suas contradições a pesquisa será vista como um todo em suas dimensões.

Para nos determos na questão do método é preciso ter como base os escritos de Marx, pois o autor não se deteve a uma obra específica para tratar do assunto. Como afirma Tonet (2013) a referência ao método está em textos como *A Sagrada Família*, *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, *Miséria da Filosofia*, *A Ideologia Alemã* e em *O Capital*.

O método a partir do Materialismo Histórico-dialético primeiramente toma como análise a pesquisa do objeto a partir das categorias que são necessárias para seu entendimento, dessa forma, não encontraremos a partir desse método uma forma estática e de maneira pronta que nos deteremos a pesquisar, mas que o objeto de pesquisa deve apresentar. Dessa forma, não é possível separar o objeto da sua concretude e de onde o mesmo está inserido.

Quando nos propomos a pesquisar as EEEP's, temos em vista que essas escolas estão inseridas a partir de um contexto do sistema capitalista, logo sua análise levará em conta esse modelo de sociedade e qual a função da escola dentro do capitalismo.

Assim, ressaltamos que no Materialismo Histórico-dialético a cisão entre Filosofia e Ciência não são elementos distintos, eles apresentam-se extremamente articulados sem perder sua especificidade, como também, articulamos subjetividade e objetividade. Dessa forma o

conceito de práxis é tomado a partir de um plano ontológico, um produto da própria realidade produzida pelo avanço do capitalismo de forma madura (TONET, 2013, p. 110).

Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. Para Marx, este princípio é a práxis, a “atividade humana sensível”, a “atividade real, sensível”. Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social.

O conceito de práxis vem unir a teoria e a prática, objetividade e subjetividade, superando uma cisão, a partir da totalidade que compõe o objeto e a realidade que o sujeito está inserido. A práxis conjuga esse momento, sendo o elo entre elementos distintos originando a realidade social. Superando a dicotomia entre idealismo e materialismo, Marx busca a compreensão do mundo para além das ideias, compreendendo que o modo de produção da vida social condiciona o modo de vida social. Dessa forma chega a sua celebre formulação que, não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas que ocorrer é que o seu ser social que determina sua consciência.

Nos amparamos em Marx para deixar claro que a pesquisa parte de um problema real, que pode ser constatado empiricamente. Dessa forma, as condições reais estabelecidas serão colocadas dentro dos pressupostos e desenvolvidos a partir deles. O trabalho assume uma categoria central nessa análise, mas não do ponto de vista puramente econômico e estranhado da forma que conhecemos. Partimos da concepção que o trabalho se constitui como uma forma de troca entre o homem e a natureza, assim, o homem passa a ser parte da natureza.

Por isso a pesquisa é regida pelo objeto e não a partir da consciência. Somente assim, podemos nos amparar em uma ontologia no sentido de uma pesquisa com base em uma teoria geral do ser. Como afirma Jimenes *et al* (2011) esse fato não significa que a consciência não é real, mas a separação entre exterioridade e interioridade. Assim, a ideia é pesquisada no real, mas sem desprezar a ideia e consciência pois a partir da consciência que se tem a primazia cognitiva do objeto.

Com a centralidade da práxis dentro da análise da pesquisa refletimos que o trabalho ocupa uma centralidade no desenvolvimento humano a partir de uma concepção dialética, onde o homem como ser natural modifica a natureza e a partir do momento que ele a modifica ele também se transforma o que o distingue de outros animais. Como o seu desenvolvimento

implica na totalidade do seu ser, a reprodução da vida do homem o desenvolve e a partir disso ele modifica toda a natureza para atender suas necessidades.

A pesquisa se debruça justamente nesse ser real, que modifica sua realidade, mas não a seu bel prazer ou da forma como sua consciência quer, mas baseado nas condições impostas pela sociedade dentro dos limites estabelecidos pelo capital. Destarte, nossa análise perpassa os elementos mais complexos como a demanda de mão-de-obra para atuação no mercado de trabalho formada via políticas públicas impostas pelo Banco Mundial, até chegar ao sujeito que está na ponta do processo e se depara com o mercado de trabalho e o ensino superior precarizado.

Ressaltamos que a partir desse plano, não será nossa subjetividade que irá conceber qual o melhor método abrange nossa pesquisa, mas será o objeto que demandará que ferramentas metodológicas utilizaremos para captar sua forma concreta e não fenomênica deixando bem claro que essa escolha mostra a prioridade do objeto em relação ao sujeito.

Como destaca Tonet (2013, p. 112):

A prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, este último transforme o concreto real em concreto pensado (ideal). Não se trata, portanto, como no método científico moderno, de construir – teoricamente – um objeto com os materiais oferecidos pelos dados empíricos, mas de traduzir, sob forma teórica, o objeto na sua integralidade.

De tal modo teremos a reprodução do objeto na realidade, mesmo que ela não se mostre de forma clara, mas de uma forma aproximada, demonstrando suas particularidades e seu movimento dentro do real. Dessa forma o processo de conhecimento submete a subjetividade a objetividade, a intenção é que a partir da objetividade o plano fenomênico seja superado e com o uso da subjetividade se chegue a concreticidade.

Como afirma Jimenes *et al* (2011) a problemática do conhecimento a partir da ontologia marxiana é se partir de algo difuso, que tenha sua forma de maneira caótica e não compreensível. Nesse momento essa esfera é representada na sua forma empírica. Para se atingir a concretude do objeto é necessário passar pela abstração.

Sobre isso, Netto (2011, p. 44) aponta que

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual se o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador.

Logo, se toma um constante movimento que demanda uma série de abstrações até que o objeto inicialmente difuso assume a forma de concreto pensado. Portanto o empírico integrado na sua totalidade passa a ser reconhecido com suas múltiplas determinações e reconhecido para além de sua manifestação.

Netto (2011) ressalta que a totalidade em Marx se constitui como uma totalidade concreta. Para além de uma simples constituição de uma totalidade como junção de partes, Marx aponta que essa totalidade é complexa, pois suas partes se relacionam e possuem suas próprias particularidades em relação ao todo que a forma. Assim, cada parte possui sua particularidade e movimento. Netto (2011) cita Lukács quando o mesmo analisa a sociedade burguesa como um complexo de complexos.

E se há totalidades mais determinantes que outras (já vimos, por exemplo, que na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser transladas diretamente a outras totalidades (NETTO, 2011, p. 56).

O autor enfatiza que cada elemento constituinte da sociedade burguesa possui sua dinâmica própria com sua estrutura singular, desse modo, cabe conhecer especificamente cada parte buscando suas formas e dinâmica na sociedade burguesa.

A totalidade que compõe a sociedade burguesa possui uma dinâmica singular. Portanto, cada parte tem o seu elemento contraditório, caso não apresentasse esse elemento a totalidade seria inerte.

A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p. 57).

Ressalta-se que cabe ao objeto determinar como se dará sua pesquisa, que não existe uma fórmula certa pré-definida a partir do sujeito, essa relação pertence ao objeto. Netto (2011) após estabelecer com base em Marx o caráter único de cada parte, ressalta que o sistema de mediações irá articular a particularidade de cada elemento o agregando a sua totalidade.

Com a definição do método que usaremos durante a pesquisa, iremos expor alguns elementos que perpassaram todo o estudo, de modo a situar a problemática que será abordada no trabalho. Esse elemento guarda sua importância, pois de tal modo ficará evidenciado como o objeto central se articula com seus demais elementos conservando sua particularidade. Dessa forma, iremos inicialmente adentrar no contexto capitalista contemporâneo.

Os desdobramentos da política educacional no Brasil se dão a partir de um contexto conjuntural bem específico, devido às crises econômicas de âmbito mundial, atingindo de forma aguda os países periféricos. Neste ponto iremos abordar como as crises do capitalismo modificaram o modo de produção e a forma de gerir o Estado para que o sistema não entrasse em colapso.

Para a compreensão da situação educacional do Brasil, as crises que abrangeram todo o sistema capitalista cada vez mais mostram sua verdadeira forma e se coloca de modo latente em escala mundial. Como aponta Mészáros (1995), o sistema capitalista entra em uma crise profunda inerente à própria existência do sistema. O alicerce que sustenta o capitalismo está entrando em conflito e as possibilidades de reforma estão se esgotando. As mudanças ocorridas no sistema capitalista afetam de forma direta a escola e o desenvolvimento de todo o seu sistema. Apesar da escola não ser o espaço que irar sanar todos os problemas da sociedade, como desejam que a mesma faça, o sistema educacional acaba por refletir todos os acontecimentos que se desenvolvem na sociedade.

Analisar o espaço escolar como um todo a partir do desenvolvimento do sistema de metabolismo social do capital torna-se necessário, pois assim, podemos compreender parte dos problemas que reverberam na escola, como também suas causas e consequências.

Destarte, essa pesquisa parte da compreensão de que a partir da crise estrutural do capital aconteceram diversas mudanças societárias e a escola está inserida nessa problemática. Mészáros (1995) parte da seguinte questão: o ser humano se caracteriza como um ser que faz parte da natureza, portanto, suas necessidades elementares dependem de um constante intercâmbio com a natureza.

As determinações ocorridas a partir do intercâmbio entre homem e natureza, Mészáros (1995) as denomina de mediações de primeira ordem, assim, constituem-se como determinações ontológicas fundamentais, pois assim, os indivíduos reproduzem sua existência tomando como base a interação e o intercâmbio direto com a natureza.

Antunes (2009) aponta que essas funções de primeira ordem podem incluir outros aspectos como, as regulações das funções de primeira ordem vão estar condicionadas à atividade biológica reprodutiva em relação com os recursos existentes. Logo, o intercâmbio comunitário tem a possibilidade de produzir os meios ou bens requeridos para a efetividade da interação com a natureza para as necessidades humanas. Portanto, podemos começar a observar como o processo de reprodução da atividade humana em interação com a natureza possui sua complexidade a partir de elaboração de ferramentas, coordenação, organização e controle de múltiplas atividades culturais e materiais.

Dessa forma compreendemos que o processo de reprodução da atividade humana depende de inúmeras atividades e, para além disso, a organização de todo esse sistema societal e uso de forma racional de modo que atinja um equilíbrio entre os períodos de escassez sendo necessário a economia em relação com os meios de produção e a produtividade com vista aos limites socioeconômicos (ANTUNES, 2009). Cabe ressaltar que essas determinações não seguem uma ordem preestabelecida ou algum tipo de hierarquia estruturada. O que regulam essas determinações são as necessidades de reprodução da vida humana diante da natureza.

Com o advento das mediações de segunda ordem a relação estabelecida anteriormente pela mediação de primeira ordem mudam de forma significativa, pois os elementos fetichizadores e alienantes de controle social são inseridos nessa relação. Mészáros (2002) deixa claro que as mediações de segunda ordem correspondem a um período específico da história humana, porém afetam de forma profunda a maneira como as relações se estabelecem.

A constituição de um sistema voltado todo ao capital altera as relações sociais, pois o seu objetivo principal é a reprodução do próprio capital, portanto a expansão do valor de troca é o centro de todas as relações sejam elas mais amplas até as relações individuais. Esse processo tem sua efetivação quando há a separação do valor de uso e valor de troca, assim o capital atinge seu objetivo de expansão e autorrealização (ANTUNES, 2015).

Mészáros (2002) aponta quatro elementos que constituem as condições necessárias para o êxito das mediações de segunda ordem. O primeiro elemento está na separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção, em seguida aponta a imposição de condições objetivadas e alienadas sobre a classe trabalhadora, separando uma categoria que exerce ordens sobre eles. O terceiro elemento está presente no capital de forma personificada de forma egoísta e na busca de sua expansão como sua finalidade. A partir da personificação do capital o quarto elemento está inserido que é personificar o trabalho de tal modo como os operários de forma que se estabeleça uma forma de dependência, assim o sujeito só observa sua identidade atrelada as suas funções produtivas.

Estabelecida as mediações de segunda ordem, as mesmas se tronam totalizantes e passam a ocupar a centralidade no sujeito e no seu convívio social, podendo até mesmo assumir uma forma incontrolável, com vista que, seu objetivo é a expansão do sistema e sua autorreprodução em todas as esferas.

Com o não reconhecimento do valor de uso do que é produzido e sua subordinação ao valor de troca, as mercadorias dentro desse sistema, como ressaltava Antunes (2015), variam de um extremo ao outro podendo se realizar como o valor de uso em um lugar, como em outro

jamais ter sido utilizada. Porém de nenhuma forma ela deixa de cumprir seu papel no sistema de expansão do capital.

Destarte, as mercadorias têm a tendência decrescente de seu valor de uso, pois quando se reduz sua vida útil se agiliza seu ciclo reprodutivo, configurando como uma das principais formas de expansão do capital. A tendência de redução das mercadorias voltadas ao seu valor de uso tem se intensificado a partir da década de 1970, pois seu modelo de produção apresentava seus limites e queda dos lucros. Os efeitos desse processo são devastadores, pois degradam o meio ambiente de forma intensa e submetem a classe trabalhadora ao processo alienante e a precarização do trabalho (ANTUNES, 2015).

Este trabalho de tese propõe ser organizado em quatro capítulos, o primeiro é este que introduz a redação. De forma ampla, a introdução aborda os objetivos da pesquisa, contextualizando seu panorama. O segundo capítulo traz, inicialmente, uma abordagem do desenvolvimento do capitalismo no século XXI. Abordar-se-á, em primeiro termo, os estudos de Piketty. Aqui se busca compreender como o sistema capitalista evoluiu mantendo seu caráter desigual, até chegar em seu processo de financeirização. Na sua segunda parte do capítulo, aborda-se a TCH. Para isso, toma-se como base o criador dessa teoria, Schultz, e alguns de seus aliados teóricos, como por exemplo, Becker e Hayek. Em seguida, relacionamos os desdobramentos da tal teoria no campo educacional.

O capítulo 3 pretende desenvolver o processo histórico do ensino superior brasileiro, estabelecendo suas devidas conexões com o ensino médio. Objetivamos chegar ao atual estágio de financeirização e formação de oligopólios privados. No capítulo 4 fazemos uma exposição geral das últimas políticas de acesso ao ensino superior de forma que demosstramos sua articulação com o processo de financeirização do ensino superior brasileiro agudizando sua mercantilização e formando grandes oligopólios.

O capítulo 5, tem o objetivo de finalizar a pesquisa com a análise dos dados de inserção dos jovens provenientes das EEEP's ao ensino superior. Para isso, nos debruçaremos sobre os as taxas de aprovação e quais cursos esses jovens são inseridos dividindo em unidades administrativas e categorias de cursos, como, bacharelado, licenciatura e tecnológico.

Para concluir sem fechar o debate, as considerações finais realizam um apanhado geral sobre a investigação ora exposta. Aqui se busca apresentar como no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo periférico no Brasil, as políticas estatais procuram formar jovens no ensino superior de modo precarizado. Para isso, expande a esfera privada e financeirizando a universidade, compondo, assim, um cenário de formação profissional aligeirada e com foco somente no ensino, negando conhecimento e formação plena para a classe trabalhadora.

2 O CAPITAL NO SÉCULO XXI E A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: PIKKETY E A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDEOLOGIA DECADENTE

Neste capítulo abordaremos inicialmente o estudo de Piketty em relação ao desenvolvimento do capitalismo no século XXI. Temos como objetivo demonstrar o caráter de desigualdade presente no capitalismo, acentuado pelo crescimento do capital financeiro ao longo prazo e as limitações da educação na superação desse cenário.

Com a crescente expansão de acumulação de capital pela burguesia mundial a patamares semelhantes ao da *Belle Époque* francesa, o autor questiona as taxas de crescimento dos países comparados aos das fortunas acumuladas por longos períodos. O resultado da acumulação de capital aliado ao desenvolvimento tecnológico e a mundialização do capital, entre outros fatores de menos releve para a presente pesquisa, resulta na criação de grandes conglomerados que expandem seus serviços aos setores educacionais privados e públicos com a financeirização do ensino superior. Essas medidas, mesmo que se tente chamá-las de novas oportunidade de negócios, são resultantes da crise capitalista que necessita expandir seus lucros a todos âmbitos da sociedade.

Tomamos como referência o livro de Thomas Piketty (2014), *O Capital no século XXI*, visto que logo após seu lançamento foi a grande sensação dentro da economia política rendendo uma grande repercussão em torno de sua obra. Nossa intenção é lançar uma crítica que nos possibilite analisar o desenvolvimento do capitalismo no século XXI, o que nos permitirá se aproximar da dimensão das transformações decorrentes do sistema capitalista e alguns de seus desdobramentos. Piketty não aponta a saída da problemática por meio de medidas radicais de superação das desigualdades. Ele, como bom liberal ainda que com tendências à esquerda progressista, compreende que reformas estatais e mundiais, como a taxação das grandes riquezas devem ser tomadas para a superação do problema.

O livro de Piketty (2014), foi um sucesso de vendas logo em seu lançamento, sendo traduzido para mais de 40 idiomas. Atingiu um público diverso de economistas e não economistas. Graças a sua linguagem considerada de fácil absorção e um processo considerado didático de apresentação das teses centrais. Sua repercussão, por este e outros elementos, foi muito comemorada pela intelectualidade burguesa decadente. Antes de adentrar ao livro cabe apresentar, ainda que de forma resumida, o seu autor. Assim, entendermos melhor a dinâmica de pesquisa e todo o arcabouço teórico do pesquisador.

Thomas Piketty é um economista francês que nasceu em maio de 1971 na cidade de Clichy. Aos 18 anos, formou-se pela Escola Normal Superior de Paris em matemática e

economia. Logo aos 22 anos obteve o doutorado em filosofia. Com a tese sobre a redistribuição de riqueza, defendeu na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e na Escola de Economia de Londres sob a orientação de Roger Guesnerie. Em 1995, tornou-se pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa Científica. Em 2013, foi condecorado com o prêmio Yrjö Jahnsson, que premia economistas que tenham contribuído de forma significativa à pesquisa econômica pura e aplicada na Europa. Este prêmio é concedido a economistas com menos de 45 anos.

A publicação do livro “O Capital no século XXI” ocorreu em 2013 e já em 2014 teve sua publicação em inglês e português, rendendo elogios até mesmo do bilionário Bill Gates (CARVALHO, 2014). A obra teve uma grande repercussão mundial, com direito a uma forte campanha publicitária para sua divulgação. A obra chegou a vender mais de um milhão de cópias. Por conta do seu sucesso, o governo francês o quis conceder a condecoração máxima da “Legião de Honra”. Piketty, como forma de protesto pelas reformas fiscais que o governo francês deixou de promover para a redução da desigualdade no país, negou-se em receber a condecoração.

O livro é dividido em quatro partes, totalizando dezesseis capítulos. A primeira parte trata sobre “renda e capital” com dois capítulos dedicados a discutir a relação entre renda e capital. Esta é uma importante parte da obra, pois introduz as noções fundamentais da discussão. Cabe um destaque ao capítulo um, que apresenta os conceitos de renda nacional e relação capital e renda. Para o autor, renda nacional representa o conjunto de rendas que os residentes do país ao longo de um ano, essa ideia difere do PIB, pois o mesmo engloba o conjunto de bens e serviços, portanto, para calcular a renda nacional é preciso subtrair o PIB. A partir do capítulo 2, é realizada a análise da evolução da taxa de crescimento da população e da produção desde a Revolução Industrial.

A segunda parte da obra, tem como título “A dinâmica da relação capital / renda” com quatro capítulos. De forma geral, é realizada uma análise de longo prazo da relação capital/renda e da distribuição global da renda nacional no início do século XXI. Nos outros capítulos é apresentado os dados da pesquisa em diferentes países como, Estados Unidos, Alemanha, Reino Unido e França.

Na terceira parte denominada “A estrutura da desigualdade” segue com seis capítulos. Nesse ponto da obra podemos encontrar os dados referentes a crescente desigualdade considerando a distribuição da renda do trabalho por um lado e a propriedade do capital e a renda que dela decorre por outro. Essa análise é estendida a países como França e Estados Unidos. No caso da França, a análise se estende desde a *Bele Époque*. O restante do capítulo aprofunda a análise aos outros países que o autor conseguiu coletar os dados. Por se tratar de

uma pesquisa de longo prazo os países foram selecionados com base nos dados da *World Inequality Database* ⁶(WTID).

A quarta e última parte, intitulada “Regulação do capital no século XXI” composta por quatro capítulos, tem como proposta geral fazer recomendações para as políticas públicas. Assim, os capítulos finais traçam propostas para que o Estado social crie mecanismos de amenizar as desigualdades precedentes do modelo capitalista de produção, com a proposta de um imposto global progressivo sobre a renda.

A noção de renda nacional, é um importante ponto para entendimento da obra e sua compreensão da dinâmica de desigualdade gerada no sistema capitalista. De forma geral, renda nacional é o conjunto de rendas que dispõem a população de um país dentro do período de um ano (PIKKETY, 2014).

A renda nacional está intimamente ligada à ideia de “produto interno bruto” (PIB), conceito muito usado no debate público, entretanto com duas diferenças importantes. O PIB mede o conjunto de bens e serviços produzidos ao longo de um ano dentro do território de determinado país. Para calcular a renda nacional, deve-se primeiro subtrair do PIB a depreciação do capital usado na produção, isto é, a degradação de imóveis, equipamentos, máquinas, veículos, computadores etc., no período de um ano (PIKKETY, 2014, p. 65).

O autor adverte que é necessário subtrair a renda líquida enviada ao exterior, pois em um país onde um conjunto de empresas pertence ao capital estrangeiro pode apresentar uma produção interna bem elevada, porém a renda nacional pode ser baixa já que os lucros provenientes das empresas estrangeiras são enviados para outros países. Assim podemos definir: Renda nacional = produção interna + renda líquida recebida do exterior.

Para Piketty (2014), o capital constitui-se como um conjunto de ativos que gerem renda e que possa ser vendido e comprado no mercado.

Assim, o capital compreende, especificamente, o conjunto formado pelo capital imobiliário (imóveis, casas), utilizado para moradia, e pelo capital financeiro e profissional (edifícios e infraestrutura, equipamentos, máquinas, patentes etc.), usado pelas empresas e pela administração pública (PIKKETY, 2014, p. 68).

Com base nessa definição de capital, a exclusão do capital humano é justificada, pois esse não pode pertencer a outra pessoa ou mesmo não se compra e vende no mercado. Essa

⁶ O World Inequality Database é um site que tem como objetivo fornecer acesso aberto e conveniente ao mais amplo banco de dados disponível sobre a evolução histórica da distribuição mundial de renda e riqueza, tanto dentro dos países quanto entre países.

categoria só é incluída quando o autor faz a análise do capital privado no Sul dos Estados Unidos. Mas, de modo geral, o capital humano nas sociedades modernas é regido por um sistema jurídico e pode ser feito de modo temporário com a oferta de serviços. Dessa forma, justifica o autor:

O capital não humano, que neste livro chamaremos simplesmente de “capital”, inclui todo tipo de riqueza que, pressupõe-se, pode pertencer a indivíduos (ou a grupos de indivíduos), além de também poder ser transmitida, comprada ou vendida, de modo permanente, em algum mercado. Na prática, o capital pode pertencer a pessoas físicas e jurídicas privadas (capital privado) ou ao Estado e às administrações públicas (capital público). Existem, também, as formas intermediárias de propriedade coletiva por parte de instituições (“pessoas morais”) com objetivos específicos (como fundações, igrejas etc.), tema que retomaremos mais à frente (PIKKETY, 2014, p.69).

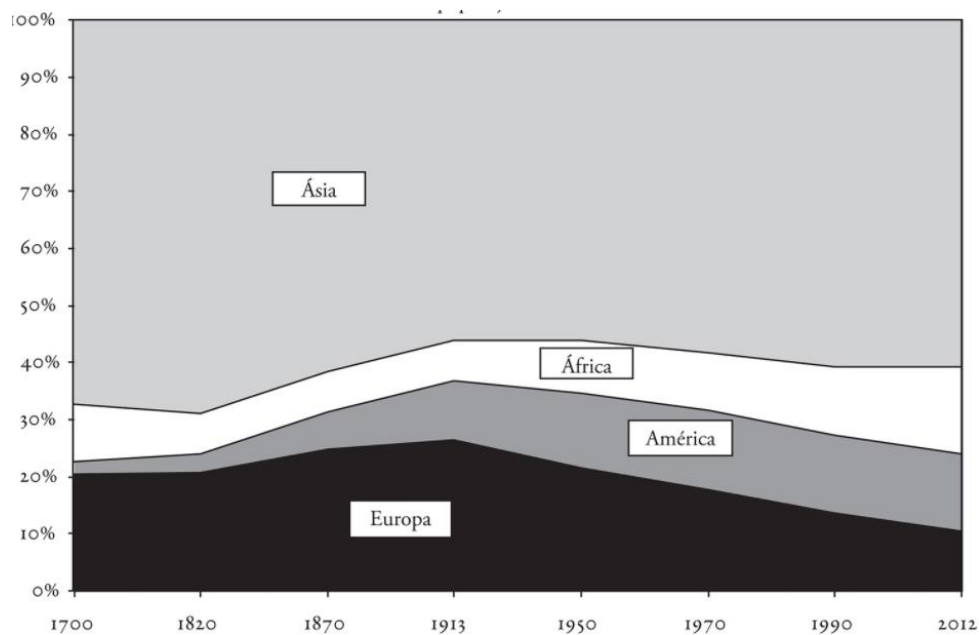
O autor aponta como a primeira lei fundamental do capitalismo a equação $\alpha = r \times \beta$. Onde r expressa a taxa de remuneração média do capital. Por meio dessa equação, pensa ser possível aplicar a todas as sociedades em todas as épocas. Para facilitar a compreensão o autor exemplifica seu idealismo burguês travestido de reformulações capitalistas.

Por exemplo, se $\beta = 600\%$ e $r = 5\%$, então $\alpha = r \times \beta = 30\%$. Dito de outro modo, se a riqueza representa o equivalente a seis anos de renda nacional numa sociedade e se a taxa de remuneração média do capital for de 5% por ano, a participação do capital na renda nacional é de 30% (PIKKETY, 2014, p. 76).

Com o conhecimento desses conceitos, podemos analisar a evolução da divisão mundial da produção. A partir do século XIX as estimativas são mais conhecidas e confiáveis, o autor alerta que as projeções anteriores ao século XIX são aproximações. Assim inicia a análise da divisão mundial da produção.

Entre 1900 e 1980, a Europa e a América foram responsáveis por algo entre 70% e 80% da produção mundial de bens e de serviços, sinal de uma dominação econômica sem equivalentes sobre o resto do mundo. Essa participação caiu sistematicamente a partir dos anos 1970-1980. Em 2010, chegou a 50% (cerca de um quarto para cada continente), nível semelhante ao de 1860. O mais provável é que ela continue caindo, podendo retornar, ao longo do século XXI, a algo equivalente a 20-30% (PIKKETY, 2014, p. 85).

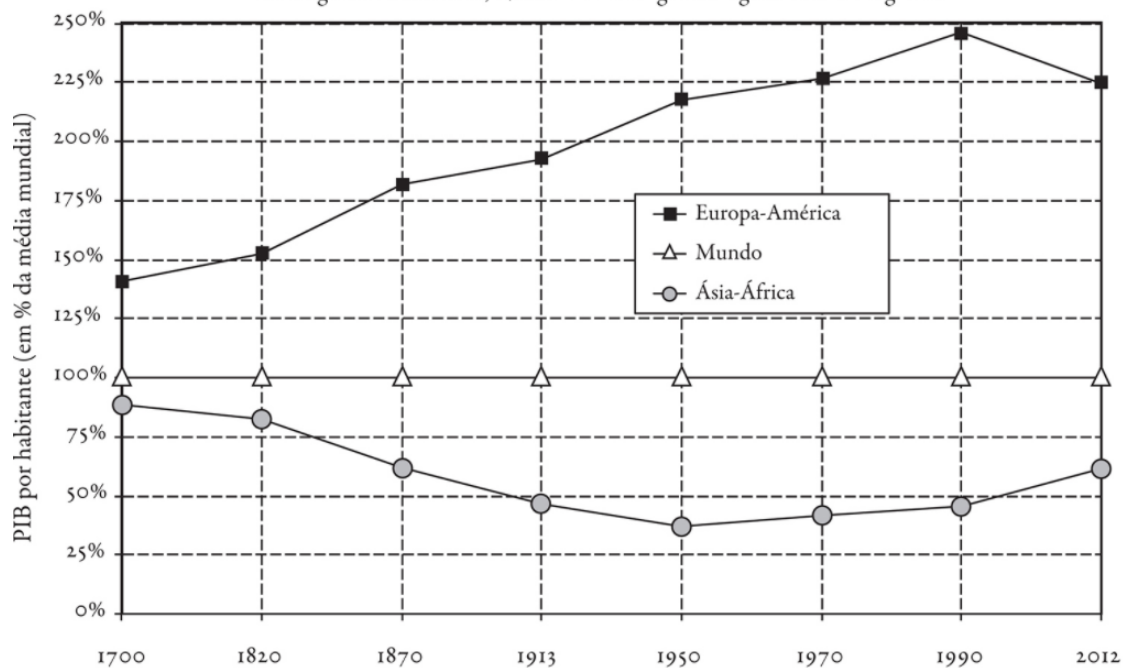
Gráfico 6 – A divisão da população mundial 1700 – 2012



Fonte: Piketty (2014)

Gráfico 7 – A desigualdade mundial 1700 – 2012

A desigualdade mundial, 1700-2012: divergência seguida de convergência?



Fonte: Piketty (2014)

Observando o gráfico 6, podemos constatar que no período da revolução industrial a produção da Europa e América tem um peso de duas a três vezes maior na produção em comparação com o restante da população mundial. Esse fato se deve a ocorrência de que a

produção por habitante era maior do que a média global (PIKKETY, 2014). Porém, essa divergência na produção por habitante em escala mundial tenha diminuído e terminado.

Vale destacar que o peso da Europa e América tem um grande peso na produção global. A Europa atingiu seu apogeu às vésperas da Segunda Guerra Mundial com um PIB de 50% na escala global, enquanto a América teve seu ápice com 40% do PIB global nos anos de 1950 e 1960.

A seguir veremos a divisão do PIB mundial.

Quadro 1 – Divisão do PIB mundial em 2012

A divisão do PIB mundial em 2012

	População (em milhões de habitantes)		PIB (em bilhões de euros 2012)		PIB por habitante (em euros 2012)	Renda mensal equivalente por habitante (em euros 2012)
Mundo	7.050	100%	71.200	100%	10.100 €	760 €
Europa	740	10%	17.800	25%	24.000 €	1.800 €
União Europeia	540	8%	14.700	21%	27.300 €	2.040 €
Rússia/Ucrânia	200	3%	3.100	4%	15.400 €	1.150 €
América	950	13%	20.600	29%	21.500 €	1.620 €
Estados Unidos/Canadá	350	5%	14.300	20%	40.700 €	3.050 €
América Latina	600	9%	6.300	9%	10.400 €	780 €
África	1.070	15%	2.800	4%	2.600 €	200 €
Norte da África	170	2%	1.000	1%	5.700 €	430 €
África Subsaariana	900	13%	1.800	3%	2.000 €	150 €
Ásia	4.290	61%	30.000	42%	7.000 €	520 €
China	1.350	19%	10.400	15%	7.700 €	580 €
Índia	1.260	18%	4.000	6%	3.200 €	240 €
Japão	130	2%	3.800	5%	30.000 €	2.250 €
Outros	1.550	22%	11.800	17%	7.600 €	570 €

Fonte: Pikkety (2014)

A Europa apresenta um cenário com 740 milhões de habitantes, em torno de 540 milhões estão inseridos na União Europeia. A estimativa de PIB por habitante passa os 27 mil euros, outros 200 milhões estão na Rússia/Ucrânia. O PIB por habitante é por volta de 15 mil euros, 50% acima da média mundial (PIKKETY, 2014).

Pikkety destaca que

A América é igualmente dividida em dois conjuntos bem distintos de países, ainda mais desiguais do que o centro e a periferia europeia: o bloco Estados Unidos / Canadá, com 350 milhões de habitantes e 40.000 euros de PIB por habitante, e a América Latina, com 600 milhões de habitantes e 10.000 euros de PIB por habitante, exatamente a média mundial (PIKKETY, 2014, p. 93).

A África Subsaariana possui 900 milhões de habitantes e seu PIB é de apenas 1.800 bilhões de euros. Em comparação com a França que possui um PIB de 2 trilhões de euros, o

PIB da África Subsaariana é 1,8 trilhão menor sendo a zona econômica mais pobre do mundo, registrando 2 mil euros de PIB por habitante. A Índia apresenta um PIB um pouco acima disso e o Norte da África apresenta um melhor desempenho. Nessa análise a China não se encontrava muito distante da média mundial. O Japão apresenta um PIB por habitante equivalente aos dos países europeus mais ricos ficando em torno de 30.000 euros, porém, sua população é pouco representativa em relação à Ásia que não chega à influência na média continental (PIKKETY, 2014).

Com esses dados podemos ter conhecimento da dinâmica de desigualdade mundial. Enquanto em países da Europa Ocidental, América do Norte e Japão a renda média é de 2.500-3.000 euros por mês, em locais como a África Subsaariana e Índia a renda média por habitante é de 150-250 euros por mês. Dessa forma, nos países desenvolvidos a renda média é vinte vezes maior.

Nota-se que o autor em momento nenhum toca na essência dos problemas. Constata corretamente os dados da desigualdade, no entanto, nem ao menos, indica que é a acumulação capitalista o real produtor dessas desigualdades. Como resultado dessa análise propõe medidas reformistas como a taxação das grandes fortunas e a criação de um imposto global.

A taxa de retorno do capital é crescente nos países desenvolvidos, pois apresentam um maior número de investimento em outros países, processo atingido com maior força a partir da mundialização do capital. As nações asiáticas puderam atingir uma maior renda média a partir do financiamento próprio.

Nenhuma das nações asiáticas que reduziram o atraso em relação aos países mais desenvolvidos, quer se trate do Japão, da Coreia e de Taiwan no passado ou da China hoje, se beneficiou de investimentos estrangeiros substanciais. Basicamente, todos esses países financiaram os próprios investimentos em capital físico de que necessitavam e, sobretudo, os investimentos em capital humano — o aumento do nível geral de educação e formação —, cuja importância para o crescimento econômico de longo prazo foi respaldada por todas as pesquisas contemporâneas. Em contrapartida, os países que são propriedade de outros, como na época colonial ou na África atual, não foram tão bem-sucedidos, muitas vezes porque se especializaram em setores produtivos de pouco futuro ou devido a uma instabilidade política crônica (PIKKETY, 2014, p. 106).

A convergência dos países asiáticos em não seguir o Consenso de Washington possibilitou o desenvolvimento da sua indústria mais avançada sem ficar refém do capital estrangeiro. Após a sua consolidação, a abertura ao capital estrangeiro se deu de modo mais estável e com uma indústria interna bem desenvolvida. Nos países latino-americanos como Brasil e Argentina, por exemplo, a adesão ao Consenso de Washington e a privatização das

estatais desenvolveu pouco a indústria obtendo destaque na produção de produtos com pouco desenvolvimento tecnológico.

Em suma, a experiência histórica sugere que o principal mecanismo que permite a convergência entre países é a difusão do conhecimento, tanto no âmbito internacional quanto no doméstico. Ou seja, as economias mais pobres diminuem o atraso em relação às mais ricas na medida em que conseguem alcançar o mesmo nível de conhecimento tecnológico, de qualificação da mão de obra, de educação, e não ao se tornarem propriedade dos mais ricos (PIKKETY, 2014, p. 107).

Pikkety, do ponto de vista liberal progressista, acerta em sua análise, apesar de não apontar medidas que radicalizem e superem esse panorama. Como fica evidente, ele olha para os países pobres. Sobre essa questão, vale pontuar o seguinte: a atual fase de desenvolvimento do capitalismo demonstra o erro histórico do Brasil, que ainda segue a cartilha neoliberal por meio do teto de gastos e de sua agenda de reformas como a trabalhista, previdenciária e logo mais a tributária, além da constante ameaça de privatização de empresas estatais. Enquanto outros países como Estados Unidos, China e Coreia do Sul tomam caminho inverso e investem cada vez mais no setor tecnológico, largando a ideia do livre mercado, caminho que cada vez ganha mais força e adesão até mesmo do FMI.

Dessa forma, compreendemos o limite da educação na sociedade capitalista, Pikkety compreende o papel da educação de forma semelhante ao que emprega a teoria do capital humano, porém, seus estudos apontam que, o sistema de acumulação de capital expande-se de forma desigual, derrubando o discurso ideológico de que com educação e esforço a pobreza pode ser superada. Aos alunos das EEEP's, o discurso do poder da educação como transformadora de vidas é vendido sob o espectro de que com as competências necessárias os alunos podem superar todos os desafios que encontrarão, porém, esse discurso não se sustenta quando confrontado com a realidade do mercado de trabalho e da disputa desigual no acesso ao ensino superior.

Apesar da retomada das ideias do desenvolvimentismo, não se faz uma reflexão sobre o papel da educação que continua como formadora de mão-de-obra especializada, como suporte ao desenvolvimento econômico, proposta essa semelhante a TCH – que será estudado mais adiante – como citado a seguir.

Esse processo de difusão do conhecimento não cai do céu: muitas vezes ele é acelerado pela abertura internacional e comercial (a autarquia não facilita a transferência tecnológica) e, sobretudo, depende da capacidade desses países de mobilizar os financiamentos e as instituições que permitam investir vastos montantes na formação de seu povo, tudo isso sob as garantias de um contexto jurídico para os diferentes atores. Ele está, portanto, intimamente relacionado ao processo de construção de uma potência pública (um governo) legítima e eficaz. Essas são as

principais lições, brevemente resumidas, que podem ser extraídas da investigação histórica da evolução do crescimento mundial e da desigualdade entre países (PIKKETY, 2014, p. 107).

Apesar da crítica ao processo de desigualdade e acumulação capitalista durante todo o século XXI, Pikkety compreende o papel educacional de forma assemelhada, mas com variações, ao que escreveu Schultz (1973, 1988). O premiado escritor francês, mudando o que deve ser mudado e cada um a seu modo, dá prosseguimento aos estudos de Becker (1983), Hayek (2017), entre outros liberais, mesmo que revestidos de uma couraça progressista de esquerda. O atual defensor da intervenção do Estado como saída para os problemas de acumulação do capital, refinadamente, apresenta a força estatal como um motor de desenvolvimento econômico que, por sua centralidade político-jurídica, serviria como peça de construção de uma potência pública.

Sabemos que a esta altura de nossa investigação, não há como apresentar conclusões sólidas. Com base nos clássicos do marxismo, contudo, não podemos perder a oportunidade que nos dá a avaliação de Pikkety para reafirmar o seguinte: sem revolução socialista não há como superar a acumulação capitalista. Disso se desprende que qualquer intervenção do estado apenas pode, e quando muito, aliviar a pressão causada pela crise estrutural do capital. (MÉSZÁROS, 2002).

Para situar o debate em torno do crescimento em longos períodos Pikkety (2014) apresenta os dados de crescimento mundial desde a Revolução Industrial.

Quadro 2 – Taxa de crescimento desde a Revolução Industrial

*O crescimento mundial desde a Revolução Industrial
(Taxa de crescimento anual média)*

Período	Produção mundial	População mundial	Produção por habitante
0-1700	0,1%	0,1%	0,0%
1700-2012	1,6%	0,8%	0,8%
1700-1820	0,5%	0,4%	0,1%
1820-1913	1,5%	0,6%	0,9%
1913-2012	3,0%	1,4%	1,6%

Fonte: Pikkety (2014)

Cabe ressaltar que os níveis apresentados parecem baixos comparados aos apresentados pelos países atualmente onde o crescimento de 1% é considerado insignificante. O crescimento em números relevantes para o contexto atual deve ser de 3% ou 4%, por vezes até mais, como nos chamados trinta gloriosos ou como o crescimento da China atualmente (PIKKETY, 2014).

Lessa (2013), sobre essa questão, ressalta que o período de política Keynesiana representa o impulsionamento de políticas de investimentos em complexos industriais e militares aquecendo a economia e gerando empregos. Já para o autor francês,

Contudo, ainda que se sustente por um período muito longo, um ritmo de crescimento da ordem de somente 1% ao ano tanto para a população quanto para a produção por habitante, tal qual o observado desde 1700, é, na realidade, muito rápido, e não há comparação entre essa trajetória e o crescimento quase nulo observado nos séculos que antecederam a Revolução Industrial (PIKKETY, 2014, p. 107).

O autor traz esses números para discutir o crescimento da produção por habitante. De 1700 a 2012 a expansão é de fato a mesma por habitante de 0,8% por ano, em média. Já a renda mundial hoje é, em média, de 760 euros por mês e por habitante. Esse mesmo número em 1700 era inferior a 70 euros, para os padrões atuais esse número é equivalente ao da África Subsaariana.

Tomemos o exemplo dos países mais ricos. Na Europa Ocidental, na América do Norte e no Japão, a renda média passou de pouco mais de 100 euros por mês e por habitante em 1700 para mais de 2.500 euros por mês em 2012, multiplicando-se em mais de vinte vezes. Na realidade, a expansão da produtividade, ou seja, da produção por hora trabalhada, foi ainda mais elevada, uma vez que a duração média do trabalho por habitante diminuiu muito: todas as sociedades desenvolvidas escolheram, à medida que enriqueceram, trabalhar menos para desfrutar de mais tempo livre (jornadas de trabalho mais curtas, férias mais longas etc.) (PIKKETY, 2014, p. 131).

Pikkety alerta que tomar como base o poder de compra é mais um indicador do que algo que se deva levar uma análise criteriosa, pois o padrão de vida, orçamento familiar e o poder de compra varia com frequência. Todos esses fatores são relativamente incertos em comparações de séculos.

Lessa e Tonet (2013), apontam ao fato de que, os chamados trinta anos gloriosos (como denomina Pikkety) não representou comprovadamente melhorias significativas na vida dos trabalhadores e que os dados apresentados podem ter sido influenciados por necessidades políticas.

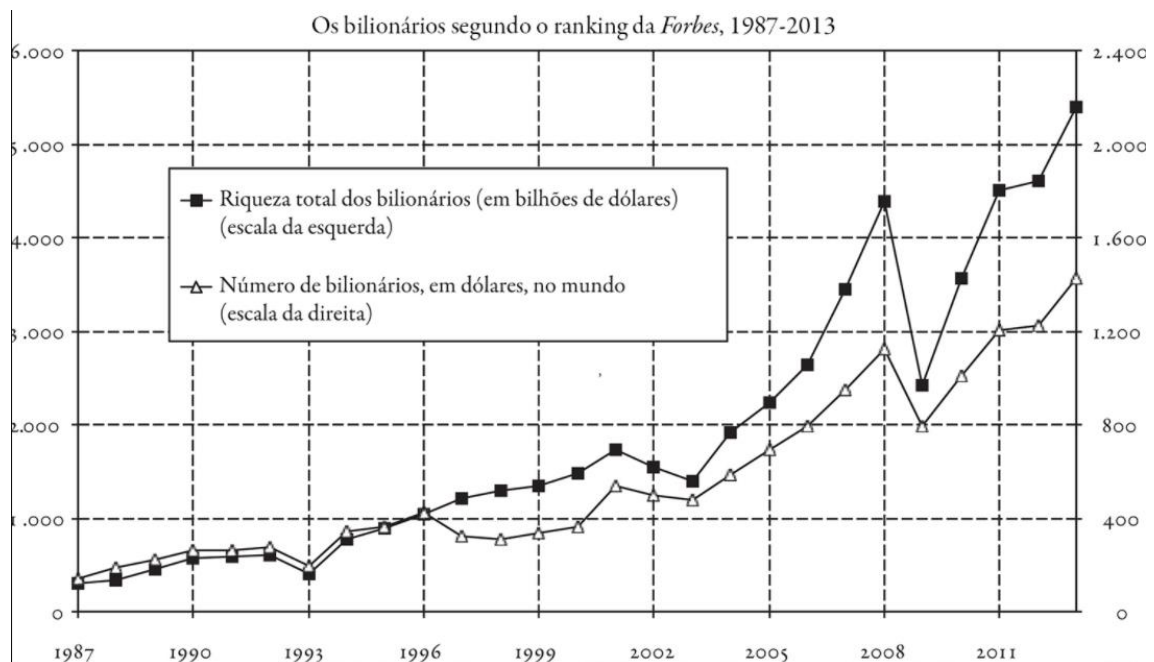
O fato relevante para Pikkety (2014, p. 144) nesse momento está no seguinte:

Os detalhes dessas cifras não são importantes: o ponto relevante é que não existe nenhum exemplo na história de um país na fronteira tecnológica mundial no qual o crescimento da produção por habitante tenha sido sistematicamente superior a 1,5%. Se examinarmos todas as décadas anteriores, observam-se ritmos ainda menores nos países mais ricos: entre 1990 e 2012, o crescimento da produção por habitante foi de 1,6% na Europa Ocidental, 1,4% na América do Norte e 0,7% no Japão. É essencial começar recapitulando essa realidade, uma vez que continuamos, em grande medida, impregnados pela ideia de que o crescimento deve ser de ao menos 3% ou 4% ao ano. Isso é uma ilusão, seja do ponto de vista histórico, seja do ponto de vista da lógica.

Em comparação com as sociedades passadas, essa taxa de crescimento de 1-1,5% traz um crescimento considerável em relação a patamares de 0,1% ou mesmo nulo. Piketty alerta que essa taxa de crescimento irá apresentar consequências para a dinâmica da distribuição de riqueza e desigualdade social.

Abordando um dos pontos principais da obra de Piketty (2014) que trata da taxa de crescimento das riquezas mundiais o autor utiliza os dados sistematizados pela *Forbes* que desde 1987 é publicada anualmente.

Gráfico 8 – Os bilionários segundo o ranking da *Forbes*, 1987 - 2013



Fonte: Piketty (2014)

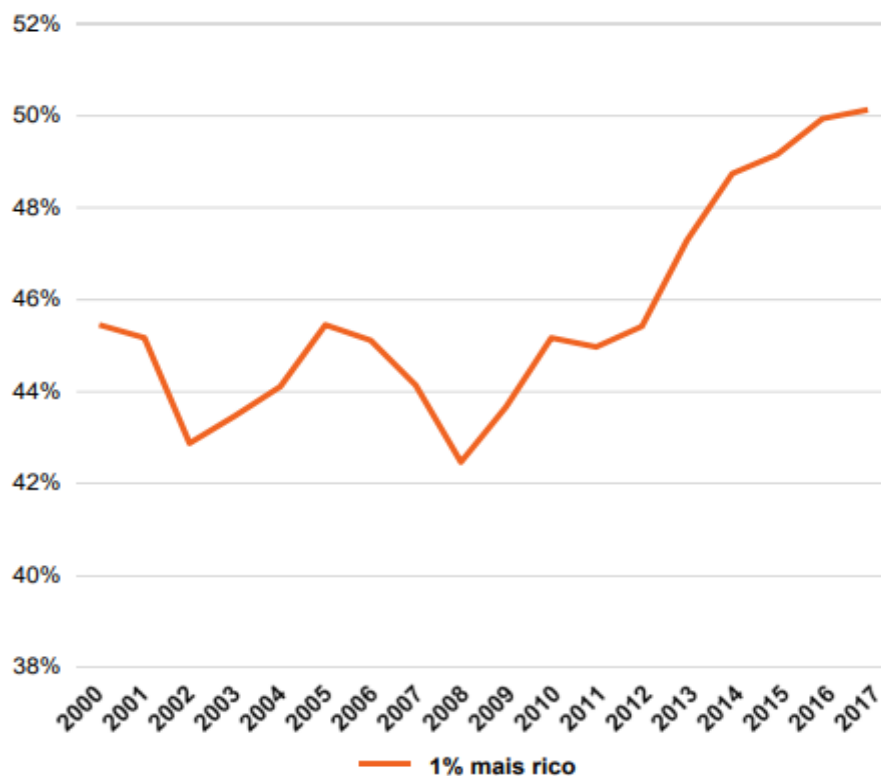
Quadro 3 – Taxa de crescimento das maiores riquezas mundiais – 1987 – 2013

A taxa de crescimento das maiores riquezas mundiais, 1987-2013

	Taxa de crescimento real média anual (descontada a inflação)
Os cem milionésimos mais ricos (cerca de 30 pessoas adultas em 3 bilhões nos anos 1980, 45 pessoas em 4,5 bilhões nos anos 2010)	6,8%
Os vinte milionésimos mais ricos (cerca de 150 pessoas adultas em 3 bilhões nos anos 1980, 225 pessoas em 4,5 bilhões nos anos 2010)	6,4%
Riqueza média mundial por habitante (adulto)	2,1%
Renda média mundial por habitante (adulto)	1,4%
População adulta mundial	1,9%
PIB mundial	3,3%

Fonte: Piketty (2014)

Gráfico 9 – Parcela de riqueza global detida pelo 1% mais rico



Fonte: OXFAM (2018)

Com base no gráfico 8 e 9 observamos que as maiores fortunas mundiais apresentam um contínuo crescimento em torno de 6-7% ao ano, progresso mais alto do que a média dos patrimônios. Apesar de possuir anos em que a taxa diminui, ela volta a continuar seu crescimento em anos posteriores. A taxa de crescimento patrimonial influi diretamente na distribuição do capital, pois se o patrimônio dos mais ricos avança mais rápido que dos setores mais pobres a desigualdade de riqueza se amplia. Segundo dados da Oxfam (2020) atualmente há 2.043 bilionários no mundo.

Esse processo pode tomar proporções inéditas dentro de uma nova economia global. Aplicando a lei dos juros acumulados descrita no Capítulo 1, vemos também que esse mecanismo de divergência pode progredir mais rápido e, se ele for executado sem limite algum, a participação dos maiores patrimônios no capital mundial pode atingir, em algumas décadas, níveis extremos. A desigualdade dos rendimentos do capital é uma força de divergência que amplia e agrava consideravelmente os efeitos da desigualdade $r > g$. Ela implica que a diferença $r-g$ pode ser elevada para os patrimônios maiores, mas não necessariamente para a economia como um todo (PIKKETY, 2014, p. 655).

Vemos que desde 1980 as riquezas em âmbito mundial progrediram, em média, mais rápido do que as rendas. Quando tratamos de patrimônios mais elevados ainda esse progresso ocorre de forma mais rápida. Como visto no gráfico 3 essa análise varia de acordo com a década analisada: no período de 1990 – 2010 a taxa de progressão cai para em torno de 4%, isso porque 1990 foi um pico para o sistema financeiro e imobiliário, enquanto em 2010 foi um ponto baixo (PIKKETY, 2014).

Pikkety (2014) ainda destaca que a adoção dessa abordagem de modo global pode obter números como o da desigualdade no início dos anos de 2010 comparados as sociedades europeias de 1900-1910. A desigualdade representada em números representa que o 0,1% mais rico do planeta, 4,5 milhões de adultos detém um patrimônio da ordem de 10 milhões de euros, o que equivale a quase duzentas vezes o patrimônio médio mundial que é de 60.000 euros por adulto.

Em seguida o autor destaca as consequências no longo prazo:

Por exemplo, se o milésimo superior se beneficia de um crescimento de seu patrimônio de 6% ao ano, enquanto a progressão do patrimônio médio é de apenas 2% ao ano, isso significa que ao fim de trinta anos sua participação no capital do planeta terá mais do que triplicado. O milésimo superior possuirá mais de 60% da riqueza mundial, o que é muito difícil de conceber no contexto das instituições políticas atuais, a não ser que imaginemos um sistema repressivo particularmente eficaz ou então um aparelho de persuasão muito potente, ou os dois ao mesmo tempo. E, ainda que esse grupo se beneficie de um crescimento de patrimônio de apenas 4% ao ano, sua parcela, mesmo assim, quase dobrará de tamanho, passando para cerca de 40% da riqueza mundial no intervalo de trinta anos (PIKKETY, 2014, p. 669).

Por fim, ao ponto central de sua obra, Piketty (2014) demonstra como a herança é expressa nas grandes fortunas de empreendedores e herdeiros. O autor apresenta os casos de Bill Gates e Steve Jobs que representam milionários que chegaram a grandes fortunas por meio do empreendedorismo, como o caso de Liliane Bettencourt, herdeira da L’Oreal, que é líder mundial de cosméticos fundada por seu pai Eugène Schueller. Bill Gates esteve no topo das fortunas mundial entre 1990 e 2010 e durante esse período passou de 4 bilhões para 50 bilhões de dólares. Liliane durante o mesmo período passou de 2 bilhões para 25 bilhões de dólares.

A demonstração desses números expressa que mesmo sem nunca trabalhar a fortuna de Liliane cresceu tanto como a de Bill Gates. Com esse nível de patrimônio o estilo de vida do detentor absorve no máximo alguns décimos de centésimos do capital e quase a totalidade é reinvestida.

O mesmo caso pode ser visto com Steve Jobs.

Podemos também notar que Steve Jobs — a encarnação, no imaginário coletivo, do empreendedor simpático e da fortuna merecida, ainda mais do que Bill Gates — possuía em 2011, no auge de sua glória e do preço das ações da Apple, 8 bilhões de dólares, seis vezes menos do que o fundador da Microsoft (que, no entanto, foi menos criativo do que o fundador da Apple, segundo vários especialistas) e três vezes menos do que Liliane Bettencourt. Nas listas da *Forbes*, encontramos dezenas de herdeiros mais ricos do que Jobs. É claro que a fortuna não é uma questão apenas de mérito. Isso se explica sobretudo porque os patrimônios herdados muitas vezes alcançam um retorno elevadíssimo causado unicamente por seus tamanhos iniciais (PIKETTY, 2014, p. 669).

Os exemplos citados acima demonstram como a tese do empreendedorismo é uma mera ilusão em um cenário de livre mercado. Os herdeiros de grandes fortunas obtêm retornos em grande escala perpetuando a desigualdade de social, enquanto os setores mais pobres da população lidam com políticas de austeridades.

Como Goes (2021) aponta em sua tese, o discurso do empreendedorismo modificou-se com o tempo, antes direcionado as classes com mais poder aquisitivo, ele está mais “democrático”, com a falta de empregos, uma das opções a classe trabalhadora é empreender, ser o seu próprio patrão com a liberdade de explorar a si mesmo.

Goes (2021), ressalta como esse discurso adentrou nas EEEP’s ganhando o *status* de disciplina curricular, caso o aluno não consiga uma vaga no mercado de trabalho, ele pode empreender em seu negócio, assim, não se tem mais desempregados e sim empreendedores.

Como observado inicialmente, o livro de Piketty (2014) foi alvo de críticas principalmente em relação a sua base de dados, que o autor respondeu que se tratava de uma

divergência de órgãos oficiais. Não podemos deixar, todavia, que o autor apresente sua defesa sem que apresentemos outras críticas.

Outra análise sobre a obra do pesquisador francês é apresentada por David Harvey. Esse geógrafo, inicialmente, aponta a importância do estudo desenvolvido por Piketty, pois demonstra como riqueza e rendimento evoluíram nos últimos séculos. Com isso, desestabiliza o discurso de que o capitalismo de livre mercado distribui riqueza e será o grande sustentáculo da liberdade individual. Assim se pronuncia Harvey (2014, p. 01):

Piketty demonstra que o capitalismo de livre mercado, na ausência de uma grande intervenção redistributiva por parte do Estado, produz oligarquias antidemocráticas. Essa demonstração deu base à indignação liberal e levou o Wall Street Journal à apoplexia.

O Geógrafo britânico aponta outro elemento que dá relevância à pesquisa do economista francês. Para aquele investigador, a pesquisa de Piketty por trazer muitas demonstrações estatísticas que acabam por ressaltar a conclusão teórica de Marx, presente primeiro volume do Capital, merece ser destacado.

Harvey, entretanto, centra sua crítica no fato de Piketty não explicar o fator central da desigualdade no capitalismo, resumindo a fórmula $r > g$. Para o analista britânico, o tipo de regularidade estatística utilizada por Piketty dificilmente alicerça uma explicação adequada, o que a deixa longe de explicar por uma lei imanente, como o fez Marx. Disso se desprende, então que

[...] forças produzem e sustentam tal contradição? Piketty não diz. A lei é a lei e isso é tudo. Marx obviamente teria atribuído a existência de tal lei ao desequilíbrio de poder entre capital e trabalho. E essa explicação ainda é válida. A queda constante da participação do trabalho no rendimento nacional, desde os anos 1970, é decorrente do declínio do poder político e econômico, à medida que o capital mobilizava tecnologia, desemprego, deslocalização de empresas e políticas anti-laborais (como as de Margaret Thatcher e Ronald Reagan) para destruir qualquer oposição (HARVEY, 2014, p. 01).

Esse investigador ressalta que a implementação de tais medidas já havia sido criticada por Marx no segundo volume do Capital, quando o pensador alemão aponta que a tendência do capital de rebaixar os salários iria restringir a capacidade de consumo da população.

A aplicação de medidas expansionistas na década de 1930 teve como resultado a diminuição das desigualdades, mas para isso foi necessário o empoderamento do trabalho e a construção de um Estado de bem-estar-social com o financiamento da taxa progressiva.

Piketty (2014) ressalta que tal taxação não prejudicou o crescimento, um exemplo usado pelo autor para rebater as críticas da direita, quanto a sua proposta da taxação das grandes fortunas.

Para Harvey (2014, p. 01), contudo:

Ali pelo final dos anos 1960, ficou claro para vários capitalistas que eles precisavam fazer alguma coisa a respeito do excessivo poder do trabalho. Por isso, Keynes foi excluído do panteão dos economistas respeitáveis, houve uma deslocação para o lado da oferta e para o pensamento de Milton Friedman, e teve início uma cruzada para estabilizar, se não para reduzir a tributação, desconstruir o Estado social e disciplinar as forças do trabalho. Depois de 1980, houve uma queda nas taxas mais altas de imposto e os ganhos do capital – uma grande fonte de rendimento dos ultra-ricos – passaram a ser tributados por taxas muito menores nos EUA, aumentando enormemente o fluxo de capital do 1% do topo da pirâmide.

A formulação da lei matemática presente na obra de Piketty, para o geógrafo, camufla a luta de classes na sociedade capitalista. Para além disso, a definição de capital está equivocada, visto que

Capital é um processo, não uma coisa. É um processo de circulação no qual o dinheiro é usado para fazer mais dinheiro, frequentemente – mas não exclusivamente – por meio da exploração da força de trabalho. Piketty define capital como o stock de todos os ativos em mãos de particulares, empresas e governos que podem ser negociados no mercado – não importa se estão a ser usados ou não (HARVEY, 2014, p. 01).

Na definição desse autor, isso inclui terra, imóveis, direito de propriedade intelectual, arte e joias. Portanto, avaliar os valores desses bens é uma tarefa difícil, pois não é possível ver a taxa de retorno sem o valor do capital inicial.

A taxa de retorno do capital depende essencialmente da taxa de crescimento, porque o capital se valoriza na base do que produz e não pelo que utilizou para a sua produção. O seu valor é fortemente influenciado por condições especulativas, e pode ser seriamente distorcido pela famosa “exuberância irracional” que Greenspan supôs detetar como característica dos mercados imobiliário e de ações. Se subtrairmos habitação e imóveis – para não falar do valor das coleções de arte dos hedge funders – a partir da definição de capital (e a razão para a sua inclusão é bastante débil), então a explicação de Piketty para o aumento das desigualdades de riqueza e rendimento desabaria, embora a sua descrição do estado das desigualdades passadas e presentes ainda ficassem de pé (HARVEY, 2014, p. 01).

O pesquisador britânico, por fim, ao exaltar os dados coletados por Piketty, ressalta que a análise das tendências da desigualdade, por não ir ao amago da questão capitalista: a relação trabalho capital, com vitória deste, compromete as conclusões. Como enfatiza Harvey, é preciso ir além da aparência fenomênica dos fatos. Ou seja, sugerir um imposto global sobre as grandes fortunas como solução para as desigualdades, pode até servir para que os Estados

progressistas adquiram mídia, jamais serve como solução à problemática. Para Harvey, com efeito, a solução apresentada pelo economista francês é ingênua.

Apesar de Harvey classificar como ingênuas as propostas de Piketty, ela já começa a criar suas raízes. O governo dos Estados Unidos presidido por Joe Biden, propôs o aumento da alíquota do imposto de renda para os mais ricos de 37% para 39,6%, além de taxar as rendas mais altas a partir de 400 mil dólares. O dinheiro será destinado para custear melhorias na oferta de educação e programas sociais (VALLEJO, 2021).

A crítica de Piketty à concentração de riqueza e sua perpetuação e continuidade no século XXI nos revela de forma bem embasada e com muitos dados, o modelo de desigualdade que o capitalismo traz. Atualmente podemos perceber mais uma mudança na sua estrutura com a retomada de um modelo estatal mais intervencionista e apesar da continuidade do neoliberalismo nos países pobres, fatos como a crise da bolha imobiliária de 2008, a ascensão da China com seu modo gestão estatal e a pandemia decorrente do coronavírus colocaram em xeque a eficiência do modelo neoliberal.

O empreendedorismo tão presente hoje nos currículos escolares mostra-se como um discurso vazio diante do processo de reprodução das riquezas herdadas. As limitações são atenuadas com o processo de mundialização do capital. Em momentos críticos como o da pandemia enfrentada o Brasil fica refém da tecnologia desenvolvida em outros países, pois a falta de investimento e desenvolvimento tecnológico estatal não são suficientes para atender a demanda interna fruto do modelo neoliberal e de sua política de austeridade.

Piketty revela por meio dos dados apresentados que o capitalismo evoluiu para a concentração de renda e financeirização da economia, o capital financeiro apresentou maior expansão com novas formas de centralização de capital e da criação de fundo de pensões e de investimentos a ponto de superar os investimentos em capital industrial. Os resultados dessas mudanças podem ser observados no Ensino Superior, com a criação de grandes conglomerados educacionais e medidas governamentais de fomento ao crédito beneficiando o setor privado. O aprofundamento desse debate será abordado no capítulo três.

2.1 Teoria do Capital Humano e crise estrutural do capital: desdobramentos sobre a educação brasileira

Nesse ponto temos como objetivo compreender as bases do pensamento neoliberal, pois a aplicação dos seus conceitos na economia irá subsidiar a execução da teoria do capital humano na educação. Por sua vez, essa questão é importante para nosso objeto pois a partir do

contexto de crise estrutural do capital, os preceitos neoliberais foram alçados como solução para o capitalismo em crise. Porém, na educação, isso significou o esvaziamento da escola quanto aos seus conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade com base em elementos científicos. A cartilha a ser seguida na contemporaneidade deveria estar pautada nas competências e na formação para o mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

Expomos a lista dos laureados no Nobel de Economia em anexo, pois nela constam autores como Friedman, Schultz, Hayek e Becker (1983), que veremos nesse ponto. Os pesquisadores foram selecionados, pois seus estudos na articulação da economia com o comportamento constituem a base da Teoria do Capital Humano (TCH), que fundamenta o trabalho de organizações multilaterais como o Banco Mundial, BID, UNESCO, entre outros. A TCH também estará presente dentro das EEEP's por meio da TESE (Modelo de gestão Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional).

Para melhor esclarecer, iniciamos anotando que o Nobel de Economia foi criado pelo Banco da Suécia para as ciências econômicas. Oficialmente o prêmio Nobel é dedicado às áreas de Física, Química, Fisiologia ou Medicina, Literatura e Paz. O prêmio teve seu primeiro comitê criado em 1897, após a morte de Alfred Nobel. Em seu último testamento, Nobel especificou que sua fortuna deveria ser utilizada para a criação de uma série de prêmios, fato que só foi possível por conta de um engano cometido por um jornal. A família de Alfred foi formada por diversos engenheiros. Em 1894, Nobel comprou uma empresa siderúrgica de ferro e aço que posteriormente viria a se tornar uma grande produtora de armas. Durante sua vida Alfred Nobel acumulou 355 invenções, dentre elas o balistite, que se destacava por ser um explosivo sem fumaça e posteriormente a sua invenção mais famosa, a dinamite.

Em 1888, a morte do seu irmão causou um fato inusitado. Um jornal publicou o obituário de morte de Alfred Nobel por engano, intitulado como “O mercador da morte morreu” o deixou surpreso com o título atribuído a ele, fazendo com que destinasse sua fortuna a criação de prêmios após sua morte (SALLET, 2009).

Apesar de realmente não ser Nobel, o prêmio de economia procura se confundir com ele. O econômico, procurando ser um sucedâneo, segue os parâmetros de acordo com o Nobel. As indicações do prêmio sucedâneo partem da Academia Real de Ciências da Suécia. As indicações são solicitadas por carta para diversos cientistas e professores acadêmicos do mundo.

Como forma de homenagear Alfred Nobel – uma coincidência premeditada, a premiação já foi distribuída a mais de 75 personalidades.

[...] quando da atribuição, a 59 instituições dos Estados Unidos, seis da Grã-Bretanha, duas da França, duas da Noruega, duas da Suécia, uma da Alemanha, uma de Israel, uma dos Países Baixos e uma da União Soviética. O predomínio dos Estados Unidos (quase 80% dos laureados) é esmagador, não deixando dúvidas quanto ao papel das instituições americanas na pesquisa em matérias da ciência econômica nas décadas recentes, o que é acentuado pelo número significativo de laureados nascidos em outros países, mas que receberam o prêmio quando trabalhavam em instituições americanas (VALÉRIO, 2014 p. 01).

As primeiras premiações tiveram como objetivo o reconhecimento dos avanços nas ciências econômicas. Em 1969, Ragnar Frisch e Jan Tinbergen venceram por suas pesquisas no campo da econometria que consiste na aplicação sistemática da estatística analítica na ciência econômica. A partir de 1970, as mudanças nas premiações foram mudando de forma gradual contemplando alterações nos estudos econômicos mais recentes que tiveram suas publicações nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Outra modificação identificada foi a abrangência de pesquisas com inovações metodológicas e o estudo de funcionamento de empresas e do mercado financeiro (VALÉRIO, 2014).

Essa moldura solicita que operemos uma pequena, mas importante digressão. Pela coincidência entre os ganhadores, alguns muito importantes para a pesquisa, e pela meia verdade – senão mentira – que há em torno do falacioso prêmio Nobel de economia, justificamos o breve desvio.

Hayek recebeu o prêmio em 1974 por sua contribuição para a teoria da moeda e flutuações econômicas. Em 1976, o laureado foi Milton Friedman pela teoria do consumo na história e teoria monetária e na formulação de prescrição para a política monetária. Schultz, em 1979, ganhou o prêmio por seus estudos sobre o desenvolvimento econômico em nações em desenvolvimento. Becker (1983) venceu em 1992 pelo seu estudo de análise microeconômica do comportamento humano e das interações entre indivíduos.

Seria apenas uma coincidência ou esses autores merecem um Nobel?

Para maior compreensão dos premiados do denominado Nobel de Economia realizamos um breve levantamento dos ganhadores, que se encontra no anexo, selecionados por ano e as pesquisas que desenvolveram.

Conforme Valério (2014), a abordagem de temáticas nos laureados é diversa, mas vemos que os premiados são pesquisadores com estudos dentro da moda da área econômica ou em alguns casos os premiados são contemplados após suas pesquisas terem predomínio dentro da área. Como sinal da mudança no perfil⁷ dos premiados vemos que inicialmente os estudos

⁷ Apenas duas mulheres ganharam a premiação e são as mais jovens laureadas, a primeira foi Ellinor Ostrom em 2009 e por último Esther Duflo em 2019.

em macroeconomia foram mais contemplados, porém após alguns anos outras áreas como em microeconomia, teoria das organizações e do mercado financeiro foram ganhando mais destaque.

Como já vimos que dois dos maiores estudiosos e divulgadores da TCH foram laureados com o prêmio sucedido ao Nobel de economia: Theodore Schultz e Gary Becker (1983), voltemos à abordagem dessa tematização em relação ao neoliberalismo.

O neoliberalismo em sua origem se distingue da teoria do liberalismo clássico. Conforme aponta Anderson (2009), a origem do neoliberalismo data após a II Guerra Mundial em regiões como na América do Norte e Europa. Sua intencionalidade inicial estava em combater de forma teórica e política o Estado intervencionista e de bem-estar. Friedrich Hayek, em seu livro *O Caminho da Servidão*, defende de forma veementemente a liberdade individual contra os meios de intervenção estatal.

Em 1947, Hayek começa a reunir membros que compartilham o mesmo ideal. Na Suíça, personalidades como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Michael Polanyi, entre outros fundam a chamada Sociedade de Mont Pèlerin, com reuniões internacionais organizadas a cada dois anos (ANDERSON, 2009, p. 01).

As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos 20 anos.

A situação só mudou com a chegada da grande crise em 1973, com uma longa e profunda recessão o cenário era de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Esse contexto propiciou que o ideário neoliberal fosse ganhando espaço. Hayek junto a Sociedade de Mont Pèlerin afirmavam que o excessivo poder dos sindicatos e o movimento operário haviam prejudicado o poder de acumulação do sistema capitalista com suas reivindicações por salários e manutenção dos gastos sociais.

Anderson (2009) ressalta que esse processo não ocorreu de forma rápida e a aplicação dos conceitos neoliberais levou em torno de uma década. A oportunidade de aplicação

aconteceu no governo de Thatcher, sendo o primeiro país de capitalismo avançado a romper com o modelo de Estado de Bem-Estar-Social.

Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período. Em 1978, a segunda guerra fria eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão norte-americana de incrementar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental. O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek (ANDERSON, 2009, p. 01).

O governo de Thatcher iniciou as mudanças no âmbito das taxas com emissão monetária, elevação das taxas de juros e redução de impostos, além de ampliar as taxas de desemprego e modificar as leis trabalhistas de forma a conter as forças sindicais. De forma tardia, foram implementadas as privatizações, como de programas habitacionais e seguindo nas indústrias básicas de aço, eletricidade, petróleo, gás e água. Anderson (2009) aponta que esse foi um dos programas de medidas neoliberais mais avançados visto em países de capitalismo avançado.

A experiência neoliberal chilena, no governo ditatorial de Pinochet, trouxe uma devastação social com repressão sindical, desemprego massivo, desregulação e redistribuição de renda para os mais ricos. A inspiração para a adoção dessas medidas veio fortemente dos Estados Unidos, com Hayek e Friedman. Para os autores a democracia nunca foi um valor central em suas teses.

Tampouco devemos esquecer que muitas vezes houve mais liberdade cultural e espiritual sob os regimes autocráticos do que em certas democracias – e é concebível que, sob o governo de uma maioria muito homogênea e ortodoxa, o regime democrático possa ser tão opressor quanto a pior das ditaduras. Não queremos dizer, contudo, que a ditadura leva inevitavelmente à abolição da liberdade, e sim que a planificação conduz à ditadura porque esta é o instrumento mais eficaz de coerção e de imposição de ideais, sendo, pois, essencial para que o planejamento em larga escala se torne possível (HAYEK, 2017, p. 86).

No Brasil, as medidas econômicas e políticas inspiradas no modelo neoliberal de Estado começam a aparecer com maior força no governo Collor. Apesar das medidas já germinarem nos governos empresariais-civis-militares somente na eleição de FHC começam a ser aplicadas com mais vigor. Segundo Boito Jr. (1999), o neoliberalismo brasileiro é tardio comparado a outros países latino-americanos. Além disso, tem encontrado mais dificuldades

para avançar devido ao contexto de redemocratização e uma forte correlação de forças expressas por entidades sindicais e pelo Movimento dos Sem-terra. Antunes (2009) ressalta que, tanto nos países avançados como na periferia do capitalismo o processo neoliberal retirou direitos dos trabalhadores e aumentou as condições precárias de emprego e ainda desacelerou o crescimento industrial do Brasil prejudicando o seu crescimento.

A prioridade mais imediata do neoliberalismo era deter a grande inflação dos anos 70. Nesse aspecto, seu êxito foi inegável. No conjunto dos países da OCDE, a taxa de inflação caiu de 8,8% para 5,2%, entre os anos 70 e 80, e a tendência de queda continua nos anos 90. A deflação, por sua vez, deveria ser a condição para a recuperação dos lucros. Também nesse sentido o neoliberalismo obteve êxitos reais. Se, nos anos 70, a taxa de lucro das indústrias nos países da OCDE caiu em cerca de 4,2%, nos anos 80 aumentou 4,7%. Essa recuperação foi ainda mais impressionante na Europa Ocidental como um todo, de 5,4 pontos negativos para 5,3 pontos positivos. A razão principal dessa transformação foi, sem dúvida, a derrota do movimento sindical, expressado na queda drástica do número de greves durante os anos 80 e numa notável contenção dos salários (ANDERSON, 2009, p. 05).

O programa neoliberal teve êxito no controle sindical, que assumiu uma postura mais moderada. No curto prazo, essas medidas podem aparecer como uma vitória para os defensores do sistema neoliberal, mas no longo prazo vemos como países que não aderiram ao chamado Consenso de Washington, apresentam um desenvolvimento crescente, como a China, Coreia do Sul e Japão. Fato que Anderson (2009, p. 03) ressalta.

Finalmente, o grau de desigualdade – outro objetivo sumamente importante para o neoliberalismo – aumentou significativamente no conjunto dos países da OCDE: a tributação dos salários mais altos caiu 20% em média nos anos 80, e os valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais rapidamente do que os salários.

Em um artigo publicado por três altos funcionários do FMI⁸, os autores reconhecem a ineficácia do modelo neoliberal, o aprofundamento das desigualdades sociais e a maior volatilidade ao acontecimento de crises.

Cabe perguntar por que a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos. Essencialmente, pode-se dizer, porque a desregulamentação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva. Durante os anos 80 aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais (ANDERSON, 2009, p. 03).

⁸ Artigo disponível em: <http://artepolitica.com/lecturas/neoliberalism-oversold/> Acesso em: 21. Maio. 2021.

A retração do Estado, consequência do acordo firmado por meio do Consenso de Washington, no qual os países signatários implementam um pacote de ajustes neoliberais, elaborados sob as diretrizes do BM, FMI e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Tais medidas têm o objetivo de iniciar reformas econômicas para colocar os países, dentre eles o Brasil, em patamares de competitividade global que na prática são medidas neoliberais, transformando diversos setores entre eles o de estrutura social, incluindo a educação. A adoção ao consenso, colocou de forma crescente o poder de investimentos no setor privado, mas ele não arrisca seus investimentos a qualquer custo, muitas vezes esperam o Estado investir para ir a reboque como a diminuição do Estado o poder de investimentos também retraído.

De forma a complementar as reformas já firmadas no nível econômico, com o Consenso de Washington, seria preciso implementar as reformas no âmbito educacional, como afirma, afirma Rabelo, Jimenez, Mendes Segundo (2015, p. 13).

A partir da Conferência de Jomtien, em 1990, todos os acordos socioeconômicos entre os países devedores terão como pré-requisito as reformas institucionais desenvolvidas na periferia do capital, sobretudo as reformas educacionais, cujo cunho ideológico se apoia na possibilidade de cidadãos-consumidores aprenderem a administrar as suas vidas de forma gerencial e empreendedora, condição essa que o capital propaga como forma única para reduzir a pobreza e garantir sustentabilidade econômica.

As diretrizes norteadoras tanto as escolas profissionalizantes, como ao ensino superior foram consolidadas por meio do Relatório Educação um tesouro a descobrir coordenado por Jacques Delors. Baseado nesse movimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Ministério da Educação institucionalizaram as Diretrizes.

O Decreto 2.208/1997 passou a atuar como força de lei, pois foi em torno dele que a dicotomia educativa se reforçou. O ensino por competências e voltado à flexibilidade viria como uma mão na luva para reforçar todo o arcabouço das relações entre capital e trabalho e nelas, as relações trabalho e educação, dando organicidade aos valores ideológicos da mundialização do capital em processo de reestruturação produtiva. Tanto o ensino médio regular quanto a educação profissionalizante passaram a ter no currículo por competências como seu núcleo “virtuoso” (PEREIRA, 2020, p. 197).

O Relatório de Jacques Delors estabelece quatro pilares fundamentais para a Educação do Século XXI, são eles: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser”. Conforme Pereira (2020), a TESE/TEO que norteia o currículo das EEEP’s incorpora todos os pilares e ainda se articula com o quinto pilar, o “aprender a empreender” proposto pela Organização Mundial do Comércio e instituído pelos Ministros da Educação dos

países da América Latina, cabe ressaltar que o ensino superior público também adere aos pilares e recentemente promove eventos estimulando o empreendedorismo nos cursos de graduação. A Universidade Federal do Ceará (UFC) realiza o Programa Empreende UFC, como também criou o Centro de Empreendedorismo da UFC (CEMP).

Conforme Santos (2017), a globalização, neoliberalismo e o pensamento pós-moderno sustentam a atual fase do capitalismo. A globalização sustenta a ideia de construção de uma aldeia global transpondo as barreiras e incluindo os sujeitos no capitalismo. Já o pensamento pós-moderno constrói a ideia de uma sociedade pautada no conhecimento.

Esse é o contexto em que a teoria pós-moderna entra em cena para acalmar os ânimos dos que acreditam em uma pesquisa que forneça elementos de compreensão e transformação do mundo do valor de troca. Entra em cena, fortemente, assegurados por tais pressupostos teóricos, a apologia acrítica a uma suspensa sociedade do conhecimento, da informação, da tecnologia, entre outras alcunhas que procuram sepultar definitivamente a luta de classes (SANTOS, 2017, p. 42).

Esse autor aponta que o pensamento pós-moderno reduz os sujeitos as suas especificidades e assim sua luta irá se resumir a se organizar em torno de suas especificidades sejam raciais, étnicas, de gênero, entre outras. Os sujeitos organizados cada um com sua pauta específica não questionam como o capitalismo está relacionado às particularidades e que a superação das desigualdades perpassa a superação do próprio sistema capitalista.

Duarte (2011) ressalta que no pensamento de Hayek está um dos pontos iniciais do pensamento pós-moderno, pois há uma valorização da particularidade do indivíduo compreendendo que o mesmo só pode conhecer a partir de sua visão de mundo, assim, o sujeito só terá como referência seus interesses e as necessidades particulares (DUARTE, 2011).

Conforme esta pesquisa, uma das consequências da valorização da particularidade é vista na formação de professores com ênfase na troca de experiências entre os docentes e encontros da área educacional. A valorização da experiência em detrimento da teoria é tema de formações e visto recorrentemente nas falas dos docentes, que desejam mais prática e menos teoria, legitimando o pragmatismo, o imediatismo semelhante ao processo de acumulação flexível, que valoriza a experiência do trabalhador para produzir e explorar cada vez mais.

Para a compreensão da Teoria do Capital Humano é necessária sua articulação com o desenvolvimento do sistema capitalista e como os elementos se articulam. Portanto, o que ocorreu no campo econômico interfere de maneira direta na adoção da TCH. A justificativa para adoção da teoria encontra sua base de sustentação nas contradições do sistema capitalista como ideologia dominante.

A articulação teórica construída na TCH pauta categorias empiristas de viés extremamente prático, permitindo a generalização e centralização na liberdade individual, de acordo com os preceitos do neoliberalismo. As relações sociais estão ausentes da TCH justificando seu caráter de singularidade e de não compreensão da correlação de forças dentro do capitalismo.

O desenvolvimento teórico da TCH iniciou nos anos de 1950 com os estudos de Theodore William Schultz. Para o autor a compreensão de capital poderia ser ampliada englobando novas categorias como aptidões e habilidades pessoais. Com o seu desenvolvimento pessoal esse indivíduo seria mais produtivo, assim, a produtividade estaria centrada no sujeito e esse como responsável por sua formação para inserção no mercado de trabalho garantindo sua empregabilidade.

Se o coeficiente de todo capital em relação à renda permanece essencialmente constante, então o crescimento econômico inexplicado, que tem sido de uma presença tão perturbadora, tem a sua origem primordialmente a partir da elevação do acervo do capital humano. (...) as capacitações econômicas do homem são predominantemente um meio fabricado de produção e que, à exceção de alguma renda pura (em rendimentos) para marcar as diferenças em capacitações herdadas, a maioria das diferenças de rendimentos é uma diferença nos quantitativos que foram investidos nas pessoas. (...) a estrutura dos ordenados e dos salários é determinada primordialmente pelo investimento na escolarização, na saúde, no treinamento local de trabalho, na busca de informações acerca das oportunidades de empregos, e pelo investimento na migração. (...) uma distribuição mais equitativa de investimentos no homem igualiza os rendimentos entre os agentes humanos (SCHULTZ, 1973, p. 66).

Schultz (1973) justifica a abordagem de seus estudos, pois a teoria econômica clássica não incorporava em suas pesquisas a dimensão do capital humano. A defasagem da teoria clássica estava em abordar somente “a classificação tripartida dos fatores de produção - terra, trabalho e capital - que adveio da economia clássica ainda prevalece a despeito de suas limitações ao analisar o crescimento econômico moderno” (Schultz, 1973, p. 13).

Para o autor, sua abordagem seria uma alternativa à compreensão dos investimentos, com conceitos mais amplos e que contemplaria o setor público e privado.

a computação de todos os investimentos adicionais fornece uma explicação completa e consistente das alterações marginais no acervo de capital, das alterações marginais no acervo dos serviços produtivos advindos do capital e das alterações marginais observadas na renda e, em consequência, do crescimento (SCHULTZ, 1973, p. 14).

Inicialmente os estudos realizados em torno da TCH por Schultz (1973) representaram um problema para os detentores dos meios de produção, pois a relação de duração do capital humano estava articulada (SCHULTZ, 1973) com a longevidade da classe

trabalhadora. O autor ainda defende os investimentos do Estado em políticas públicas voltadas à saúde, pois permitiria a conservação do capital humano.

Becker (1983), posteriormente, desenvolveu pesquisas em torno da TCH popularizando o conceito. A sua compreensão de capital humano era semelhante ao de Schultz, como habilidade ou conhecimento das pessoas. Para o autor, a separação entre as condições de vida das pessoas e o seu conhecimento não podem ser separados, assim o investimento em saúde, educação e treinamentos seriam fatores de produção do capital humano.

Para Becker (1983) em sua análise acerca do capital humano, a decisão individual dos gastos em saúde, educação e aperfeiçoamento profissional levam em consideração os benefícios desses custos sobre sua vida profissional. Em análise ao trabalho de Schultz, o enriquecimento do capital humano inclui outros setores como a cultura e os chamados ganhos não monetários, além de expandir para outros hábitos como vícios, demonstrando que sua compreensão avalia vários tipos de comportamento.

A concepção de Educação a partir da TCH, propunha que o investimento crescente no setor educacional, impulsiona a renda nacional e o desenvolvimento do país. Respondendo a questões de estagnação dos países capitalistas que em vez de desenvolvimento aprofundavam as relações desiguais com o agravante dessa situação nos chamados países subdesenvolvidos, a resposta para os seus problemas era simples, não se investia de forma suficiente em educação nesses países.

Schultz (1988) aponta que, apesar da visão abrangente em torno da TCH, os investimentos em educação foram crescentes tanto nos setores públicos e privados. A expectativa era que se obtivesse retornos futuros de forma crescente na produção e a elevação cultural dos indivíduos.

Como aponta Moretto, comprovar a eficiência da TCH é uma tarefa difícil.

Na tentativa de comprovar suas evidências, a teoria do capital humano vem sendo testada por meio de modelos econométricos por inúmeros pesquisadores. A comprovação não é uma tarefa fácil, pois, na relação entre gastos em educação e treinamento e o salário do indivíduo, estão presentes elementos que, normalmente, ou fogem do controle ou não permitem ser analisados ao mesmo tempo pelo pesquisador, tais como a bagagem familiar, a qualidade da escola, o mercado de trabalho, dentre outros (MORETTO, 1997, p. 72).

Como já assinalado, a naturalização e aceitação desse tipo de respostas aos problemas do capitalismo acarreta uma visão a-histórica das relações sociais de luta de classes provenientes desse sistema econômico e social. Os estudos de Piketty (2014), reforçam o

caráter extremamente desigual do capitalismo evidenciando como o poder da herança aprofunda as desigualdades sociais e a profissionalização possui um papel bem limitado.

A incorporação da TCH no Brasil ocorreu via governo civil-empresarial-militar, com a reforma do ensino primário e médio brasileiro por meio da lei 5.692/71, que implementou a profissionalização de maneira compulsória a partir do 2º grau, hoje equivalente ao ensino médio. A base material para justificar a implantação de tais medidas era a crescente industrialização ocorrida nesse período, e que necessitava de mão-de-obra para suprir a tal demanda.

As escolas privadas (e algumas públicas) passaram a forjar o ensino técnico, a chamada grade curricular constituía-se numa peça de ficção. A rede privada buscou sintonia com os segmentos médios da sociedade (seus clientes) que desdenharam os objetivos legais e continuaram a direcionar seus filhos para a profissionalização em nível de terceiro grau (RODRIGUES, 1997, p. 217).

Como afirma Rodrigues (1997), essa medida resultou na perda de qualidade das escolas normais com o objetivo de se adaptar à lei e as escolas públicas de nível propedêutico não conseguiram atender a demanda de tornarem-se profissionalizantes perdendo sua qualidade. Em 1982, a Lei 7.044/82 altera a profissionalização compulsória e as escolas deixam de ofertar a qualificação profissional aos alunos.

Na concepção da TCH o conhecimento torna-se um fator de produção agregado ao trabalhador, fatores como a luta de classes ou mesmo relações pessoais como a pobreza, fracassos pessoais e acasos que ocorrem na vida do indivíduo são colocados como falta de empenho, de mérito por parte do sujeito “Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa (...), mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Em uma perspectiva macroeconômica resultam de investimentos educacionais ocorridos de forma errônea, ignorando o fato de a educação reproduzir as condições sociais. Nessa perspectiva, a educação é produtora do capital humano.

Apesar de Schultz recorrer várias vezes ao âmbito individual, ainda encontramos em sua análise uma forte presença nas políticas educacionais do Estado. “(...) as opções educacionais privadas são ineficientes com respeito à escolarização elementar e secundária” (SCHULTZ, 1973, p. 142).

(...) o horizonte do investimento privado é, na verdade, relativamente curto, enquanto “a formação da maior parte desses tipos de capital exige um longo horizonte, porque as capacitações que estudante adquire são parte dele próprio durante o resto da duração da sua vida.

Como aponta Santos (2004), ainda encontramos a relação da TCH com o modelo de Estado de Bem-Estar-Social, expressando uma relação utilitarista com o objetivo de ocultar o antagonismo entre capital-trabalho. Como apontado anteriormente Lessa e Tonet (2013) questionam o fato da existência de um estado de Bem-Estar-Social indicando que esse período, foi marcado pelo desenvolvimento de políticas industriais ligadas ao contexto da Guerra Fria. Santos (2004) ressalta que podemos encontrar um processo de adaptação da Teoria do Capital Humano a chamada Teoria do Capital Intelectual, alertando que as duas são faces da mesma moeda, resguardando a diferença de que com a concepção de capital intelectual o processo de alienação avança, pois o ser humano não é mais útil, somente o capital intelectual que ele produz. A mudança tem sua relação com o aprofundamento do neoliberalismo como sistema econômico focando a formação do sujeito que produz o capital intelectual ao indivíduo e minimizando a relação do Estado com a Educação.

A partir da compreensão da TCH observamos que a teoria revela uma relação intrínseca do capitalismo. A qualificação da mão-de-obra resulta em maiores salários aos trabalhadores, porém, o que a teoria não aborda é que essa relação só se constitui em um cenário econômico que há absorção da mão-de-obra no mercado. O desenvolvimento do neoliberalismo limita esse processo, pois ao contrário do que promete não resolve o problema do desemprego e ainda desestimula o investimento estatal e a inovação tecnológica, logo, temos um cenário de pessoas com qualificação, sejam da escola profissional ou da universidade submetidas aos empregos mais precários. A análise do Banco Mundial, que aponta a distorção das EEEP's que aprovaram alunos no ensino superior não compreendem a realidade concreta, e nem podem. O problema, em seu movimento, embora dialético, está articulado com a crise do capitalismo contemporâneo, chamada por Mészáros de crise estrutural do capital (2002). O capital, para manter seus lucros, explora e precariza o trabalho humano. As constantes reformas, de direita, de centro ou vindas da esquerda progressista, são impostas não para atender os problemas da desigualdade e falta de emprego, o seu objetivo, não nos enganemos, é reorientar o acúmulo do lucro capitalista. Para isso, usam, entre outros artifícios, a escola e suas múltiplas reformas e correções curriculares.

3 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA CRIAÇÃO À FINANCEIRIZAÇÃO

O processo de criação e expansão do ensino superior brasileiro está em articulação com o contexto de capitalismo tardio presente na estrutura brasileira, destarte, as iniciativas de crescimento só tiveram êxito, após a década de 1930, mas não por falta de projetos ou tentativas anteriores.

O primeiro projeto de universidade foi apresentado pelos jesuítas em 1592, ainda no período colonial, porém não obteve êxito. Após essa tentativa mais 42 projetos foram submetidos, mas apenas em 1934 é que o ensino superior do tipo universitário foi implantado no país, estabelecido quando já existiam mais de cem instituições universitárias na América (ORSO, 2007).

Minto (2006), ao pesquisar a relação entre o público e o privado no ensino superior brasileiro, ressalta que, no período de 1889 a 1918 foram criadas 56 novas instituições, porém em sua maioria se tratava de caráter privado no modelo das velhas escolas superiores. O autor ainda ressalta que, o pouco dinamismo do ensino superior brasileiro seria diversificado tendo à frente as instituições privadas de iniciativa confessional católica, em 1920 foram criadas mais 86 novas instituições.

Neste ponto, destacamos as mudanças ocorridas no ensino superior entre o período de 1965 a 1980, pois são reflexos das ações ocorridas no período de ditadura-civil-militar-empresarial, mudanças estas que remodelaram o modelo de universidade e como consequência afetaram o ensino médio.

Como destacado anteriormente, as mudanças ocorridas no sistema de acumulação capitalista trouxeram transformações no modo de produção e gestão do capital, intensificadas a partir de 1960 e 1970. O contexto de “Guerra Fria” acarretou em alianças estabelecidas a partir de dois eixos, um alinhado com os EUA e outro expresso pelo bloco comunista tendo à frente a URSS. O Brasil diante desse contexto prestou sua subordinação à chamada “Aliança para o Progresso”, que foi fundada em 1961 e teve um importante papel nos países latino-americanos (MINTO, 2006).

O regime ditatorial de forma substancial realizou a chamada “modernização do ensino superior”. Cunha (1988) afirma que as políticas implantadas pelo regime ditatorial expressavam um sistema complexo de relações provenientes do seu contexto histórico. Para o referido autor, a educação é um importante instrumento de propagação e legitimação ideológica, além de, atender a demanda de mão-de-obra qualificada no país.

No processo de reestruturação capitalista, o Brasil teria um novo padrão de execução da sua política externa alinhada aos interesses dos EUA. Aos olhos dos países de capitalismo avançado, o Brasil não deveria desempenhar uma política de nacional-desenvolvimentismo, pois iria de encontro aos seus interesses, que junto aos setores da burguesia nacional haviam estabelecido uma mudança no modelo econômico.

A “ajuda externa” aos países latino-americanos já havia sendo planejadas no pós-Segunda Guerra, com apoios técnicos para a mudança de padrão no modo de produção e consequentemente no estabelecimento de novos pilares educacionais, para uma maior “cooperação internacional”

O pilar da “cooperação internacional” foi estabelecido a partir da Conferência de Bretton Woods, em 1944. A política de “portas abertas” estabelecida pelos Estados Unidos previa uma cooperação técnica, a fim de proporcionar um crescimento econômico com países parceiros (NOGUEIRA, 1999). A educação nessa perspectiva tinha um papel fundamental de preparação para se obter mão-de-obra qualificada, além do, investimento em infra-estrutura, dessa forma, se estabeleceria um ambiente econômico favorável às elites, com mão-de-obra qualificada e a um menor custo de produção, atendendo ao papel de subordinação as grandes elites.

Justamente nesse contexto, que se expande a teoria do capital humano, abordado anteriormente, a TCH atuou com a função de legitimação ideológica na educação. Com a expansão e adesão aos princípios neoliberais, o campo estava sendo preparado para os novos preceitos econômicos mundiais, com a abertura ao capital estrangeiro e a mão-de-obra necessária para atender as demandas externas.

A aplicação dessa lógica aos sistemas educacionais, fez com que os investimentos em educação passassem por uma reorientação, com o objetivo de executar as determinações da TCH em prol de uma educação para atender as necessidades econômicas. Freitag (1986), ressalta que na prática tais orientações direcionaram os gastos estatais em nome do desenvolvimento da nação, para o autor, significava que seria ofertada uma qualificação mínima para os trabalhadores, a fim de, valorizar o capital variável e possibilitar o aumento da exploração do trabalho.

Cunha (1988) assinala que, a “Reforma Universitária” de 1968 expressa o processo de “americanização” do ensino superior, ao contrário do que se afirma, tal processo não aconteceu de forma imposta pela USAID, pois as elites locais já delinearam um projeto semelhante desde a década de 1940. Com o golpe militar, o projeto das elites locais foi implantado com o aval da burocracia militar no poder.

Como primeiro movimento e de forma arquitetada, o Estado desorganizou o movimento estudantil, o qual, seria uma das formas de resistência aos militares no poder. Em 1965, foi estabelecido o primeiro acordo com a agência norte-americana.

Os acordos MEC-USAID previam uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). Conforme Cunha (1988), as atribuições da EPES eram amplas, a equipe realizaria um diagnóstico do ensino superior brasileiro, além de, propor um modelo sistema e fazer sugestões curriculares, de estrutura, , programas de pesquisa e provimento de quadros de pessoal docente.

Em 1965, o governo da ditadura-civil-militar-empresarial lança o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado antes mesmo de acontecer o golpe, pelo economista Roberto Campos. No plano a pauta da educação assume o viés economicista por meio da TCH. No PAEG uma série de orientações foram estabelecidas ao ensino superior, adequando-o às necessidades do mercado e do setor produtivo, recomendado que a gratuidade do ensino superior fosse descontinuada, incluindo formas de financiamento diretas e indiretas (idem, 1988).

A TCH ocupa um lugar central nas reformulações que orientaram a reforma do ensino superior no governo militar. A aprovação da lei Nº. 5.540/1968 - teve um papel basilar nos estudos das políticas educacionais implantadas no período da ditadura-civil-militar-empresarial no Brasil. Algumas dessas políticas serão mencionadas buscando sua relação com a temática da pesquisa.

A primeira diretriz que abordaremos será com relação a elaboração do “Relatório Atcon” Conforme Minto (2006), Rudolph Atcon foi contratado pela Direção de Ensino Superior do MEC, em junho de 1965. Atcon tem um papel central nas formulações para o ensino superior, pois seria um especialista em planejamento educacional e teria como objetivo estabelecer as principais diretrizes para a “Reforma Universitária”.

O “Relatório Atcon” com as contribuições do autodenominado especialista seriam publicadas em 1965 pelo MEC, com o título de “Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira”. O relatório apontava para o óbvio e já constatado por estudantes e professores das universidades brasileiras, os problemas estruturais presentes nas universidades. Um dos pontos centrais do relatório introduziu a ideia de racionalização da gestão universitária, com redução do papel democrático nas instâncias decisórias, com a retirada dos estudantes das instâncias e consequentemente o enfraquecimento do movimento estudantil (idem, 2006).

A segunda formulação que abordaremos trata sobre o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Conforme Saviani (2008), o Instituto foi criado por um grupo de

empresários provenientes dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Conforme Cunha (1988), o IPES funcionava como um “intelectual orgânico coletivo” dos setores golpistas,

Em apresentação de suas propostas no simpósio “A educação que nos convém” organizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) no Estado do Rio de Janeiro em 1986, o IPES endossou algumas diretrizes sob a perspectiva de modernização tecnocrática e privatização integrando empresa-escola, além de propor o pagamento do ensino nos estabelecimentos do governo (SAVIANI, 2008).

Criada nos acordos estabelecidos entre MEC-USAID, em 1965 a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), a equipe já havia se estabelecido no Brasil em 1963, mas sob outra denominação. O objetivo da equipe era adequar o ensino superior brasileiro às suas estratégias, organizando um programa específico voltado ao ES (1988). Apesar do apoio do governo a EAPES, a equipe passou por uma série de contratempos, findando em um relatório apresentado em 29 de agosto de 1968.

Além do estabelecimento de equipes, houve também a criação da Comissão Especial “Meira Mattos”. A criação da Comissão ocorreu em um contexto de radicalização da crise político-econômica e o acirramento com o movimento estudantil. Nesse momento o governo militar atuou de forma direta dentro das universidades, o objetivo da Comissão era:

a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do ministro do Estado” (MINTO, 2006, p. 121).

Conforme Minto (2006), a política educacional da ditadura-civil-militar-empresarial institucionalizou a linguagem tecnicista, sob o pretexto de “modernização do ensino”. As concepções de racionalização, eficácia e eficiência tornaram-se diretrizes nas formulações de políticas para o ensino superior.

As elaborações do plano de reforma universitária foram realizadas de forma rápida, sem debate e sem grande resistência, o governo se preparou para o uso do aparato repressivo, caso houvesse alguma forma de resistência. Conforme Saviani (2008), por meio do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), instituiu o decreto Nº. 62.937/1968, que formulou o grupo de trabalho para a reforma universitária.

É importante destacar a posição de Cunha (1988) sobre a reforma universitária, que nas suas pesquisas apontam que, o modelo de universidade norte-americana posto em prática após o golpe, não foi uma imposição do acordo MEC-USAID, mas suas bases já estavam

presentes desde a década de 1940, com a busca da modernização e democratização do ensino superior.

Minto (2006) elenca algumas medidas realizadas durante o período da ditadura-civil-militar-empresarial, que afetaram diretamente a autonomia universitária. Dentre elas podemos destacar, a contenção de despesas, cabendo ao Estado ser um mero “parceiro” e não um financiador das universidades, ampliar a relação entre ensino e os setores produtivos seguindo a lógica da TCH para a educação, com o intuito de modernizar a administração universitária deveria seguir o mesmo parâmetro das empresas, além de agilizar os processos burocráticos tidos como lentos e ineficientes. Como forma de aproximar ainda mais as universidades ao meio empresarial a proposta de criação de um “Conselho de Curadores” no qual participaram importantes membros do setor empresarial, seria uma forma de neutralizar o poder dos conselhos universitários.

O financiamento do ensino superior também foi alvo de mudanças para “modernizar” e principalmente modificar a forma de participação do Estado, com o argumento da escassez dos recursos públicos para expandir, assim, novas formas de financiamento seriam necessárias. Destacamos algumas propostas para solucionar o problema das escassez de recursos como, o fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos, dessa forma, seriam cobradas mensalidades ou anuidades, com o argumento de que os alunos podem pagar, outra fonte de arrecadação seria por meio da venda de produtos e serviços como, pesquisas, livros e doações de pessoas físicas e/ou empresas (idem, 2006).

A proposta de transferir recursos públicos ao setor privado, que parece uma política recente por meio da criação do PROUNI, já havia sido elaborada uma política semelhante no governo militar, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas.

A dimensão curricular também seria alvo de mudanças seguindo a linha teórica de aproximação entre o setor produtivo e as universidades. Podemos destacar algumas diretrizes como: o caráter pragmatista do ensino com objetivo de formação para o ingresso no mercado de trabalho; a redução do tempo de formação; a substituição do regime seriado para o regime de créditos, além da, criação de formas diferenciadas de ensino, por conta da grande demanda de vagas no ensino superior, assim, a ideia seria de implantar o modelo organizacional semelhante ao norte-americano, com o ensino médio de caráter profissionalizante, em vez de preparatório para o ingresso do aluno no ensino superior (CUNHA, 1988).

A expansão das vagas no ensino superior foi alvo de um dilema enfrentado no governo militar-civil-empresarial. A criação de mais vagas viria a atender uma demanda proveniente das camadas populares médias, por meio do setor público, o apoio dessas camadas

médias era necessário para a manutenção da popularidade do governo. Por outro lado, o setor privado pautava o enxugamento dos recursos públicos destinados às universidades públicas, ainda em sua pauta cobrava o repasse de recursos públicos para o setor privado (idem, 1988).

Cabe lembrar ainda que o processo de expansão do ensino superior nos moldes mais “flexíveis” era uma demanda do setor privado, que se aproveitava da escassez de vagas no setor como forma de promover um ensino de tipo barato, rápido e muito lucrativo (MINTO, 2006, p. 131).

Para além da flexibilização do modelo curricular, o setor privatista argumentava que os gastos governamentais eram maiores com a educação básica. O objetivo de tal crítica era privar a classe trabalhadora do acesso às universidades, diminuindo o financiamento à educação básica e direcionando as instituições privadas, aos que ainda conseguiam acesso ao ensino superior se depararam com um cenário de sucateamento das pesquisas, já que, tais recursos estavam indo para as fontes de financiamento privadas.

Em agosto de 1971 o governo implantou a Lei Nº 5.692/71, como forma de dar continuidade aos preceitos da TCH e também, como medida de frear a entrada de jovens da classe trabalhadora ao ensino superior. A lei citada estabelecia o vínculo do ensino profissionalizante ao segundo grau de forma obrigatória (SANTOS, 2017).

A Lei Nº 5.692/71 tinha validade tanto para o ensino público quanto para as escolas privadas. Para os militares, com destaque ao Ministro da Educação Jarbas Passarinho, com a medida tomada o ensino propedêutico seria unido ao ensino técnico, sanando a problemática de um sistema dualista na educação brasileira. Conforme o planejamento do Ministro, existiria uma única trajetória aos estudantes, cabendo a eles escolher ingressar no ensino superior ou seguir no mercado de trabalho (Idem, 2017).

Santos (2017) ressalta que, a Lei Nº 5.692/71 representou um fracasso como política educacional, a obrigatoriedade da articulação não foi realizada pelas escolas, fracasso esse fruto da resistências das próprias elites que não desejavam a formação técnica para seus filhos. Com menos de cinco anos, foi restabelecido o ensino geral no parecer 76/75 separando a formação profissionalizante da formação geral.

Apesar do governo visar e expandir mais a TCH dentro do sistema educacional brasileiro, a economia brasileira apresentava-se em declínio quanto ao seu modelo de desenvolvimento, a política de substituição de importações colocou a possibilidade de autonomia cada vez mais distante e a universidade como um papel secundário, reduzindo sua possibilidade de contribuir com o crescimento nacional.

[...] a diversificação do ensino e a diferenciação institucional, criando modalidades voltadas à preparação para o mercado de trabalho, imprimindo um caráter utilitarista ao ensino superior; as variadas formas de favorecimento ao setor privado, que teria uma função complementar ao ensino público que, em tempos de escassez de recursos, não poderia expandir-se e atender a demanda reprimida por estudantes advindos do ensino médio; a necessidade de promover uma racionalização administrativa, adequando a gestão escolar aos moldes empresariais [...] (MINTO, 2006, p. 137).

Fernandes (2020), alerta para o fato de que a explosão de crescimento das vagas no ensino superior, não tem nada de caráter democratizante, tal fato, foi fruto das pressões naturais advindas do intenso crescimento do ensino médio e de medidas tomadas de maneiras improvisadas, sem qualquer critério ou planejamento estabelecido, com base nas pressões das escolas superiores particulares.

O autor ainda aponta para o que denominou de “crescimento errado” relacionado a ampliação dos cursos de pós-graduação. Sua crítica está relacionada ao que escolas e universidades tomaram como medidas de criação de cursos de mestrado e doutorado, antes mesmo de atender de forma satisfatória os cursos de graduação.

Ao se debruçar sobre os dados referentes ao ensino superior, Fernandes (2020) critica o fato de ser um ensino de elite para elite.

A uma grande massa, na base, correspondem estreitas camadas intersticiais predominantemente concentradas no ensino secundário (o qual abrange, aproximadamente, 72% da matrícula geral do ensino médio!), e quase um ponto no topo! Do outro lado, em virtude do afunilamento progressivo, da proporção do ensino secundário sobre o restante do ensino médio e da relação existente entre as matrículas no colegial e no ensino superior, este ramo do ensino afirma-se como a estrutura dominante do sistema educacional brasileiro (FERNANDES, 2020, p. 89).

A grande disparidade decorrente da massa de estudantes presente no ensino médio, revela a desigualdade de acesso aos cursos de ensino superior, é como se o sistema educacional existisse para permitir que uma pequena parcela da população tivesse condições de acessar o mais alto nível de ensino.

O corte nas despesas educacionais, aliado à expansão universitária nos moldes do consenso, formado com as instituições privatistas, propiciou um cenário do ensino superior de formação restrito a profissionais liberais, de acordo com os interesses das elites locais, que não tinham interesse na ampliação da formação de pesquisadores.

Fernandes (2020) ressalta a desigualdade do ensino superior em relação a educação básica, o ensino primário em 23 anos aumentou quase três vezes, já o ensino médio expandiu em torno de oito vezes, o ensino superior nesse período teve um crescimento de mais de 8,5 vezes.

É patente, portanto, que a República não engendrou uma política educacional própria, adaptada aos requisitos educacionais da democracia e do regime de classes. Tal política emergiu tão desordenada e lentamente que ainda hoje está longe de concretizar-se em pontos essenciais (FERNANDES, 2020, p. 90).

Torna-se evidente que não houve na política educacional brasileira a construção de uma relação entre o crescimento da rede de ensino e a formação, como consequência, o sistema de ensino possui uma grande defasagem entre as reais necessidades populacionais e o sistema escolar. O poder das elites locais revela uma lógica perversa de que, as instituições educacionais é que pautam como o sistema escolar deve desenvolver-se e não o inverso, que o sistema é que deve se adaptar às necessidades da população.

Fernandes (2020) aponta que, ocorre um monopólio dos recursos educacionais para atender aos seus próprios fins, sem qualquer tipo de compromisso com a comunidade e sem o entendimento das funções da educação escolarizada, o autor denominada o descompromisso educacional das elites como, “egoísmo de classe”.

O autor ainda destaca que, as instituições que expressam o “egoísmo de classe” deixam de cumprir suas funções psicossociais e socioculturais, não atingindo seus objetivos e não justificando sua existência. O modelo de ensino superior importado sofreu um intenso processo de erosão e esvaziamento, sendo utilizado de forma unilateral, de acordo com os interesses das elites (Idem, 2020).

Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valoriza a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de *elites*, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos estratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (FERNANDES, 2020, p. 97).

Destarte, o ensino superior seguia o padrão global de formação hierarquizada, utilizando o saber como fonte de poder e aumentando o distanciamento social das camadas populares. A formação dogmática, com vista, a formação de profissionais liberais isolava-se e atendia os interesses das elites de formação de burocratas.

A reforma universitária aplicada no governo Castelo Branco, por meio dos decretos-leis números 53 (18/11/1966) e 252 (29/11/1967), foi responsável por mudar a dinâmica de organização do ensino superior, criando os departamentos e institutos, assim como, uma nova forma de avaliação de professores e alunos (FERNANDES, 2020).

Novaes e Okumura (2022), criticam de forma excepcional o papel da ditadura empresarial-civil militar no Brasil, ao afirmarem que o capital internacional aumentou o poder

do latifúndio e consequentemente destruiu as organizações da classe trabalhadora. Dessa forma, o tripé de sustentação da ditadura empresarial militar, foi composto por empresas estatais, o capital estrangeiro, e o capital nacional. Mesmo travestido de um sentimento nacional, o capital estrangeiro foi o que mais se beneficiou com as medidas tomadas pelo governo.

No campo educacional formou-se trabalhadores qualificados e prontos para atender as demandas do capital estrangeiro, cumprindo bem o papel de agudização do sistema de exploração em um país de capitalismo tardio e dependente.

Cunha (1988, p. 73) aponta que,

Quanto ao Plano Nacional de Educação, de 1962, foi revisto pelo CFE, seu autor, em 1965. No tocante ao ensino superior, a revisão mantinha os objetivos anteriores de se admitir nesse grau, em 1970, pelo menos a metade dos concluintes do grau médio em 1969. assim como de se manter pelo menos 30% de professores e alunos em regime de tempo integral. Mas, trazia uma novidade quanto à destinação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Superior. Embora não ficasse explícito na versão de 1962, esses recursos deveriam ser aplicados nas instituições federais já existentes, procurando aumentar suas matrículas por ganhos de produtividade.

Em 1965, o plano teve uma nova revisão, a partir dessa revisão 4% dos recursos seriam destinados para bolsas de estudos e residências de estudantes e 5% para universidades e estabelecimentos isolados particulares. A adoção dessa medida propiciou que a destinação de recursos públicos ao setor privado fosse progressivamente aumentando no decorrer dos anos, até chegar ao ponto em que o Governo norte-americano suspendesse a ajuda financeira ao Brasil. Em 1973 o ensino superior privado já recebia 39% de recursos públicos em forma de subsídios (CUNHA, 1988).

O incentivo à mercantilização do ensino superior e médio propiciou o surgimento de grandes empresários na educação, aliado a esse processo empresas transnacionais se instalaram no Brasil. Veremos no decorrer do capítulo que essa combinação de fatores propiciou a criação de grandes conglomerados no setor educacional brasileiro.

3.1 Elementos constitutivos do ensino superior no contexto da contrarreforma do Estado

A partir das diversas mudanças ocorridas nos países centrais, causadas pela crise do capitalismo, reestruturação produtiva, da mundialização do capital que consiste na mundialização das operações do capital, tanto industriais como financeiras, que só foi possível devido ao acúmulo de capital no período de hegemonia fordista (CHESNAIS, 1995), o Brasil também passou por ajustes em sua política econômica e social implantadas, inicialmente, pelo

governo Fernando Collor de Melo e dada a sua continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Pretendemos, neste subcapítulo, demonstrar como a contrarreforma do ensino superior está em sintonia com o movimento de contrarreforma do Estado brasileiro, que alterou as diretrizes da educação básica e educação profissional. Iniciado nos anos de 1990 e em curso até hoje e quais os elementos que constituem a contrarreforma do ensino superior, materializados em programas, documentos oficiais e aparatos legais.

Estimulados pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), os Estados Nacionais precisavam estar com orçamentos equilibrados e com estabilidade interna da moeda (COSTA, 2000). Com efeito, a tarefa de reformar os Estados é repassada aos países periféricos para que possam se ajustar ao “novo” cenário de liberalização de mercados.

Como destaca Costa (2000), o processo de liberalização do mercado é uma estratégia do grande capital, para que as regras de regulamentação, em âmbito mundial, sejam modificadas, favorecendo as grandes empresas multinacionais. A reforma dos Estados seria uma medida necessária para ajustá-los às necessidades prementes do capital de sair de sua crise estrutural.

O tema da Reforma do Estado ganhou espaço nos debates políticos e intelectuais durante a década de 1980. Os países que iniciaram as reformas liberais foram: Inglaterra, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e, ainda, vários outros países europeus como Alemanha e Itália. Na América Latina, Chile, México e Argentina foram os países que iniciaram as experiências de Reforma do Estado, ainda na década de 1980. Longe de ser um processo isento de contradições e de interesses, a Reforma do Estado, foi identificada por vários intelectuais, como uma luta deflagrada pela elite econômica dos países centrais, na busca de ampliar suas ações no mercado mundial, desregulamentando a legislação trabalhista, destruindo a estrutura sindical e pressionando os países periféricos à abrirem seus mercados (COSTA, 2000, p. 52 – 53).

Com a intensa mundialização do capital e a busca de novas formas de dinamizar as economias, foram sendo criados blocos econômicos como o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC) e Mercosul com a participação do Brasil, Argentina e Uruguai. A integração deu maior poder ao comércio internacional e maior abertura de mercado para produtos de diferentes países (COSTA, 2000).

A “reforma” veio como forma de se contrapor ao Estado de Bem-Estar-Social, colocando o Estado sob o crivo do modelo gerencial. Os movimentos reformistas no Brasil foram iniciados pelo ex-presidente Collor de Melo de forma bem inicial, com algumas

privatizações como da Usiminas, Petroflex, Alcanorte, Fosfertil entre outras pequenas indústrias (CARINHATO, 2008).

Fernando Henrique Cardoso deu continuidade ao modelo de “reforma” estatal como forma de restabelecer o crescimento e continuar a estabilização econômica. Criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), cujo ministro, Bresser Pereira, tinha como principal função, desenvolver o processo de reformulação do Estado (idem).

O governo de Fernando Henrique avaliou que o modelo de Estado desenvolvimentista tinha encontrado sua exaustão. Segundo FHC, para retomar o crescimento, era preciso que os excessos do Estado, que estavam localizados, principalmente, na área social, como saúde, educação, cultura e pesquisa científica, fossem retirados. Apesar das forças sociais realizarem um importante papel no recuo das propostas neoliberais, logo no seu primeiro mandato, não foi possível realizar uma forte contestação ao modelo que estava sendo aplicado, devido ao fato de FHC ter governado através de medidas provisórias, que contou com o consenso do Congresso Nacional, além do forte apoio da grande mídia, que discursava a favor das reformas constitucionais para garantir a estabilidade monetária e o controle do processo inflacionário (COSTA, 2000).

A descentralização do Estado foi implementada pela criação de agências autônomas e de organizações sociais. O governo passou a distribuir sua atuação em três setores, são eles: atividades exclusivas do Estado, atividades não exclusivas e o setor de produção de bens e serviços (ZANARDINI, 2007).

Assim explica Pereira (2001, p. 38)

No domínio dos serviços não exclusivos, a definição do regime de propriedade é mais complexa. Se assumirmos que devem ser financiados ou fomentados pelo Estado, seja porque envolvem direitos humanos básicos (como educação e saúde), seja porque implicam externalidades envolvendo economias que o mercado não pode compensar sob forma de preço e lucro (educação, saúde, cultura e pesquisa científica), não há razão para serem privados. Por outro lado, uma vez que não implicam o exercício do poder do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Sem não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade pública não-estatal, isto é, utilizar organizações de direito privado mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública” é aqui utilizado no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos e que não visa ao lucro; “não-estatal”, no sentido de que não é parte do aparelho do Estado.

A educação superior e suas pesquisas científicas a partir dessa perspectiva, passa a receber um maior investimento por parte do setor privado, esse é o modelo de ensino superior

tão apregoado por Friedman (1985). Como resultados dessas medidas de caráter neoliberal, observa-se a expansão abissal do ensino superior privado até hoje e com a adoção do Programa Universidade para Todos – Prouni, em formato de bolsas, operacionalizando-se, assim, o público não estatal.

Na educação básica, os organismos internacionais, antes mesmo do governo de Fernando Henrique Cardoso, já exerciam influências, como foi no caso da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Banco Mundial. O Brasil foi um dos 155 participantes e, nessa conferência, o país assina um acordo em que coloca a educação como obrigação de todos, fazendo recuar o papel do Estado junto à oferta escolar.

Conforme Frigotto; Ciavata (2003) o ideário do liberalismo continuou guiando as reformas empreendidas no governo FHC, com relação a educação tecnológica o Decreto nº 2.208/97 seguiu a linha de pensamento conservador. O Decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC no 646 de 1997, obrigando o Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, em relação ao ano de 1996, ainda com perspectiva de extensão futura. A pretensão do MEC era de repassar mais ou menos recursos de acordo com a adesão ao decreto instituído.

Além de limitar o orçamento de acordo com o decreto instaurado, o governo elaborou um projeto de lei que buscava a reforma da Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de adequar as demandas do mercado. O projeto de Lei no 1.603/96, chamado de Reforma do Ensino Técnico, visava a modificação dos currículos escolares e o financiamento submetendo-os a concepção neoliberal (LOPES, 2019).

O projeto chegou a ser retirado de votação, pois foi alvo de intensos protestos, porém, ele foi incorporado na Lei do senador Darcy Ribeiro, em 20 de dezembro de 1996, intitulada como Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Pois bem, a Lei nº 9.394/96, distante de extinguir a separação da formação geral e técnica em sua redação, classifica a educação profissional como uma modalidade de ensino e dá à ela capítulos específicos, evidenciando a intenção em mantê-la como um tipo de instrução que poderia ser articulada com o ensino médio, não como uma etapa obrigatória para os jovens nele matriculados (LOPES, 2019, p. 12).

Mesmo com todo o processo de resistência da sociedade às mudanças impostas pelo governo FHC de adequação da educação profissional às medidas neoliberais, o retrocesso

dentro da área foi contínuo. Conforme Lopes (2019), o Decreto no 2.208/97 instituiu que a educação profissional teria estrutura curricular própria e independente do ensino médio. Na prática o Decreto distanciou ainda mais a integração entre o ensino médio e a educação profissional, atendendo aos setores do mercado incentivando a formação rápida, desarticulada da educação básica e do ensino propedêutico.

Diante desse cenário as universidades públicas são ameaçadas a ficar numa permanente crise e o discurso neoliberal coloca que a instituição possui autonomia e que a mesma deve procurar seu auto-financiamento. Com efeito, em 1994, criaram-se as fundações de apoio de direito privado para que, instaladas dentro das universidades públicas, pudessem receber subsídios privados, mediante a venda de cursos, pesquisas, projetos, entre outros.

Como forma de sobreviver ao novo modelo imposto, às universidades se veem obrigadas a produzir conhecimentos de interesse do mercado para que os mesmos as financiem, adaptando-se ao mercado global.

A adaptação das universidades ao novo paradigma produtivo passa, então, por essa ótica economicista, pela adoção da filosofia da qualidade total (neotecnismo) aplicada ao ensino superior. Postulam-se a legitimidade social e a eficácia total das universidades, que podem ser obtidas com sua inserção na busca da qualidade total, já que se vive na era da excelência. As universidades devem, então, agregar novos valores a seus serviços, ao mesmo tempo que redescobrem sua natureza, sua missão e sua identidade. Podem ser úteis, se corresponderem aos desafios do mundo atual: a satisfação dos clientes, a produtividade, a inovação e a sobrevivência pela competitividade. Pretende-se, portanto, que elas assimilem a ótica de funcionamento, os princípios e os objetivos da qualidade total (já vivenciados na indústria e no comércio). Essa nova cultura institucional levaria as universidades a buscar constantemente a qualidade total dos serviços, bem como a formar profissionais capazes de corresponder às sempre novas necessidades do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2003, p. 105).

Enquanto as universidades públicas se adaptam a esse novo modelo, as instituições privadas crescem de maneira rápida com recursos do governo federal, através de Programas que repassam dinheiro público para custeio de bolsas em universidades particulares, financiamento estudantil, financiamento para pesquisa, entre outros. Segundo Coggiola (2001), o governo FHC custeou mais de 60 mil empréstimos para mensalidades em universidades privadas.

O movimento privatista em torno do ensino superior brasileiro tem, portanto, uma estreita relação com a “reforma” do Estado, que demandará novos contornos formativos e estruturais nas universidades, constituindo marcos importantes na tarefa de reformar essas instituições.

A universidade pública também se tornou alvo de diversas formas de privatização. Diante da ofensiva neoliberal, a universidade não se privatizou na sua totalidade, mas de pequenas formas, que comprometem os objetivos da instituição diante da sociedade, atendendo cada vez mais aos interesses do mercado.

Como aborda Minto (2006), de um lado, há um crescente beneficiamento das IES privadas e sua consequente expansão, de outro, há um processo de privatização interna nas IES públicas, principalmente, mediante a criação de pós-graduações pagas, nas quais os docentes das universidades públicas dão o status tão almejado para uma maior procura dos cursos e, assim, maior rentabilidade, por meio das fundações de apoio, que passam a ser o veículo legal para que investimentos privados adentrem nessas instituições públicas. Atualmente, as fundações de apoio estão presentes em diversas IES estaduais e federais, como bem destaca a Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (2004, p. 08).

[...]a auto-definição das fundações privadas “de apoio” como entidades “sem fins lucrativos” escamoteia a vocação e as práticas empresariais da maior parte delas, organizadas que são com o propósito de realizar negócios — assessoria, consultoria, projetos, cursos pagos — que propiciem remuneração adicional aos docentes que nelas atuam. Note-se que sua condição jurídico-formal de entidades “incumbidas estatutariamente de pesquisa, ensino ou desenvolvimento institucional”, e “sem fins lucrativos”, concede-lhes privilégios como isenção fiscal (letra “c”, do inciso VI, do artigo 150 da Constituição Federal; e MP 1858-6 para o caso da Cofins) e dispensa de licitação por parte do poder público.

Tais fundações na USP contribuem com menos de 2% do Orçamento anual da universidade, como, também as maiores fundações repassam menos de 5% da receita arrecadada anualmente (ADUSP, 2004). Outro problema constatado é que os cursos pagos realizados por tais fundações se tornaram uma indústria para arrecadação de dinheiro, ferindo os artigos 206 e 208 da Constituição Federal, que garantem a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, além de quebrar a isonomia salarial e não se ter um controle das fundações nem das atividades dos docentes que pertencem ao regime de trabalho integral (ADUSP, 2004). Sguissardi (2002, p. 85) traz outros dados sobre as fundações de apoio, mostrando claramente que essa forma de privatização se expandiu por todo o Brasil

Um dado a observar, em relação às fundações criadas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é que do início dos anos 70 a 1995 - 25 anos- criaram-se 42 fundações para um total de cerca de 50 IFES. De 1995 a 2001 esse número saltou para 95, num crescimento médio anual de 10 novas fundações. Algumas IFES não possuíam fundações, 22 possuem uma única e algumas UFMG e UFBA, por exemplo, possuem seis cada.

Como observado pelo autor, há um claro aumento das fundações a partir da adoção de um Estado mínimo pelo governo, seguindo as deliberações do Consenso de Washington e das propostas contidas no Plano Diretor da Reforma do Estado (IDEM).

Reforçamos, portanto, que o processo de privatização do ensino superior foi duplo: por um lado, houve uma intencionalidade na crise das universidades públicas e no outro, aconteceu um incentivo para que as universidades e faculdades particulares se expandissem com recurso público.

Conforme Sguissardi (2002), no período de 18 anos, entre 1980 e 1998, o número de instituições públicas federais permaneceu praticamente o mesmo. Já as instituições privadas passaram de 764 para 2.016 em menos de dez anos. Mas, se considerarmos os dados de 2008, constatamos um enorme crescimento das instituições privadas, alcançando 89,5% das IES no Brasil, sendo que, no mesmo ano, apenas 10,5% das IES eram públicas.

A expansão do ensino superior público se deu principalmente a partir de instituições de âmbito federal e um dos programas de expansão do ensino superior foi o REUNI. A criação do REUNI surge como um programa de governo estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Lima (2009) ressalta que as metas do REUNI não são características novas apresentadas como proposta para o ensino superior, pois as medidas impostas pelo REUNI seguem a cartilha de reformas elaboradas pelo Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

A adesão ao REUNI expressa uma política de precarização e quebra do modelo de universidade centrada no ensino, pesquisa e extensão. O aumento progressivo de alunos até atingir o número de 18 alunos por professor e a criação de novos currículos com base em uma formação aligeirada tornam evidentes dois tipos de precarização, a do trabalho docente e a da formação profissional. Como aborda Lima (2009), a universidade se tornou uma universidade com foco no ensino pragmático cada vez mais submetida à lógica do mercado.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI é uma manifestação clara de como os governos brasileiros operam no alargamento dos ganhos dos empresários do ensino superior, mediante a renúncia fiscal do Estado. O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória nº 213 do Governo de Luís Inácio da Silva (Lula) e regulamentado pela Lei nº 11.096/05. Consiste na concessão de bolsas de estudos parciais ou integrais para estudantes que tenham cursado o ensino médio todo em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista integral para cursar a graduação em IES privada. Como forma de contrapartida, o governo oferece isenção de impostos às IES privadas que aderirem ao PROUNI (CARVALHO, 2006 apud MACHADO; ROCHA, 2011 p. 384).

O discurso proferido pelo governo coloca o PROUNI como uma forma de democratização do Ensino Superior. Como analisado por Machado e Rocha (2011, p. 385)

No início do programa (2005), o total de bolsas distribuídas no Brasil foi de 112.275 bolsas, das quais 71.905 (64%) eram integrais e 40.370 (36%) parciais. Em 2009, foram 247.643 bolsas concedidas, das quais 153.126 (62%) foram integrais e 247.643 (38%) parciais. Evidencia-se, portanto, a crescente distribuição de bolsas que em cinco anos de programa (2005-2009) mais que dobrou seu número.

Um dos problemas do Programa consiste no fato de que não há para todos os bolsistas, subsídios financeiros extras para que os estudantes possam se manter nos cursos. Para se obter a bolsa integral, a renda familiar do estudante deve ser de no máximo, um salário-mínimo e meio. Com uma renda de tão baixo valor, torna-se extremamente complicado manter um estudante em uma IES privada tendo que arcar com material didático, alimentação, deslocamento e outras despesas não previstas no Programa. Posteriormente à sua implementação, a Medida Provisória N° 251, de 14 de junho de 2005, autoriza a concessão de bolsa-permanência no valor de R\$ 300,00 mensais, mas somente para estudantes matriculados em cursos integrais. Tal medida beneficia parte dos alunos, mas deixa uma lacuna em relação aos outros estudantes, que também possuem despesas mesmo em cursos que sejam em períodos parciais. A iniciativa mostra-se importante, mas é insuficiente para atender a todos os estudantes que buscam realizar suas graduações nessas instituições. (MACHADO E ROCHA, 2011).

Como demonstra Machado e Rocha (2011, p. 389), o setor privado cresce de maneira rápida:

É impressionante o crescimento do setor privado no ensino superior brasileiro nos últimos anos. Ao todo, foram oferecidas 2.002.733 vagas, das quais 1.721.520 (89%) foram da rede privada, quase igual à quantidade dos que concluíram o ensino médio (1,88 milhões). Os que ingressaram na rede pública foram 267.081 estudantes, das 281.213 vagas ofertadas, enquanto na iniciativa privada somente 995.873 adentraram, ficando 725.647 “ociosas”.

É importante ressaltar que os mesmos grupos que fazem parte do setor privado, também mantêm escolas de ensino médio, nas quais, muitos dos alunos reprovados para as IES públicas são aceitos no setor privado com fácil aprovação ou sem qualquer processo seletivo (idem).

Segundo Machado e Rocha (2011, p. 390)

O discurso que apregoa haver vagas ociosas na rede privada foi utilizado pelo governo na criação do PROUNI. Segundo este, além de as vagas não serem ocupadas, as IES privadas ainda têm que administrar altas taxas de inadimplência e evasão. O negócio da educação superior, portanto, recebe ajuda direta do Estado, que, como favorecedor das iniciativas mercantis, passa a subsidiar parte desse negócio, por meio do PROUNI.

Outra forma de elevar os números de expansão no ensino superior foi com a expansão da Educação à Distância (EAD). Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil pelo Ministério da Educação, em parceria com a ANDIFES e empresas estatais. A partir dessa iniciativa, houve uma expansão nos números de matrículas no ensino superior a distância.

Outro programa de incentivo à expansão das IES privadas foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído através da lei 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), o qual concede ao estudante cursar uma graduação, mestrado ou doutorado em uma IES privada e somente pagando o curso após ter se formado. Com relação ao FIES, Carvalho (2014, p. 32-33) constata que

[...] o FIES ficou bastante aquém do esperado e perdeu protagonismo quanto ao papel de estímulo à demanda. Este fenômeno pode ser compreendido no governo Lula pelo maior interesse dos estudantes provenientes das camadas mais pobres pelo Prouni, uma vez que a maioria beneficiou-se de bolsa de estudo integral a qual não envolve qualquer contrapartida financeira do alunado. No caso dos alunos pleiteantes à bolsa parcial, há opção entre o pagamento dos encargos educacionais ou recorrer ao financiamento estudantil. De todo modo, apesar da flexibilidade nas regras e a redução da taxa de juros subsidiada em 2010, que dobraram o número de contratos, estes representam somente 2% das matrículas privadas. Ao que tudo indica, ainda restam obstáculos oriundos das condições socioeconômicas do público alvo do programa. Os elementos limitantes residem na insegurança do aluno frente ao compromisso a ser assumido a título oneroso de longo prazo em face da instabilidade profissional após a formatura, bem como a exigência de fiador que comprove renda igual para bolsistas do Prouni ou o dobro do valor das mensalidades para demais, uma vez que os prováveis fiadores são familiares que vivem sob as mesmas condições precárias que o estudante.

Diante de programas como o FIES e o PROUNI, fica claro que o modelo de ensino superior vem sendo alterado com a participação do setor privado. A continuidade do FIES está clara na meta 12 do PNE, na qual propõe-se expandir o FIES e progressivamente dispensar a obrigatoriedade de um fiador. Dados do relatório de gestão do FIES comprovaram que o Programa estava em contínuo crescimento, em 1999 o programa atendia a 67.202 estudantes, em 2000 houve um acréscimo de 35.299, totalizando 102.501 estudantes beneficiados.

Em 2011, cerca de 153 mil novos estudantes foram beneficiados, representando um crescimento de 102% em contratações quando comparado a 2010. No ano seguinte, o crescimento chegou a 140% com relação a 2011. Em 2013, o Fundo propiciou acesso a mais de 557 mil estudantes e em 2014, houve cerca 732.243 alunos beneficiados para os cursos de

graduação em instituições de educação superior pertencentes a 1.290 entidades mantenedoras com adesão ao Fies (BRASIL, 2016).

Por fim, concluímos este tópico apontando que no atual cenário de contrarreforma, o modelo alemão humboldtiano, centrado no ensino, pesquisa e extensão, vem sendo deixado de lado em troca das graduações em curtos períodos, oferecidas a custos adequados ao mercado, inclusive utilizando a modalidade à distância, com padrões questionáveis de ensino. As IES privadas tornaram-se verdadeiros escolões, nos quais é dada a importância máxima ao lucro e sendo insuficiente em relação aos conhecimentos científicos necessários à sociedade.

3.2 Expansão da financeirização nos anos 2000 e o controle do mercado financeiro no ensino superior

Nesse ponto temos como objetivo apontar como a formação do capital portador de juros e fictício incide nas políticas econômicas e consequentemente na educação brasileira, com medidas de apoio a instituições privadas fortalecendo a expansão no contexto do ensino superior brasileiro, dessa forma, iniciaremos conceituando a forma do capital financeiro no atual contexto do capitalismo contemporâneo.

Ao abordar o conceito de financeirização nos amparamos em Marx na quinta seção do Tomo III de O Capital (2017), devemos considerar tal processo como sua forma social fruto da concentração de capital monetário, tornando-os disponíveis para a rentabilização em forma de investimentos, empréstimos, ativos financeiros e etc.

Marx expõe como fórmula universal a produção mercantil expressa em $D - M - D'$, sendo D o dinheiro inicial para a compra de mercadoria representada por M, que não engloba somente a mercadoria, mas também, os meios de produção e força de trabalho. O resultado seria o D' , que é o dinheiro acrescido ou valorizado. O resultado D' acrescido é tomado pelo patrão, após a exploração do trabalhador e produção de mais-valia.

O capital portador de juros expresso por meio da fórmula $(D - D')$ tem sua dependência na produção, ao contrário do que se pode pensar, essa relação não possui autonomia em relação aos processos produtivos. Fato que, se as taxas de lucro decorrentes dos processos produtivos são mais generosas do que as encontradas nos investimentos financeiros, caso essa relação fosse falsa, todos os investimentos migrariam para o capital financeiro.

Estabelecida essa relação, Marx nos alerta para o fato de existir os denominados prestamistas divididos em duas formas: os capitalistas especulativos, cuja intenção é somente

se apropriar da produção e lucros alheios e os capitalistas produtivos, que emprestam o dinheiro para ser aplicado na produção.

O aprofundamento do Neoliberalismo no Brasil se deu principalmente no governo FHC, como já apontado. Com a ascensão, em 2003, de Luís Inácio Lula da Silva, junto ao Partido dos Trabalhadores (PT), à Presidência da República, a conjuntura Neoliberal não regrediu, ao contrário, seu aprofundamento foi contínuo e refinado. Iremos resgatar um pouco da história do PT para entendermos o contexto da continuação da contrarreforma e seu aprofundamento, como também, apontar programas educacionais implementados no governo do PT como forma de empresariamento da Educação.

O PT nasce no contexto político pós-ditadura. Como aponta Arcary (2014), o partido nasceu longe de pautar uma luta revolucionária. Apesar de seus membros serem militantes honestos com as causas populares, o partido sempre pautou lutas de caráter reformista para a regulação do capitalismo brasileiro. Arcary (2014) ressalta que os membros do PT.

[...] apoiaram o nascimento do MST, ajudaram o movimento estudantil, acolheram o movimento de mulheres, ampararam o movimento popular urbano de luta por moradia, auxiliaram o movimento negro e, não menos importante, enfrentaram a ditadura, lançaram a campanha pelas Diretas e denunciaram o acordo que culminou no Colégio Eleitoral permitindo, finalmente, a posse de Sarney (ARCARY, 2014, p. 49).

Sua trajetória política possui uma grande relevância dentro da esquerda brasileira, principalmente, no período pós-ditadura. Os grandes comícios de Lula em 1989, as grandes greves e lutas populares na década de 1990 demonstram a participação do partido na luta dos trabalhadores.

Arcary (2014) divide a história do PT em quatro grandes crises, que têm relação com o caráter reformista que o partido assumiu, até, de fato, começar a ser um intérprete dos interesses da burguesia, atuando na manutenção do capitalismo brasileiro. A primeira crise aconteceu durante o governo de Luiza Erundina (1989 – 1993), quando estava na prefeitura de São Paulo. Naquele momento, ocupações e greves operárias aconteceram e o governo petista não hesitou em usar a repressão para conter tais movimentos, e, internamente, o partido evidenciou grandes divergências, mas já apresentava marcas do que seriam seus governos. A segunda crise se deu durante os anos de 1990, quando aconteceu o seu 1º Congresso, e foi decidido que a corrente Convergência Socialista fosse expulsa, que, após a concretização desse fato, unificou-se com outras correntes do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU). A terceira crise aconteceu logo após o PT vencer as eleições com Lula na presidência

e José Alencar como vice, um dos maiores empresários do setor têxtil. O PT articula com a sua direção um manifesto deixando claro o seu compromisso por um pacto pela governabilidade e ainda declarando sua decisão de honrar o pagamento da dívida interna e externa. A quarta crise se deu durante o escândalo do mensalão, no qual, grande parte da direção foi cortada e o PT perdeu sua credibilidade na esquerda e o partido reformista passou a ser visto como um partido intimamente ligado às frações da burguesia brasileira.

O cenário econômico que antecedeu a chegada do PT ao governo não era dos melhores. Após anos de políticas de caráter neoliberal, o Estado apresentava um novo papel frente às questões sociais e econômicas e o PT não rompeu com essa lógica. Apesar da expectativa para que grandes mudanças acontecessem, no Governo em que estava à frente Luís Inácio Lula da Silva, junto ao Partido dos Trabalhadores, o cenário político e econômico brasileiro apresentou algumas mudanças, mas sem alterar o caráter neoliberal imposto pela grande burguesia.

O caminho trilhado pelo PT e Lula já era bem conhecido no cenário político brasileiro e Lula optou por governar através do pacto social e da governabilidade. O partido, que tinha uma grande inserção em movimentos sociais, trilhou seu caminho de governança sem uma participação desses setores, apresentando como objetivo central a conquista de uma maioria parlamentar (VALENTE, 2013).

No plano político, o governo Lula rebaixou o seu programa de esquerda e estabeleceu alianças com os setores mais conservadores da elite brasileira, estabeleceu uma conjuntura econômica, na qual, o Brasil exercia o papel de grande importância na agroexportação, não apresentando qualquer interesse em estabelecer uma reforma agrária no país. Enquanto no primeiro mandato de FHC foram assentadas 287.994 famílias e no segundo mandato 252.710, esse número só foi superado no primeiro mandato do governo Lula, que atingiu o número de 381.419. No segundo mandato houve uma queda para 232.669 e no primeiro mandato do governo Dilma a queda foi ainda maior, atingindo o número de 107.354 famílias assentadas (REIS; RAMALHO, 2015). Como afirma Valente (2013, p. 02):

[...]o lulismo legitimou o agronegócio, recuando em qualquer proposta de reforma agrária e cedendo à pressão dos ruralistas na mudança do Código Florestal Brasileiro, um brutal retrocesso na preservação do meio ambiente. Atuando como bancada suprapartidária e conhecendo seu peso na governabilidade conservadora, os ruralistas criaram asas e agora comandam uma nova ofensiva: atacam a legislação trabalhista no campo, o combate ao trabalho escravo e os direitos das comunidades indígenas e quilombolas. Os retrocessos podem ir mais longe, com a pressa por aprovar um novo Código de Mineração. Nesse contexto, não foi à toa que figuras como os senadores Blairo Maggi e Kátia Abreu, notórios ruralistas, migraram para a base do governo – sendo o primeiro guindado à presidência da Comissão de Meio Ambiente do Senado.

No seu primeiro mandato, Lula tinha um quadro de uma política econômica mundial favorável e tomou, como medidas prioritárias, a reativação do mercado interno. Por meio de programas sociais, conseguiu dar poder de compra às classes mais baixas, assim, seus programas sociais reativaram o mercado interno e reduziram, pelo menos minimamente, a pobreza. Dessa forma, se estabelecia um Estado com o poder de ajudar as classes mais baixas da sociedade sem entrar em confronto com a ordem do grande capital (SINGER, 2012).

No segundo mandato do governo Lula, as taxas de crescimento continuaram positivas, a taxa de desemprego foi reduzida, atingindo a taxa de 5,3%, além do elevado número de vagas formais criadas, alcançando o número de 2,5 milhões. Lula havia conseguido colocar seu plano político em curso e apresentava uma boa aprovação diante da população, caminhando para a eleição do próximo candidato do PT (SINGER, 2012).

Boito Júnior (2005) aponta que o governo Lula claramente beneficiou uma ala da burguesia interna em detrimento dos interesses do capital financeiro internacional e, no seu segundo mandato, a implantação da política Neodesenvolvimentista desenvolveu grandes empresas brasileiras.

A vitória de Dilma significou o sucesso da política econômica e social implantada pelo PT. O governo Dilma, no fim de 2011, apresentava um baixo índice de desemprego. O programa Minha Casa Minha Vida (MCMV) foi o responsável pela redução da taxa de desemprego, que havia aumentado no final de 2009. Singer (2012, p. 88) aponta que

A importância do mcmv está em que o subsídio público e o crédito concedido à habitação popular levou à contratação de trabalhadores na construção civil, o que foi um dos carros chefe da retomada do emprego depois da onda de demissões no primeiro trimestre de 2009. Graças a essa política, o desemprego foi contido, tendo sido gerados 1,3 milhão de vagas em 2009 e 2,5 milhões em 2010 (recorde). Na média do biênio, 1,9 milhão de postos foram criados, igual a 2007 (antes da crise).

O plano político do governo Dilma não seria diferente dos mandatos anteriores. Dilma governou sem enfrentar o grande capital e ainda seguindo as recomendações dos organismos multilaterais, aplicando um reformismo fraco.

O cenário de contrarreforma continuou na educação. Seguindo a cartilha neoliberal, os governos do PT aprofundaram o modelo de empresariamento da Educação com as parcerias público privadas e, no ensino superior, favoreceram o crescimento exponencial do setor privado e o setor público sofreu uma reestruturação e ampliação da Educação à Distância (EAD), revelando seu caráter pseudodemocratizante, que significa uma massificação do ensino de baixa qualidade.

Leher (2010) assinala que o governo Lula esteve diretamente ligado aos ditames do Banco Mundial para a educação, que, na prática, significa um profundo empresariamento da educação, atingindo todos os níveis de ensino. As suas primeiras medidas foram expressas inicialmente no PDE. Instituído por meio de decreto, seu caráter fica explícito quando o mesmo é embalado pelo lema “Compromisso todos pela Educação”. Como destaca o autor

[...]essa investida sobre a educação pública vem sendo efetivada por meio de entidades âncoras em que um pequeno grupo de gestores se reveza na direção das mesmas. Assim, por exemplo, Milú Villela, do Instituto Itaú Cultural, é presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo (novembro de 2009), do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do “Compromisso Todos pela Educação”. As entidades que organizam essa ofensiva ocultam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público (LEHER, 2010, p. 10-11).

O autor continua apontando as entidades que estão envolvidas no projeto e contribuem para o processo de financeirização do ensino superior e sua concentração em grandes oligopólios.

As mais relevantes são: a) o Instituto Ayrton Senna (respaldado por corporações do setor financeiro, do setor agro-mineral, do setor de agroquímicos, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e internet, engajadas no cyber-rentismo); b) a Fundação Roberto Marinho, principal grupo de comunicação localizado no Brasil (e que não publiciza seus apoiadores); c) a Fundação Victor Civita, vinculada a um grupo econômico que, entre outras, edita uma revista que vem difundindo que a educação é um tema técnico-gerencial (Revista Nova Escola), apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agro-mineral, pelas corporações da área de informática etc.; d) Grupo Gerdau que, por meio de Jorge Gerdau Johannpeter, preside o Movimento e que outrora foi organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001) que, em certo sentido foi o germe do “Movimento Todos pela Educação” em conjunto com o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL), Itaú - Social, que, valendo-se, como as demais, de isenções tributárias, atua no setor educacional objetivando implementar as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter (LEHER, 2010, p. 10-11).

Como integrantes do “Compromisso Todos pela Educação”, esses conglomerados empresariais ditaram seu modelo de educação e o Estado acatou, como um representante legítimo das políticas educacionais do grande capital. As consequências dessas políticas são expressas no aprofundamento do empresariamento educacional.

Como destaca Martins e Sousa Júnior (2015), o governo priorizou o Ensino Profissional, pois o mesmo expressa sua política Neoliberal desenvolvimentista. Os programas de ensino profissionalizantes foram criados e expandidos, através das Escolas Profissionalizantes. Em 2007, a Rede e-Tec ofertava cursos chamados técnicos a distância; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído em 2011,

apresentava uma taxa de matrícula de 5,5 milhões, em que 392 mil das matrículas eram para cursos técnicos, ofertados pelas instituições do sistema S, que estão ligados aos setores industrial e comercial, entre outros; o Pronatec também aprofunda o modelo de empresariamento da Educação, já que seu financiamento pode se dar por meio de verbas públicas aplicadas em instituições privadas. Destarte, essas instituições, como o Sistema S, recebe três tipos de benefícios por parte do governo: o primeiro expresso na isenção de impostos, o segundo por ofertar o Pronatec e o terceiro retorno se dá pela formação de mão de obra.

O outro setor educacional que o governo concentrou seus gastos é o Ensino Superior. Durante o governo PT programas como, Prouni, Fies, Universidade Aberta do Brasil e Reuni foram criados e expandidos de forma massiva, sob o pretexto de democratização do Ensino Superior.

Nomeriano (2022) aponta que, as medidas de caráter neoliberal foram expressas das mais diversas formas, com destaque para: o Decreto no 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia para as instituições implantarem os chamados centro universitários, a Lei de Inovação Tecnológica no 10.973/2004, o qual estabeleceu as parcerias entre as universidades públicas e empresas privadas, outras parcerias com o setor privado foram estabelecidas nos decretos o Decreto no 7.423/2010, que firmou parceria entre os Institutos Federais de ensino superior e as fundações de direito privado, além da Lei no 11.096/2005, a qual implementou o ProUni – Programa Universidade para Todos (programa de bolsas estudantis em faculdades privadas).

Apesar do discurso anti privatista na educação, o que se consolidou no primeiro mandato do governo Lula foi o contrário, as IES privadas expandiram-se sem nenhum tipo de obstáculo.

O Ensino Superior foi largamente privatizado – comprometendo sua qualidade e se distanciando da tarefa principal do Estado brasileiro, de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade para todos” (Congresso Nacional do PT, 2007, p. 30). Nos documentos do congresso, todavia, não consta nenhuma análise crítica sobre o fato de que, durante o primeiro mandato (2003-2006), o número de alunos das privadas tenha crescido aproximadamente 43% em relação ao último ano do governo FHC (SEKI, 2021, p. 76).

Importante apontar que, conforme dados do MEC (BRASIL, 2021), nos dez anos seguintes à expansão continuou alcançando o número de 75% das inscrições de alunos no setor privado. Mesmo após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, a política de beneficiamento e expansão do setor privado foi continuado no governo Temer.

Mesmo diante da expansão do setor privado, Seki (2021) aponta um processo de aprofundamento ocorrido entre os anos 1990 e 2000. Algumas grandes IES como, Universidade Bandeirantes (Uniban), Estácio de Sá (UNESA), Universidade Paulista (UNIP) e Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), cresceram de forma exponencial, enquanto instituições de menor porte sofriam com problemas de evasão, inadimplência, aumento de custos dos imóveis e o endividamento crescente para financiar a expansão de matrículas (SEKI, 2021).

Nesse mesmo período, mais precisamente em 2007, grandes companhias de ensino superior abrem o capital da sua empresa realizando o chamado IPO (Oferta Pública Inicial).

Essa abertura é registrada na Comissão de Valores Mobiliários (CVM), o que possibilita esses grupos negociarem valores mobiliários, tanto na Bolsa quanto em instituições financeiras. As quatro primeiras empresas brasileiras a realizarem essa façanha foram estas: Universidade Anhanguera (com sede em São Paulo), Universidade Estácio de Sá (sediada no Rio de Janeiro), Faculdade Pitágoras (com sede em Minas Gerais), Sistema COC de Educação e Comunicação (educação básica e superior, sediado em São Paulo). A partir da transformação em sociedades anônimas, suas razões sociais foram, respectivamente, assim nomeadas: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A., Kroton Educacional S.A. e SEB S.A. – Sistema Educacional Brasileiro (NOMERIANO, 2022, p. 164).

Os anos 2000 tem como marca a transformação das pequenas faculdades em universidades e centros universitários de natureza privada. Nesse contexto, com o avanço de políticas neoliberais e abertura da economia para empresas multinacionais, foram sendo estabelecidos grandes oligopólios em território nacional. Seki (2021), aponta o caso da Kroton, que em 2019 foi transformada na *holding* Cogna Educação. A Kroton que passou de um pequeno curso de pré-vestibular para alunos de ensino médio cresceu de forma exponencial alcançado níveis de se tornar uma das maiores empresas do mundo no ensino superior (SEKI, 2021).

A imprensa liberal de modo estratégico, justifica o crescimento da Kroton, de um simples curso pré-vestibular denominado Pitágoras a uma das maiores empresas do ensino superior brasileiro, sob o viés do empreendedorismo. Seki (2021) aponta que, foram construídas grandes *personas* em torno dos grandes executivos dessas empresas, atuando inclusive como grandes educadores na elaboração de livros.

A Kroton hoje ocupa a posição de maior conglomerado educacional do mundo, ainda não satisfeita com seu crescimento, e em um movimento natural do capitalismo, em que, caso uma grande empresa não cresça, ela está fadada a ser engolida por outra empresa, a Kroton entre os anos de 2015 e 2016 negociou uma fusão com o grupo do setor educacional Estácio,

porém o CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) negou tal aquisição, pois se consolidada iria eliminar sua principal concorrente (NOMERIANO, 2022).

A concentração de matrículas em grandes empresas é uma marca do ensino superior no Brasil.

[...] a Hoper Educação, apontou que as dez maiores empresas concentraram no Brasil 2.622.900 matrículas em um mercado cuja receita líquida foi estimada em R\$ 54,5 bilhões em 2017 (Hoper, 2017). De outro ângulo: em 2017, somados os estudantes inscritos apenas nos cinco maiores grupos – Kroton (841,3), Estácio (441,7), UNIP (417,4), Laureate (271,2) e Cruzeiro do Sul (149,8) –, suas IES acumularam mais estudantes do que todas as instituições públicas (universidades, faculdades e institutos) em todas as esferas da federação (federal, estadual, municipal) (SEKI, 2021, p. 41).

A dimensão dos números traz uma reflexão de que tipo de profissionais estão sendo formados e qual o papel do ensino superior no Brasil, inevitavelmente a maioria dos estudantes da classe trabalhadora são absorvidos por esse grande mercado com preços e formas de ingresso de modo acessível.

A formação docente também é atingida pelos grandes grupos empresariais, segundo dados Evangelista *et al* (2019), 68% dos professores no Brasil são formados em cursos de instituições privadas, sendo que 56% destes, realizam o curso na modalidade EAD. Conforme dados do INEP, o curso de Pedagogia nos últimos três anos tornou-se o curso com o maior número de estudantes.

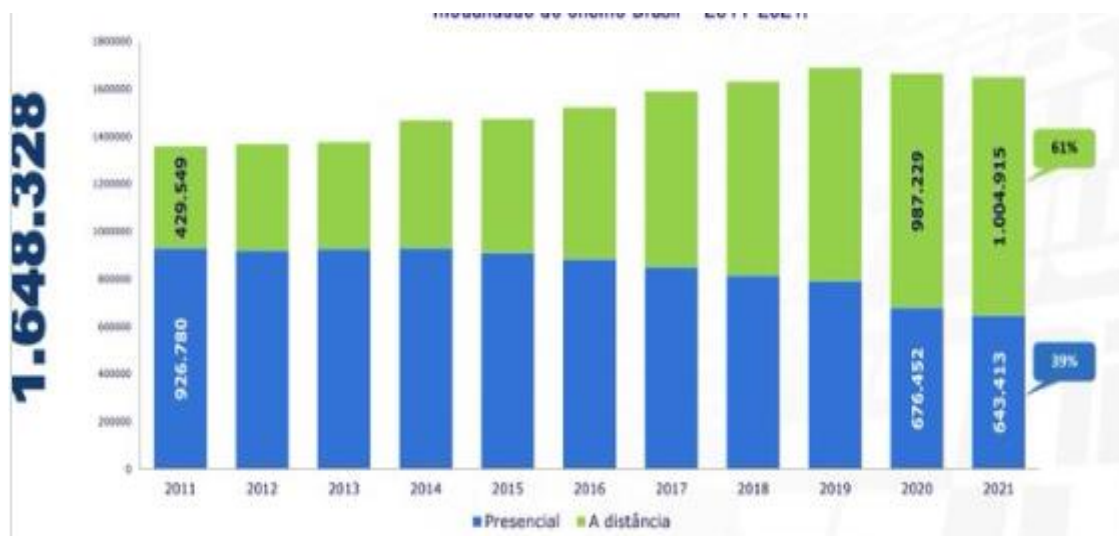
Nomeriano (2022, p. 182) relata os planos da Kroton após a pandemia.

A Kroton, por exemplo, já informou que vai se reestruturar pós-pandemia: cortará 75% dos cursos presenciais e substituirá pela modalidade a distância (para gerar maiores lucros e atrair mais investidores). Desse modo, os 59 Cursos presenciais passarão a ser apenas 15. Os que continuarão na modalidade presencial serão aqueles cujo valor da mensalidade é maior, como Medicina, Direito, Odontologia e Medicina Veterinária.

Com uma posição consolidada no ensino superior os grandes conglomerados educacionais buscaram uma alternativa para maximizar seus lucros, como apontado anteriormente a posição do CADE impedindo a fusão da Kroton e Estácio, além dos cortes realizados no PROUNI e FIES, os grandes grupos direcionaram seus investimentos a educação básica, sua inserção se dá nas vendas de materiais didáticos e em sistemas de ensino adentrando o sistema público de ensino e pequenas escolas de bairro (NOMERIANO, 2022).

O Censo do ensino superior relativo aos dados de 2021 aponta como a expansão do setor privado vem afetando a formação dos professores atualmente.

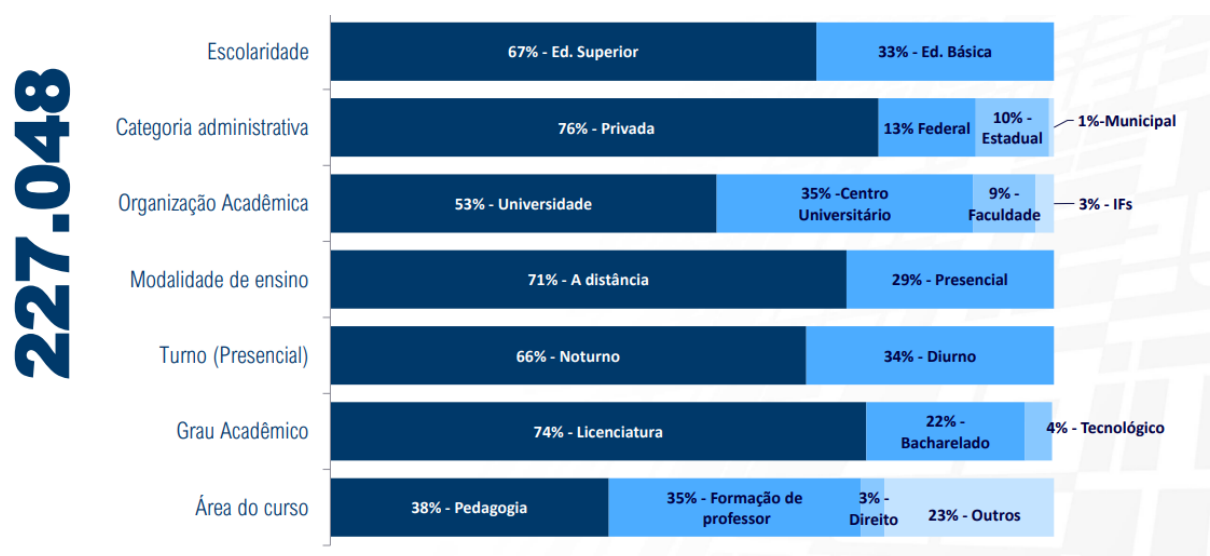
**Gráfico 10 – Número de matrículas em cursos de licenciatura, por modalidade de ensino
Brasil – 2011 – 2021**



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação (2021).

O Censo de 2021 do ensino superior aponta um fato inédito relativo a matrículas em cursos EAD. Em 2021 61% dos cursos de formação de professores são em EAD, superando os cursos presenciais que somam 39%. Essa expansão está ligada ao fato de o ensino superior brasileiro ser predominante controlado por IES privadas, que buscam a maximização dos lucros e apostam em cursos EAD que são mais baratos e rentáveis para as suas empresas.

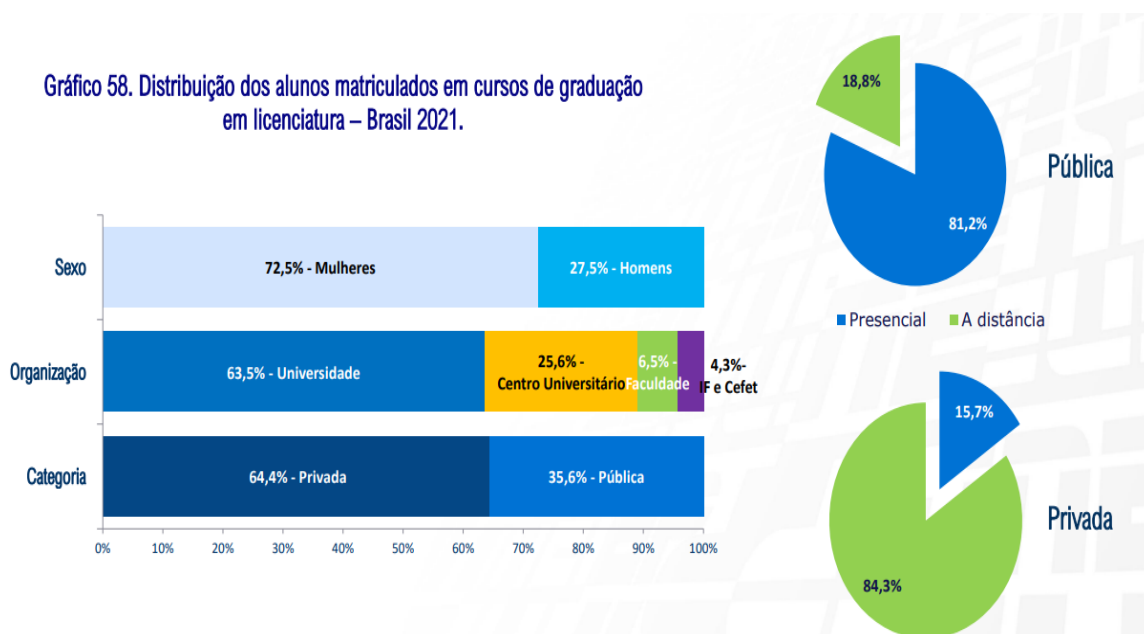
Gráfico 11 – Docentes da educação básica matriculados na educação superior



Fonte: Censo do ensino superior (2021).

Com relação ao docentes que atuam na educação básica e estão matriculados em algum curso no ensino superior, os dados apontam um fator preocupante, dos 227 mil professores, 33% desses não tem formação superior. Desse quantitativo 26% buscam cursos que não são na área de licenciatura revelando o fato que esses docentes buscam uma graduação fora da área de licenciatura com o objetivo de sair da docência.

Gráfico 12 – Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil – 2021



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação (2021).

De acordo com os últimos dados, são 1,7 milhões de alunos matriculados em cursos de licenciatura, 72,5% são mulheres e 64,4% estão na rede privada, 61% desses alunos em cursos EAD. A maior parte dos alunos 47,9% estão matriculados no curso de pedagogia, bem abaixo aparece o curso de educação física com 7,4% e matemática com 6,0%.

A financeirização do ensino superior no Brasil é consequência de um processo longo e fruto direto das desigualdades educacionais agudizadas principalmente com a adoção de medidas neoliberais, medidas que ainda estão presentes nas políticas educacionais e na gestão do estado. A busca por atingir metas em determinados setores educacionais revelam como o discurso neoliberal foi adentrando no espaço público.

Os alunos egressos das EEEP's ao ter acesso às universidades e faculdades encontrarão um cenário de precarização e desvalorização do ensino superior, caso acessem a cursos superiores privados, o contexto será de uma formação com o foco no ensino, muitas

vezes realizados de forma precária e a distância, cujo mantra das IES privadas é lucrar sempre mais. O discurso falacioso do estado regulador para as IES privadas é facilmente burlado em “maquiagens” institucionais nas visitas realizadas pelo MEC. A crescente financeirização e formação de oligopólios no setor educacional revela a verdadeira face do neoliberalismo de concentração do mercado em grandes empresas, restando ao aluno “escolher” no chamado livre mercado.

No capítulo 4, realizamos inicialmente um resgate das últimas políticas de acesso ao ensino superior com ênfase no Prouni, FIES e REUNI. Observaremos como essas políticas articulam-se com a expansão e mercantilização do ensino superior nos últimos anos.

4 O ACESSO À UNIVERSIDADE DOS EGRESSOS DAS EEEP'S: MERCANTILIZAÇÃO OU EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR?

Objetivo do capítulo quatro da pesquisa é realizar um panorama geral das últimas políticas de incentivo ao acesso no ensino superior, para cumprir com nosso objetivo realizamos um breve histórico do FIES, que inicialmente nasceu como CREDUC ainda no governo FHC, abordamos o PROUNI que se mostrou como uma política crescente nos últimos anos, além de incentivar a ocupação de vagas ociosas nas IES privadas.

Nas IES públicas concentramos nossos esforços na abordagem do REUNI, que entre os anos de 2007 à 2012 expandiu as vagas nas IES federais, além de criar novas universidades e expandir as instituições federais para o interior dos estados.

No último ponto deste capítulo apresentamos e realizamos uma discussão em torno dos números de aprovações dos alunos das EEEP's ao ensino superior. Objetivamos nossa análise nos anos de 2017 a 2019, de acordo com os dados que foram disponibilizados.

Como referencial teórico para a construção deste capítulo utilizaremos as pesquisas de Machado e Rocha (2008), Costa (2021), Pacheco (2019) entre outros, que abordam sobre as políticas de acesso ao ensino superior. No segundo ponto, ao tratar sobre o REUNI utilizaremos os documentos oficiais sobre a implantação do programa e as pesquisas de Lima (2008) e Santos (2009).

Para finalizarmos este capítulo trataremos sobre os dados de acesso ao ensino superior dos egressos das EEEP's. A pesquisa foi realizada com o recorte dos anos de 2017 a 2019. Dividiremos os dados por categoria administrativa e cursos com os maiores números de alunos aprovados.

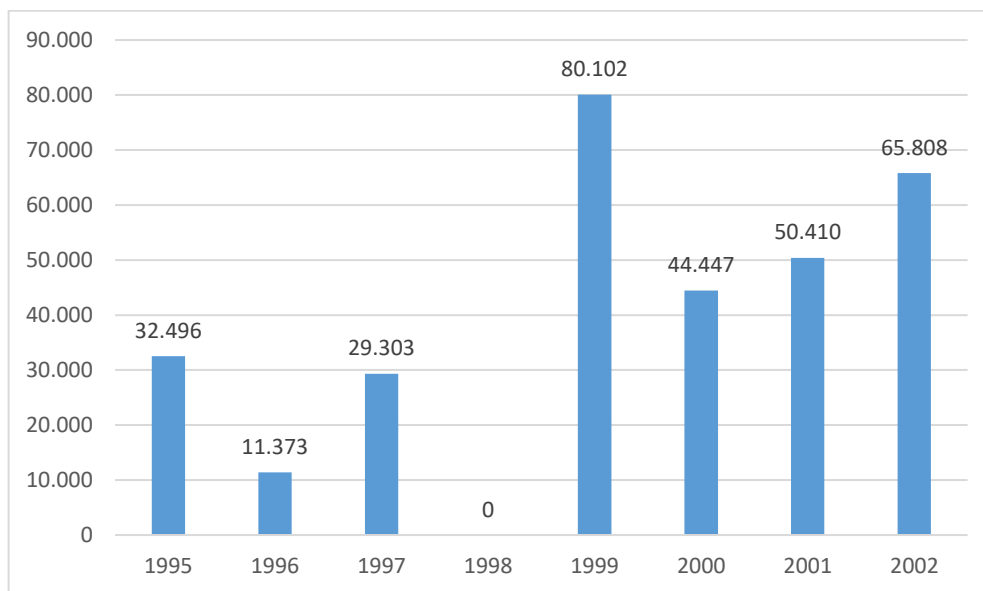
4.1 Políticas de acesso e expansão do ensino superior: Fies e Prouni como modelos de privatização

O governo Fernando Henrique Cardoso iniciou as mudanças no ensino superior com a criação do chamado CREDUC (Crédito Educativo) destinado a custear estudantes de baixa renda para ingressar no ensino superior privado. Institucionalizado pela Lei no 8.436 de 25 de junho de 1992, o MEC determinou as diretrizes indicando a Caixa Econômica Federal como gestora do programa, porém, sem abrir mão da participação de outros bancos privados.

Dado o alto índice de inadimplência do Creduc (83%), o governo federal editou medida provisória sobre a renegociação da dívida, levando à sua reformulação no ano

de 1999 e o substituindo pelo Fies por meio da Medida Provisória no 1.827, de 27 de maio de 1999, tornando-se a Lei no 10.260, em 12 de julho de 2001. Mantendo as mesmas fontes de recursos dos dois programas, as mudanças que houve na passagem do Creduc para o Fies foram basicamente na ampliação do número de vagas ofertadas[.] (MIRANDA e AZEVEDO, 2020, p. 05)

Gráfico 13 - Ampliação das vagas do Creduc para o Fies



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Brasil, W. (2003).

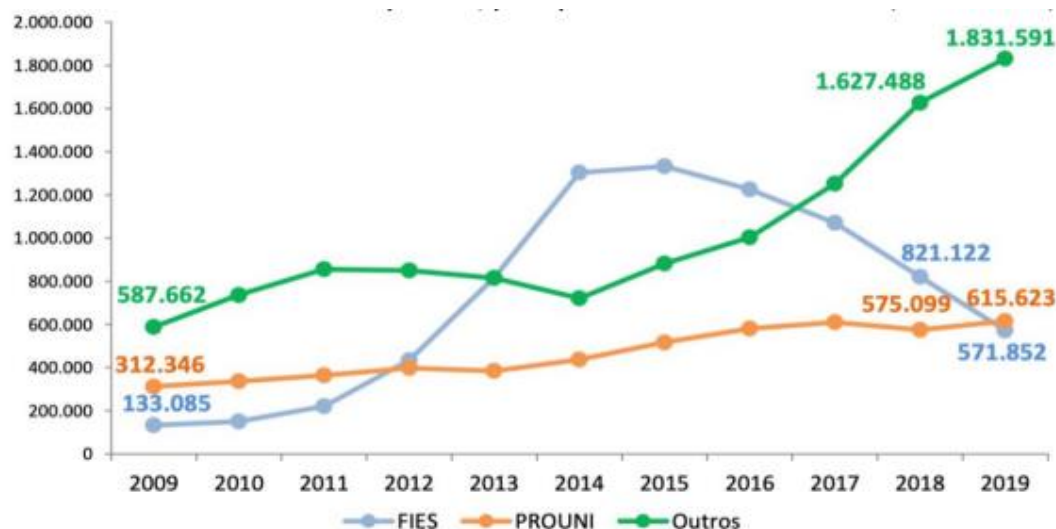
Miranda e Azevedo (2020) apontam que, com a mudança da forma de financiamento, tornou-se crescente o número de estudantes atendidos pelo Fies.

A criação do Fies (Financiamento Estudantil) tem como objetivo possibilitar que estudantes de baixa renda pudessem ingressar no ensino superior em instituições privadas. Desde a sua criação o programa sofreu diversas alterações nas suas normas, muitas dessas mudanças eram tímidas e sem um real impacto, até a ocorrida em janeiro de 2010. A aprovação da Lei 12.202/10 alterou as regras do programa ampliando o seu acesso a estudantes de baixa renda.

Dentre as mudanças destaca-se a possibilidade de financiar até 100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de ensino devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação, de acordo com o art. 4º da referida lei. Outra mudança significativa implementada pela referida lei foi quanto ao prazo para pagamento do financiamento após a conclusão do curso, que passou de duas vezes o tempo do curso para três vezes, o que implica dizer que se o aluno levou quatro anos para concluir o curso terá o prazo de 12 anos para pagar o financiamento, art. 5º, inciso V, letra “b” da Lei 12.202/10 (MOURA, 2014, p. 11).

No mesmo período foi implementado a redução na taxa de juros que na sua criação foi de 9% sendo reduzida para 6,5% e posteriormente caindo para 3,4%. Como consequência da mudança o número de matrículas aumentou de forma significativa.

Gráfico 14 - Matrículas na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa (2009 a 2019)



Fonte: COSTA (2021)

Conforme relatório de gestão do Fies apresentado, a dispensa do fiador e a opção de pagamento do financiamento com trabalho foi possível em 2013 atingir-se o patamar de 1 milhão de contratos. Após um ano dessa marca, em 2014 manteve-se esse patamar de contratos com destaque para os cursos com mensalidade mais elevadas, como medicina e engenharia (MIRANDA; AZEVEDO, 2020).

O aumento no número de financiamentos do Fies nos anos de 2012 e 2013 foi dando sinais de que o governo Dilma estaria gastando demais. Os dados trazidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2014, mostraram que o Fies custou R\$ 12,1 bilhões ao governo federal, o que trouxe modificações nas regras de concessão do programa a partir de 2015 (MIRANDA; AZEVEDO, 2020, p. 09).

O ProUni foi estabelecido como programa no ano de 2004, por meio da medida provisória nº 213/2004, em seguida foi substituída pela Lei nº 11.096/2005. Diversas legislações complementares foram instituídas, porém cabe destacar a Instrução Normativa da Secretaria da Receita Federal nº 456/2004, que formalizou as isenções fiscais no âmbito tributário. O ProUni foi vendido como uma medida benéfica e um dos principais pontos de campanha do Fernando Haddad.

A instituição da Lei nº 11.096/2005 permitiu que as IES privadas com ou sem fins lucrativos pudessem aderir ao programa por meio da assinatura do seu termo de adesão, por dez anos, podendo ser renovável por igual período. “Ao aderir ao programa, a IES está obrigada a oferecer, no mínimo, uma bolsa de estudos integral a cada 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes pagantes” (COSTA-FABIANO; KROENKE, 2022 p. 04).

Existe a possibilidade de a IES oferecer uma bolsa integral a cada 22 estudantes pagantes matriculados, contanto que, adicione bolsas parciais de 50% ou de 25% na proporção necessária atingindo o equivalente a 8,5% da sua receita anual.

O PROUNI caracteriza-se pela concessão de incentivos fiscais às IES privadas que a ele aderirem, as quais, em contrapartida, devem oferecer bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda. Os incentivos fiscais concedidos no âmbito do PROUNI consistem na isenção de quatro tributos federais: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Na visão de Carvalho (2006), a renúncia fiscal do PROUNI tornou viável o preenchimento das vagas ociosas nas IES privadas (COSTA-FABIANO; KROENKE, 2022 p. 06).

Os dados abaixo relativos ao Prouni são baseados em bolsistas parciais ou integrais. No período de 2011 a 2017 o Prouni apresentou uma escalada crescente na concessão de bolsas em torno de 37%.

Quadro 4 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação da categoria privada com financiamento

Ano	Total geral	Reembosável		Não reembosável					
		Total	FIES	Próprio da IES	Outros	Total	PROUNI	Próprio da IES	Outros
2011	1.428.984	292.304	220.542	37.796	38.387	1.194.534	364.521	683.564	170.840
2012	1.664.822	504.253	433.948	35.245	39.872	1.247.121	398.409	717.449	155.175
2013	1.999.430	923.839	817.020	37.471	78.472	1.237.287	384.698	754.369	127.540
2014	2.432.397	1.358.618	1.303.146	24.546	36.568	1.303.254	437.275	787.687	114.844
2015	2.697.918	1.390.779	1.332.302	35.514	33.833	1.536.104	517.161	873.657	204.536
2016	2.768.447	1.313.455	1.226.352	74.494	41.233	1.660.255	580.592	990.427	140.749
2017	2.887.768	1.174.019	1.070.460	96.659	47.632	1.985.585	609.434	1.300.256	158.507
2018	2.985.527	1.015.395	821.122	169.860	46.219	2.293.444	575.099	1.612.607	164.668
2019	2.973.544	794.842	571.852	206.027	42.397	2.468.570	615.623	1.763.909	161.966
2020	3.005.530	454.246	353.001	78.866	40.146	2.686.713	566.636	2.056.901	137.966

Fonte: Elaboração própria com dados do Censo do ensino superior (2020)

Em 2018 o programa apresentou uma leve queda de um pouco mais de 5% na oferta de bolsas, porém em 2019 foi registrado o maior ano de concessão de bolsas do Prouni atingindo o número de mais de 615 mil bolsas. Em 2020 o número de bolsistas caiu 8%.

Em 2021, refletindo os efeitos da pandemia, o número de bolsas do Prouni teve redução de 29,5% em comparação com o ano de 2020⁹. O número ofertado de bolsas em 2021 é o menor número desde 2013, em relação ao número de bolsas integrais foram oferecidas 146 mil bolsas, número 20% menor do que as 182 mil bolsas integrais oferecidas em 2020. A mesma problemática foi observada com as bolsas parciais que decresceram sua oferta em 36,8%.

Ao longo do tempo o programa foi sofrendo reajustes, conforme Davies (2004, p. 70) “O Parágrafo 1º da citada Lei do PROUNI estabelece que “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).” O baixo valor da renda familiar era um empecilho para a manutenção dos estudantes nos cursos, visto que é um valor muito baixo para subsidiar os materiais necessários além de deslocamento e alimentação.

De acordo com Machado e Rocha (2009), o governo foi realizando mudanças por conta das críticas que o Prouni vinha recebendo. No mesmo ano de instituição do programa foi autorizada a MP no 251, de 14/06/05, concedendo a bolsa permanência de R \$300,00 mensais a fim de subsidiar a permanência de estudantes na IES privada.

Para o ano de 2007, foram previstos cerca de dez milhões de reais para o referido “benefício”. Segundo Ribeiro, em boletim informativo do MEC (2006, p. 1), o critério exigido para a concessão da bolsa é plenamente possível, uma vez que “Os alunos do PROUNI são esforçados, têm bom desempenho, daí o baixo índice de desligamento do programa”. Ribeiro completa, argumentando que o resultado “se deve a uma seleção criteriosa que é feita entre milhares de concorrentes com base nas melhores notas do Enem.”(MACHADO; ROCHA, 2009, p. 107).

É perceptível o caráter contraditório do programa, alardeado como “Universidade para Todos” esconde práticas meritocráticas selecionando os beneficiários de bolsas apenas os alunos com melhores desempenho no ENEM. O viés meritocrático é permeado entre os jovens estudantes desconsiderando o histórico de vida deles e suas condições objetivas, premiando os “mais esforçados” que atingiram as melhores notas (Idem).

O ponto central em torno da articulação do ProUni busca conciliar a expansão das vagas no ensino superior com foco na população de baixa renda promovendo o acesso ao ensino superior com baixo investimento para o governo. Cabe ressaltar que o Prouni fere a própria

⁹ Informação disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937789-bolsas-do-prouni-diminuem-quase-1-3-em-um-ano.html> Acesso em 12. Out. 2022.

constituição federal em seu artigo 213 ao estabelecer a possibilidade de aplicação de recursos públicos em instituições com fins lucrativos (PINTO, 2004).

Para Pacheco (2019), o programa representa a retomada da política de isenções fiscais, característico do período da ditadura civil-militar, o que diferencia é sua retórica como justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas e beneficiando o ensino superior privado que apresentava um alto grau de vagas ociosas.

O ProUni foi concebido em torno da articulação dos seguintes eixos: expansão da universidade pública e gratuita, revisão do processo de financiamento estudantil e concessão de bolsas de estudos (PACHECO, 2019).

De acordo com os dados dos anos de 2005 e 2006 as matrículas efetivadas representaram 1,3% e 1,5%, respectivamente. Em relação às instituições privadas, esse total representa de 1,8% a 2% do total. Aos objetivos do programa esses números são pequenos visto a proporção que o programa visava atingir. Em relação ao primeiro ano do programa, no período de 2005 a 2008 foram ofertadas 106.134 bolsas, mas apenas 58% foram efetivamente utilizadas por motivo de não preenchimento no processo seletivo ou encerramento após concessão (PACHECO, 2019).

A ampliação das vagas via ProUni foi defendida com o argumento de rápida expansão de forma barata e com maior qualidade, discurso combatido por Valente e Helene (2004) que argumentam o contrário. Avaliando o programa os autores constatam que a expansão de vagas teve pouco êxito e os cursos ofertados apresentam uma qualidade muito duvidosa.

Além do beneficiamento via política fiscal do ProUni as instituições de ensino superior privado contaram com a promulgação da Lei nº 12.668/2012, que criou o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), permitindo que as dívidas tributárias possam ser renegociadas com o governo federal, convertendo-as em bolsas de estudos durante 15 anos (PACHECO, 2019).

Haas e Pardo (2017) ao estudarem os efeitos do ProUni no ensino superior constataram que nos anos pesquisados de 2008 a 2010 as isenções obtidas por meio do programa superaram em mais de 400% as despesas relativas às bolsas de estudo concedidas. De fato, o programa democratizou o acesso ao ensino superior, porém, incentivou a financeirização das IES privadas.

Com base em dados do Ministério da Educação (MEC), Miranda e Azevedo (2020) calcularam em R\$ 7,026 bilhões o valor total das isenções tributárias no âmbito do PROUNI entre os anos de 2006 a 2015 (valores a preços de janeiro de 2016, corrigidos pelo IPCA). Para esses autores, o grande aporte de recursos públicos nas IES privadas, seja via PROUNI, seja via FIES, possibilitou o surgimento de grandes conglomerados educacionais privado-mercantis, mediante operações de fusões e aquisições de empresas educacionais, formando um grande oligopólio (HAAS; PARDO, 2017, p. 10).

Ainda conforme Miranda e Azevedo (2020) o rápido crescimento das IES privadas ganharam um novo contorno a partir de 2007, com a abertura de capital por parte de grandes grupos educacionais. Fato que consolidou um mercado nacional, colocando a educação não mais no patamar de direito social, mas na esfera do mercado financeiro com a contribuição do Prouni na expansão dos ganhos financeiros.

De acordo com Machado e Rocha (2009), o programa argumenta que irá inserir seus beneficiários na chamada “sociedade do conhecimento”, mas o que acontece de fato é o estímulo ao preenchimento de vagas nas IES privadas fomentando a expansão do mercado do ensino superior brasileiro que é um dos maiores do mundo e mais rentáveis.

O ensino superior privado brasileiro com a adoção de uma política de caráter provisório, como o ProUni, assume cada vez mais um maior protagonismo em um setor que o Estado Brasileiro deveria estar à frente da formação científica e tecnológica, sem depender do mercado que oferece uma formação de má qualidade aos setores populacionais mais carentes. A lógica do mercado será sempre maximizar seus lucros, por meio da educação a distância, redução de despesas e focando exclusivamente no ensino, além da exploração de mão de obra barata.

4.2 REUNI e a pseudovalorização das Universidades Federais: a agudização do empresariamento do ensino

O modelo do REUNI tem como projeto basilar o processo de Bolonha, que foi implantado na Europa já no início dos anos 2000. Para compreender esse processo iremos fazer um breve histórico dele.

Antes da chamada Declaração de Bolonha que iniciaria a criação o processo de expansão do ensino superior europeu, os ministros responsáveis pelo ensino superior da França, Alemanha, Itália e Reino Unido realizaram um acordo sobre os pilares que o constituía quais sejam a unidade entre os sistemas de ensino superior devendo ser compatíveis entre si, a fim de fortalecer as qualificações e aumentar a competitividade internacional, por fim são mencionadas

uma estrutura baseada em ciclos e o uso de créditos. Esse acordo foi nomeado de Declaração de Sorbone, assinada em 1998.

Um ano depois, 29 países europeus estiveram presentes em Bolonha e assinaram a declaração que estabeleceu a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, sendo que a meta era que sua criação fosse feita até o ano de 2010. Como principais objetivos foram propostos o aumento da competitividade dos sistemas de ensino e a promoção da empregabilidade e mobilidade no espaço europeu.

As linhas de ações contidas no documento foram: adoção de um sistema de graus facilmente compreensíveis e adoção de um sistema baseado em dois ciclos. A proposta contida no documento de Bolonha visa o estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos, dessa forma, promover a mobilidade de estudantes, docentes, e outros trabalhadores para que obstáculos administrativos fossem removidos no reconhecimento de diplomas. No documento fica claro que a intenção é se criar uma ideia de dimensão europeia do ensino superior submetendo todo esse sistema a um tipo de avaliação da qualidade do ensino superior.

As linhas gerais adotadas pelo Processo de Bolonha deixam bem explícitas qual o novo modelo de universidade e a quem esse modelo irá servir. O que torna um fato ainda mais preocupante é a pretensão desse modelo tornar-se global, levando as demandas do mercado para todas as universidades.

A lógica de uma universidade mais alinhada com o mercado fica mais evidente quando a União Europeia estabelece que as universidades têm uma “nova” finalidade social que é a construção de uma sociedade europeia do conhecimento na disputa da economia mundial. Ferreira (2010) aponta para o fato de que o ensino superior tem cada vez mais o caráter de uma política de desenvolvimento e empregabilidade e formador de capital humano, uma mercadoria necessária para o desenvolvimento da União Europeia.

Lima (2008) alerta para o fato de que o processo de reestruturação se dá de diferentes formas. No caso de Portugal, o Processo de Bolonha levou ao corte de 15% no orçamento do ensino superior no ano de 2006-2007 e diversas medidas de racionalização que afetam principalmente o trabalho docente. Também houve uma redução da duração dos cursos de graduação, apontando que o processo de reestruturação pode constituir-se como uma mudança superficial, incapaz de promover grandes mudanças na organização do trabalho docente e discente.

É nesse contexto que as reformas universitárias iniciadas nos países hegemônicos atingem os países periféricos e ditam como eles devem formular suas políticas de ensino superior.

Assim, as universidades dos países periféricos correm o risco de continuar a ter o papel de receptoras e importadoras de conhecimentos e tecnologias dos países hegemônicos e de assumir, na divisão do trabalho de produção do conhecimento, o papel de priorizar o ensino e de concentrar sua atuação no local, no regional e, em parte, no nacional. Muitos países periféricos são vistos, pelos países hegemônicos, como ambientes promissores para investimento e expansão do capital, incluindo a educação superior como serviço. Daí, a importância da educação estar inserida no setor de serviços no mercado internacional (FERREIRA, 2010, p. 57).

A criação do REUNI integra um programa de governo estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao qual cada universidade possui autonomia para aplicar ou não a reestruturação universitária. O PDE elenca os princípios que devem reger o REUNI como:

- i) Expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional;
- ii) Garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade;
- iii) Promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica;
- iv) Ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País;
- v) Desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (PDE, 2007, p. 11).

Segundo Lima (2009, p. 03)

O REUNI foi divulgado pelo governo Lula da Silva através de um Decreto Presidencial (6096/07) e apresenta os seguintes objetivos: elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino. Todas estas ações deverão ser realizadas no prazo de cinco anos.

Através de suas metas, o Governo entende que os currículos dos cursos estão defasados tendo que se adaptar a uma nova perspectiva de flexibilização. Também fica explícito o caráter cada vez mais pragmático da Universidade recorrendo à implantação e à expansão da Educação à Distância, como também, a inclusão de cursos de caráter profissionalizante.

Cada universidade estabelece sua forma de aplicação do REUNI, observando suas especificidades e, mesmo que o planejamento esteja condizente com as metas do REUNI, deve receber o aval da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Caso a universidade optasse por não

aderir ao REUNI, a mesma sofreria um forte boicote orçamentário por parte do governo, já que o repasse das verbas estava ligado a aplicação das metas do Programa (SANTOS, 2009).

Outro aspecto apontado por Santos (2009, p. 11) consiste no curto tempo de debate interno sobre o Programa

[...] O Decreto foi instituído em abril de 2007 e se fixou o final de outubro do mesmo ano como prazo-limite para o envio do documento. Contesta-se, argumentando que a efetivação de um Programa dessa envergadura, que modifica significativamente a estrutura das universidades, requer um amplo e consistente processo de debates por parte dos atores sociais que nelas estão, bem como por outros agentes que, de alguma forma, estão mergulhados nas dinâmicas universitárias, como o caso dos sindicatos de docentes e de funcionários, das representações estudantis, das agências de fomento, entre outros.

Como resultado da maneira arbitrária como foi conduzida a implementação do REUNI, várias universidades tiveram seus Conselhos internos invadidos (inclusive na Universidade Federal do Ceará), indicando que a democracia universitária muitas vezes se choca com a burocracia dos espaços deliberativos (SANTOS, 2009).

O Projeto Universidade Nova da Universidade Federal da Bahia foi basilar na elaboração do REUNI. A proposta de “Universidade Nova” foi lançada em 2006 com a presença do Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho realizando diversas palestras nas universidades (MARTINEZ; TONEGUTTI, 2008).

Através do REUNI foram criados os bacharelados interdisciplinares para atender a uma “nova arquitetura curricular”. Diminuindo o tempo de formação nas graduações e colocando os cursos em caráter tecnológico.

Conforme Martinez e Tonegutti (2008, p. 3),

Como esse desenho curricular proposto no projeto Universidade Nova assemelha-se à fracassada implantação, pela Reforma Universitária de 1968, dos Ciclos Básicos, convém atentar que estes estavam entre os motivos daquele insucesso. Já em novembro de 1973, no Encontro de Reitores das Universidades Públicas e Diretores dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, realizado em Brasília, a Universidade Federal da Bahia apresentou trabalho sobre a implantação da reforma universitária, no âmbito das diversas universidades brasileiras, através de convênio firmado com o Departamento de Assuntos Universitários do MEC.

O autor continua relatando as conclusões obtidas a partir da proposta do projeto Universidade Nova.

As conclusões apresentadas por esse trabalho, com relação às Universidades Federais, apontam que os principais problemas registrados foram: excedentes internos, congestionamento nos cursos de maior procura, alto índice de repetência, ausência

de disciplinas humanísticas para as áreas de tecnologia e saúde, padronização do ensino, fixação de currículo, prazo exagerado. Na Reforma Universitária de 1968, o desenho curricular foi em grande parte inspirado no modelo americano. Entretanto, as Universidades Americanas possuem uma infra-estrutura muito superior, em sua grande maioria, das existentes aqui o que permite o funcionamento de currículos com variados caminhos possíveis aos estudantes. Nesse sentido, alguns dos caminhos curriculares daquelas universidades podem se assemelhar às propostas acima, mas isto ocorre em condições bastante distintas das existentes aqui, inclusive no tocante ao apoio financeiro público para sustentar a permanência do estudante no ensino superior (MARTINEZ; TONEGUTTI, 2008, p. 3).

De acordo com Lima (2009), portarias interministeriais como 22 e 224/07 (Brasil, MEC/MPOG, 2007) caracterizam medidas para a implementação efetiva do REUNI, criando um banco de professores-equivalentes e estimulando a contratação de professores em regime de trabalho de 20 horas para o trabalho em sala de aula. Tal medida evidencia ajustes na estrutura acadêmica para que os professores cumpram apenas a atividade de ensino e não mais realizando pesquisa e extensão universitária.

O REUNI foi instituído a partir do decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, e um dos principais objetivos do programa era a ampliação das condições de acesso e permanência nas universidades. Esse objetivo estava previsto no PNE (2001 - 2011) que estabeleceu como meta o acesso ao ensino superior a 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, p. 10).

A partir do primeiro parágrafo do primeiro artigo do decreto observa-se que o programa busca duas vias de ampliação de ofertas de vagas no ensino superior. A primeira será elevando a taxa de conclusão a um número muito alto, para assim ofertar mais vagas e a segunda será por meio da elevação do número de alunos por professor, caracterizando a precarização do trabalho docente, visto que, muitos professores além de lidar com turmas maiores também precisam realizar atividades de pesquisa e extensão.

O segundo artigo do REUNI estabelece as seguintes diretrizes:

- I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos,

mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

A partir da perspectiva de permanência estudantil foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) estabelecido pelo decreto nº 7.234 de 2007, que tem como objetivo promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

No período de 2008 a 2012 o número de recursos destinados ao Pnaes obteve um aumento de aproximadamente 300%, evidenciando que o REUNI, para consolidar suas metas, também visou a permanência dos estudantes de baixa renda dentro da universidade, ampliando a assistência estudantil para o seu sucesso acadêmico. Visto que o Pnaes contemplava as dimensões de moradia estudantil, transporte, assistência à saúde, a inclusão digital, a cultura, o esporte, a creche e o apoio pedagógico. Nesse sentido, o Programa possibilitou a ampliação das políticas de assistência estudantil para além das ações específicas de ajuda aos estudantes.

Diante dos números e fatos expostos, o REUNI sempre foi um tema de muita discussão e incertezas sobre o seu impacto negativo ou positivo sobre as universidades. Os órgãos de administração e reitorias sempre defenderam o REUNI pelo fato do aumento de repasse dos recursos para as universidades. Já parte dos professores, técnicos e estudantes não veem com bons olhos o programa, pois entendem que se trata de uma política de precarização do ensino e do trabalho, além de rebaixar a proposta de ensino universitário para mais próximo ao nível de técnico.

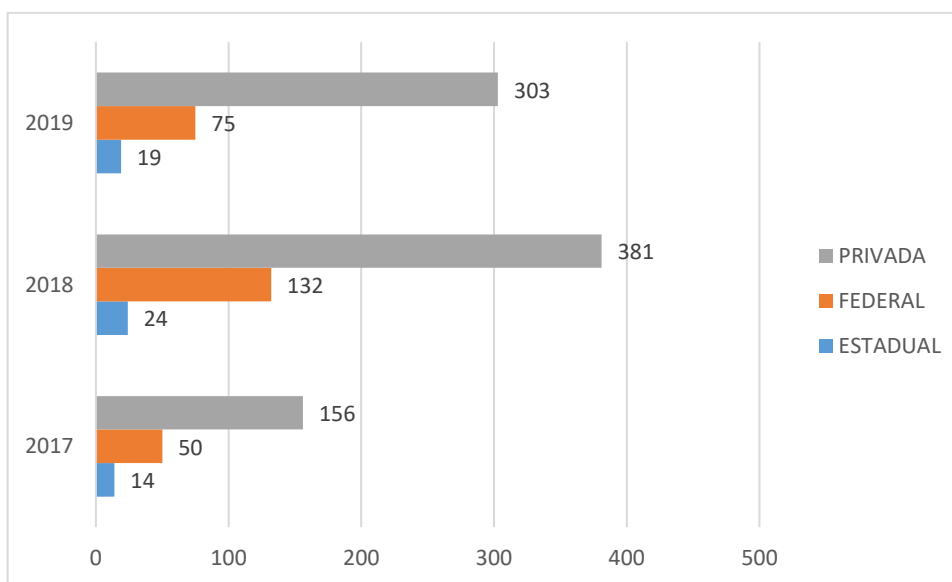
Os professores, servidores e estudantes realizaram uma intensa luta contra a aprovação do REUNI nas universidades, foram mais de dois meses de mobilização e debate sobre as consequências do programa sobre a universidade. As universidades de Rondônia, Goiás, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Ceará, Sergipe, Pernambuco e Santa Catarina foram ocupadas em apenas um mês contra o REUNI.

Depois de analisado o FIES/PROUNI/REUNI chegamos aos egressos. Esse percurso se faz necessário, pois nas últimas décadas houve uma intensificação de políticas para que cada vez mais jovens adentrassem ao ensino superior, principalmente entre as idades de 17 a 24 anos, na busca de tentar corrigir-se a demanda reprimida fruto da década de 1990, na qual o investimento no ensino superior foi contingenciado, como apontado anteriormente.

4.3 Acesso ao ensino superior dos alunos egressos da EEEP's: as contradições presentes no sonho de frequentar a universidade

Neste subcapítulo iremos apresentar o número de alunos que adentraram no ensino superior no período de 2017 a 2019. O recorte desse período se deu por conta dos dados disponíveis enviados pela SEDUC. Os dados foram refinados dentro do próprio sistema utilizado pela SEDUC, o Sistema de Gestão Integrada (SIGE), o sistema é alimentado pelas escolas, para evitar duplicação de dados em relação ao ensino superior foi contabilizada apenas uma entrada ao ensino superior por CPF, visto que, com a nota do ENEM o aluno pode ingressar tanto no ensino superior público, como utilizar sua nota para alguma instituição privada.

Gráfico 15 -Número de instituições com alunos aprovados

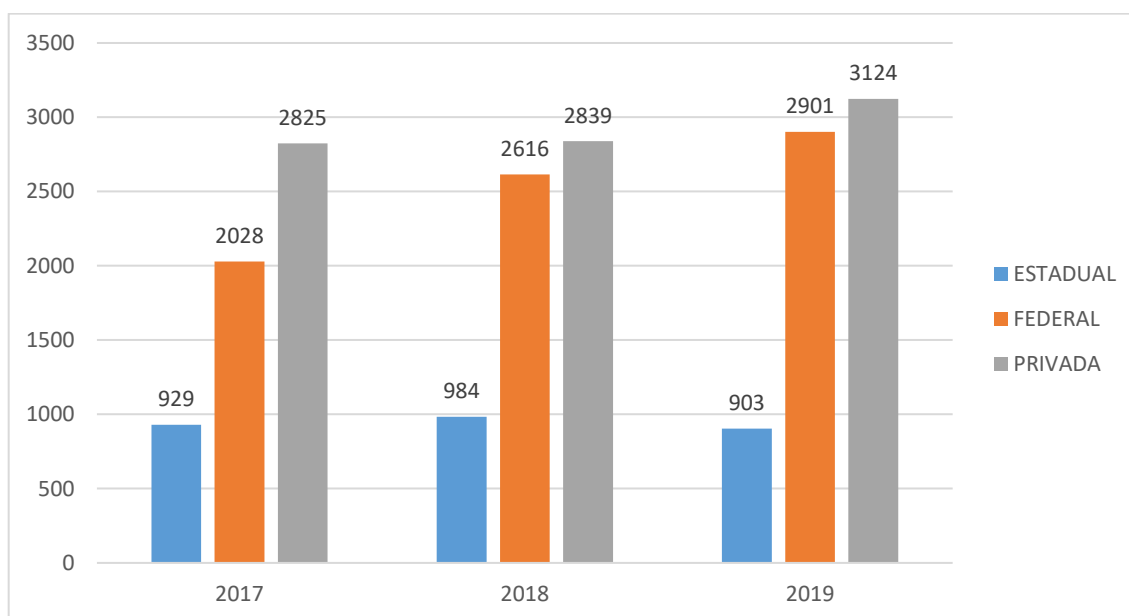


Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

Iniciamos a análise dos dados com o número de instituições que receberam as matrículas de alunos egressos da EEEP'S. As IES privadas receberam uma maior diversidade de instituições com matrículas de alunos, um processo compreensível, visto que, o ensino

superior privado como vimos possui quase 90% das instituições de ensino superior no país. O Brasil atualmente é o segundo país no mundo com maior número de IES privadas. A diversificação de IES no âmbito federal se deve a matrícula nos Institutos Federais, Universidades Federais e Estaduais, a ampliação de alunos que ingressaram foi possível principalmente por conta do SISU, que possibilita a utilização da nota do ENEM nas IES federais e estaduais que aderirem ao sistema.

Gráfico 16 - Quantidade de alunos aprovados por categoria administrativa 2017 - 2019



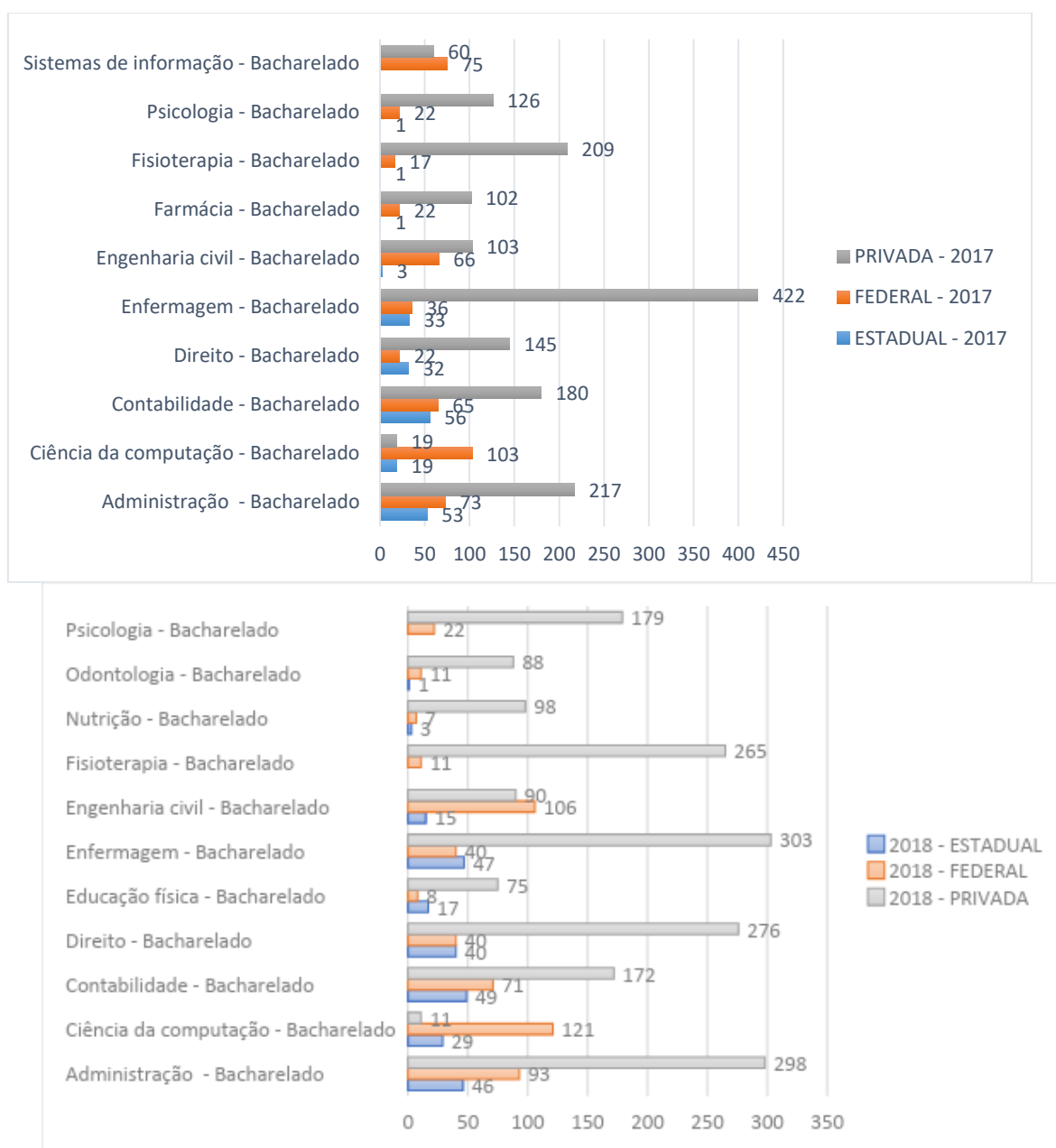
Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

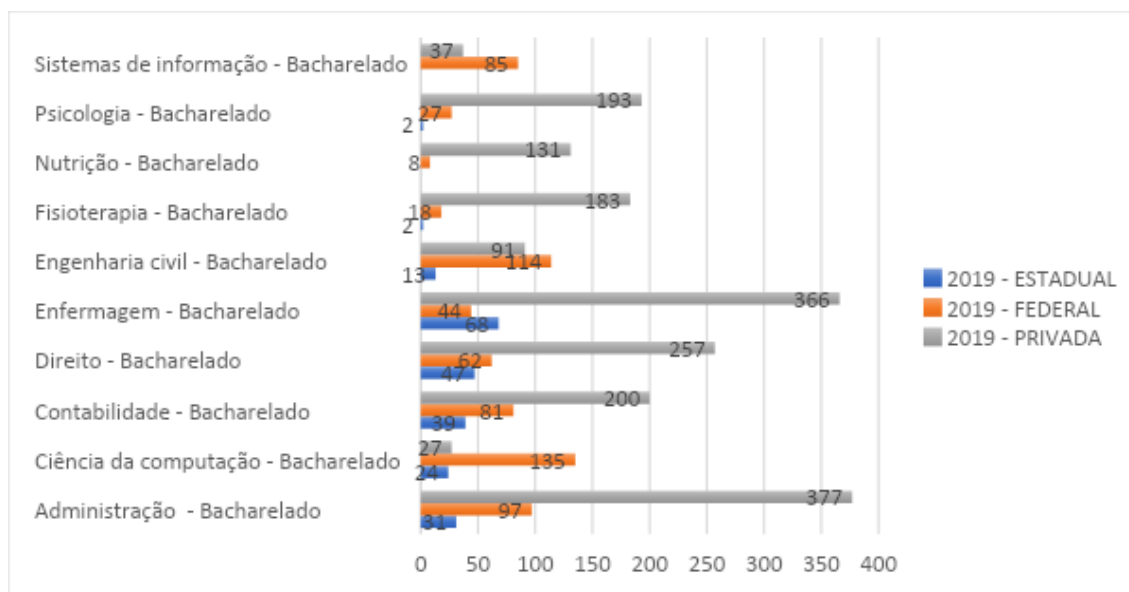
No período pesquisado as instituições privadas acumulam o maior quantitativo de matrícula, fato já conhecido por maior diversidade de instituições e de vagas possibilitando o maior acesso, além de, nos últimos anos, as IES privadas realizam uma agressiva busca por alunos oferecendo promoções mercantis nos valores dos cursos, mas com qualidade muitas vezes questionável. Para além desse fator, a expansão da EAD a um baixo custo torna-se atrativa para os estudantes com menor renda que desejam realizar um curso no ensino superior. As IES federais no ano de 2017 registraram 2.028 matrículas, em comparação com o ano de 2018 esse número teve um aumento de 30%. Em 2019 esse quantitativo cresce em torno de 12%. Importante registrar que essas matrículas nas IES federais ocorrem nas mais diversas instituições do Brasil, o que nos questionamos é se esses alunos possuem condições objetivas de deslocamento para as IES fora do Ceará, ainda mais, em um cenário de seguidos cortes no ensino superior afetando as políticas de assistência estudantil. O número de estudantes que

adentram as universidades estaduais apresentou pouca variação ao longo desses três anos pesquisados.

A seguir, dividimos os dados de acesso ao ensino superior dos alunos egressos das EEEP's nas categorias de bacharelado, licenciatura e tecnológico. Realizamos a filtragem dos dez cursos mais escolhidos pelos alunos, pois assim temos uma dimensão dos cursos com maior impacto de entrada dos alunos no ensino superior e destacamos as categorias administrativas dos cursos com maior opção de escolha.

Gráfico 17 - Cursos de Bacharelado com maiores quantidades de alunos aprovados - 2017 - 2019





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

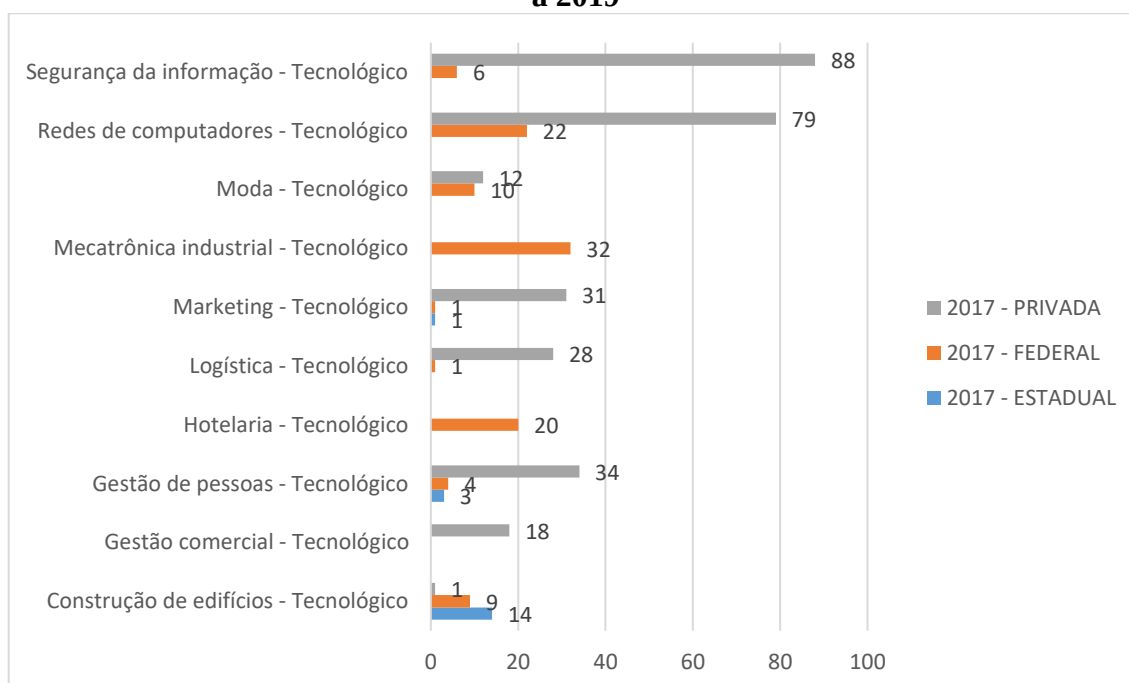
Em 2017 os dez cursos apresentados no gráfico representam 2.283 alunos aprovados no ensino superior dos alunos egressos das EEEP's. No ano de 2017 o curso na categoria Bacharelado com maior número de alunos aprovados foi enfermagem, concentrando 83% das aprovações em IES privadas e cerca de 17% em IES federais e o mesmo quantitativo nas IES privadas. Em 2018 Enfermagem ocupa o segundo lugar com o total de 390 representando 78%, enquanto nas IES públicas apresentam uma leve alteração positiva somando 22% das aprovações em enfermagem. No ano de 2019 o curso permanece em segundo lugar apesar do aumento no número de aprovações, sendo superado pelo curso de administração novamente. O curso obteve 478 aprovados, sendo 78% em IES privadas e apresentando uma elevação de aprovação nas IES estaduais públicas com 68 alunos aprovados.

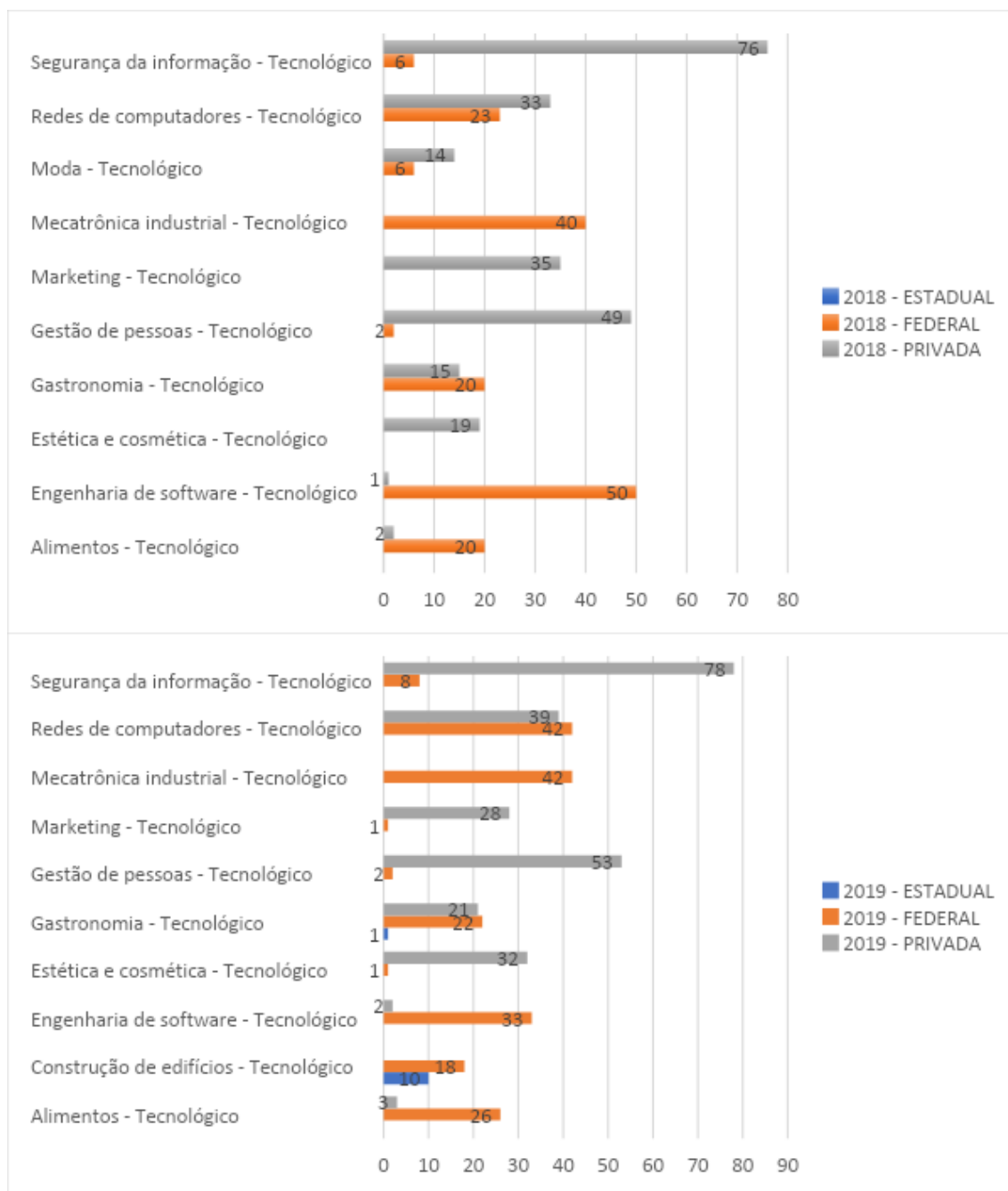
O curso de Administração nos três anos pesquisados sempre figura como um dos cursos mais buscados. Em 2017 o curso foi o segundo com maior número de aprovações totalizando 343 aprovações, ficando em segundo lugar em número de aprovações. Do total de estudantes 67% concentraram-se em IES privadas e 21% em IES federais e 12% em IES estaduais. Em 2018 o curso ocupa o primeiro lugar em número de aprovações, seguindo a tendência nacional onde o curso de administração figura entre os três cursos com maior número de alunos matriculados. Neste ano totalizaram-se 437 aprovações, 68% em IES privadas apresentando um leve aumento em relação a 2017. As aprovações em IES federais somaram 21% e nas IES estaduais 11%. Em 2019 o curso de administração apresentou o maior número de aprovados em relação aos anos anteriores totalizando 505 aprovações. Do total obtido desse

ano 75% foram em IES privadas, nas IES federais 19% e estaduais 6%, sendo o menor número de aprovações em relação aos dois anos anteriores.

Nos gráficos a seguir iremos analisar a quantidade de alunos aprovados nos cursos da categoria tecnológica no período de 2017 a 2019. Os cursos desta categoria encontram-se em sua maior parte das IES privadas, por ser uma graduação realizada de forma rápida em até dois anos, torna-se mais atrativa, porém registrando o menor número de aprovações em relação ao bacharelado e licenciatura.

Gráfico 18 - Cursos Tecnológicos com maiores quantidades de alunos aprovados – 2017 a 2019





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

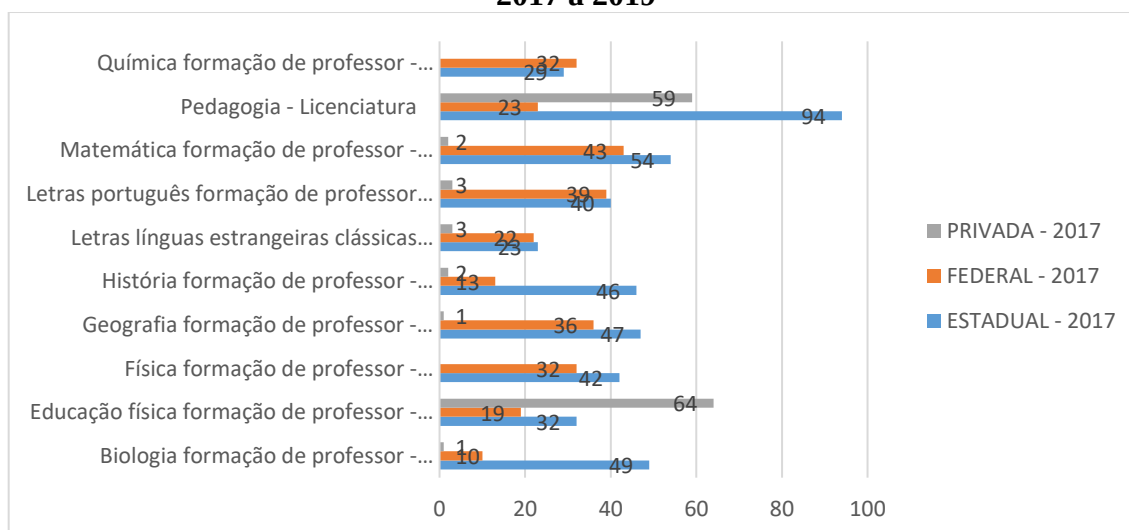
Em 2017 o curso com maior número de aprovações foi Redes de Computadores com 101 aprovações e Segurança da informação com 94 estudantes aprovados. O curso de Redes de Computadores concentrou 79% das aprovações nas IES privadas e apenas 21% nas IES federais e nenhum registro em IES estaduais. Já o curso de Segurança da Informação registrou 83% das aprovações em 2017 nas IES privadas e apenas 17% nas IES federais. Em 2018 Segurança da Informação ocupou o primeiro lugar dos cursos tecnológicos com mais aprovações com o total de 82 aprovações, sendo 92% nas IES privadas e apenas 8% nas IES

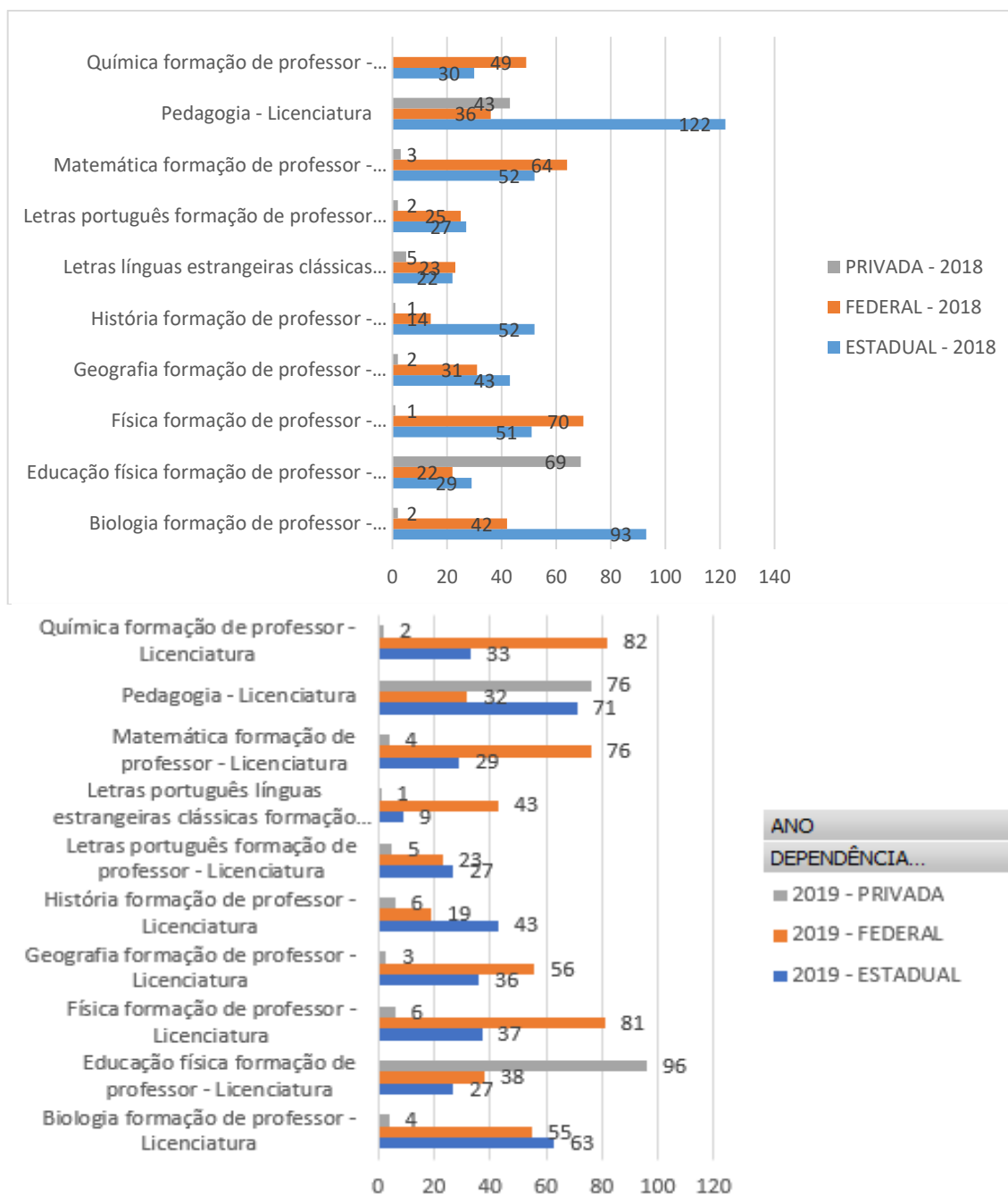
federais. O curso de Redes de Computadores ainda figurou como um dos mais escolhidos, porém, nesse ano registrou-se menos aprovados comparado com 2017, nas aprovações foi perceptível o avanço de alunos que conseguiram aprovações nas IES federais com 40% e as IES privadas com 60%.

No ano de 2019 vemos um panorama semelhante ao que ocorreu em 2017 com a permanência dos cursos de Redes de Computadores com 81 aprovações e Segurança da Informação com 86. No curso de Redes de Computadores as aprovações em IES federais continuou com resultados positivos registrando-se 52% dos aprovados e nas IES privadas 48%, revertendo um quadro de hegemonia do setor privado. No curso de Segurança da Informação vemos resultados semelhantes aos anos anteriores com 89% das aprovações nas IES privadas. Cabe um destaque ao curso de Mecatrônica Industrial que está presente em todos os anos e com todas suas aprovações nas IES federais, mostrando as limitações de investimento em cursos mais onerosos que não gerem uma margem de lucro alta para o setor privado, cabendo ao estado a formação de profissionais na área.

No gráfico a seguir observamos as aprovações referentes aos cursos de licenciatura nos anos de 2017 a 2019. Um fato observado nesse período é a predominância de aprovados em IES federais e estaduais superando significativamente os aprovados em IES privadas.

Gráfico 19 - Cursos de Licenciatura com maiores quantidades de alunos aprovados – 2017 a 2019





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

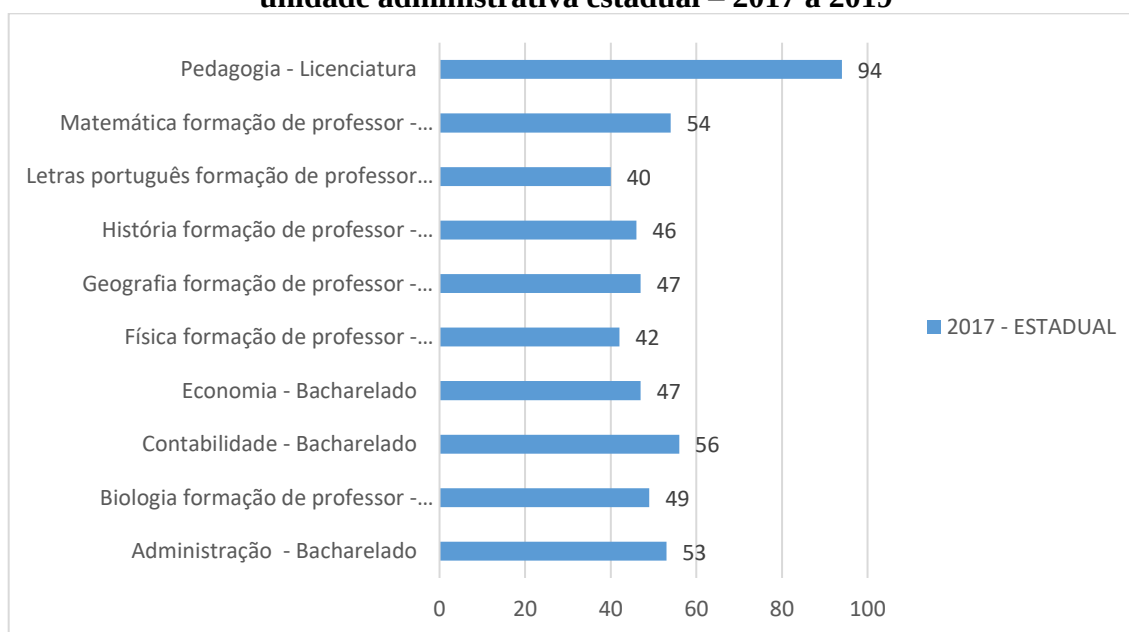
Em 2017 os cursos de Pedagogia e Educação Física representaram os cursos com maiores números de aprovações. O curso de Pedagogia nacionalmente ocupa o primeiro lugar geral dos cursos com mais alunos matriculados. No ano de 2017 foram contabilizadas 176 aprovações, sendo 54% em IES estaduais, 34% em IES privadas e 12% em IES federais. O curso de Educação Física contabilizou no mesmo ano 115 aprovações, desse quantitativo 56% foram em IES privadas, 28% em IES estaduais e 16% em IES federais. No ano de 2018 o curso de Pedagogia continuou dentre os cursos de licenciatura com mais aprovações totalizando 201, nesse ano o segundo lugar foi ocupado pelo curso de Biologia com 137 alunos aprovados, cabe

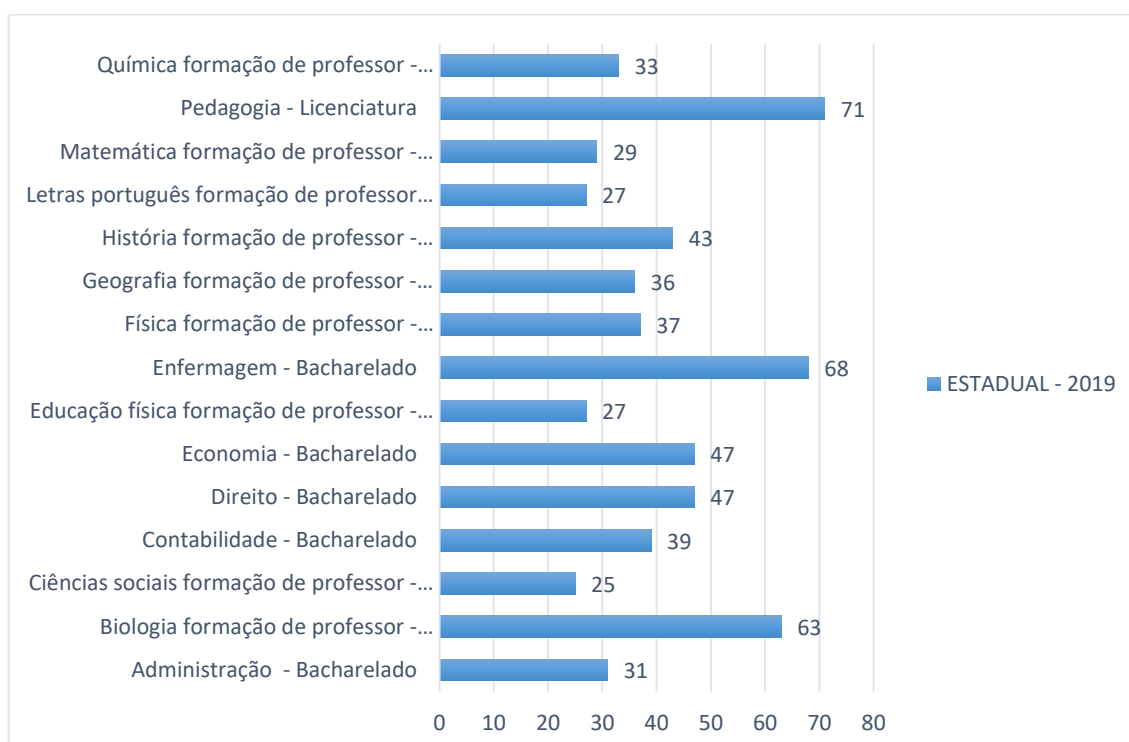
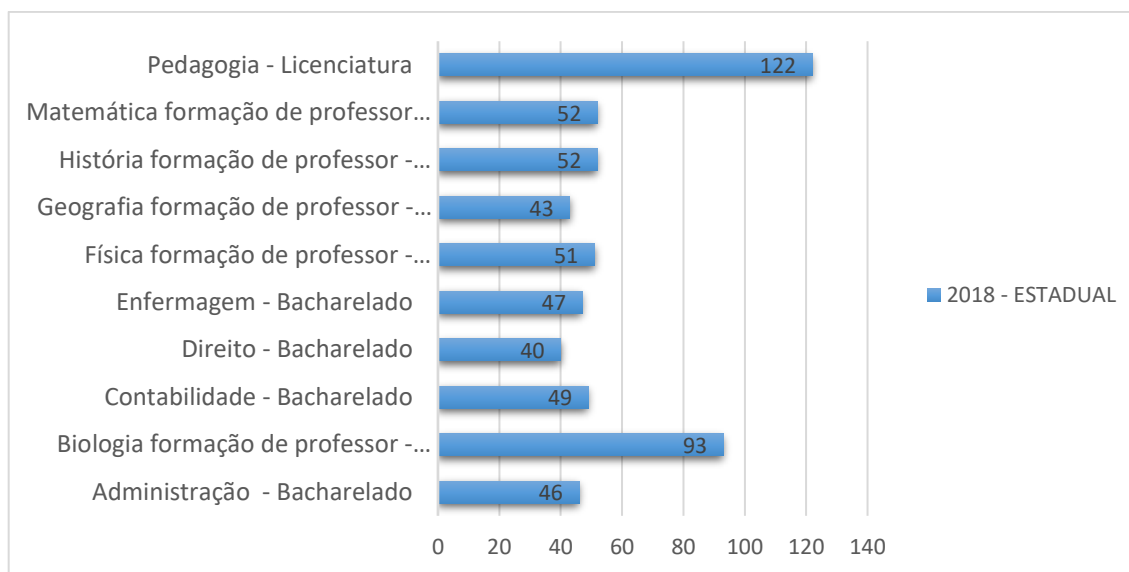
destacar também que os cursos de Física, Matemática e Educação Física apresentaram um alto número de aprovação. O curso de Pedagogia obteve entre seus resultados 61% em IES estaduais, 21% em IES privadas e 18% em IES federais. O curso de Biologia teve significativa aprovação em IES estaduais com 68% e nas IES federais com 31%, apenas 1% ocorreu em IES privadas.

Em 2019 Pedagogia continuou como o curso de licenciatura com maior número de aprovados, no segundo lugar o curso de Educação Física retornou à posição ocupada em 2017. No curso de Pedagogia o panorama foi alterado com um maior número de aprovados em IES privadas com 42%, nas IES estaduais foram 40% dos aprovados e 18% nas IES federais. O curso de Educação Física totalizou 161 aprovações, sendo 60% em IES privadas, 24% em IES federais e 16% em IES estaduais.

Nos gráficos a seguir realizamos as filtrações dos cursos com maiores números de alunos aprovados separados por categorias administrativas da IES. Iniciaremos analisando as instituições estaduais no período de 2017 a 2019.

Gráfico 20 - Número de cursos com maiores quantidades de alunos aprovados por unidade administrativa estadual – 2017 a 2019





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

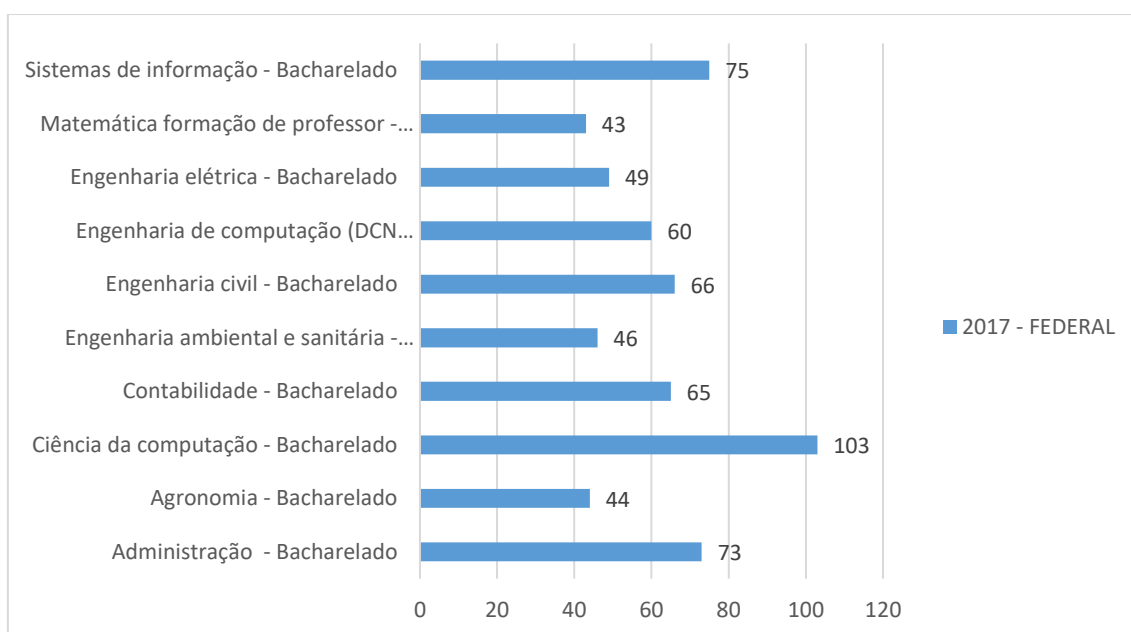
Realizando o recorte por unidades administrativas das IES estaduais em 2017, o curso de Pedagogia apresenta de forma destacada o maior número de aprovações totalizando 94. Em segundo lugar de forma bem aproximada com outros cursos está Contabilidade com 56 aprovações e em terceiro lugar está Matemática Licenciatura com 54 alunos aprovados.

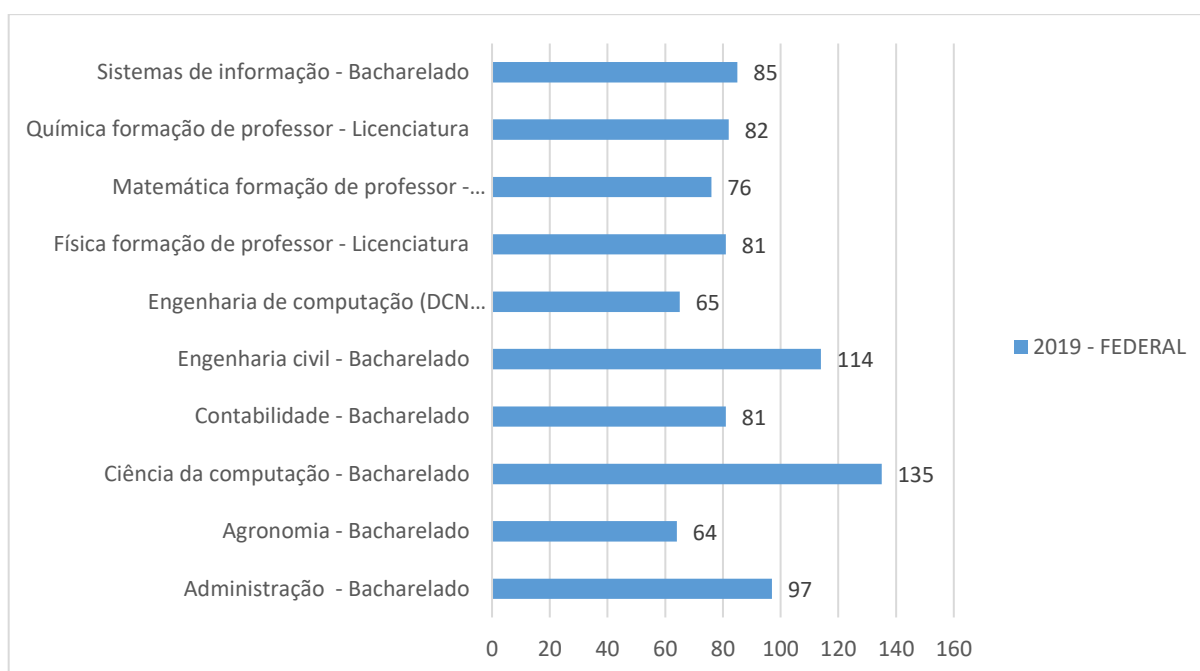
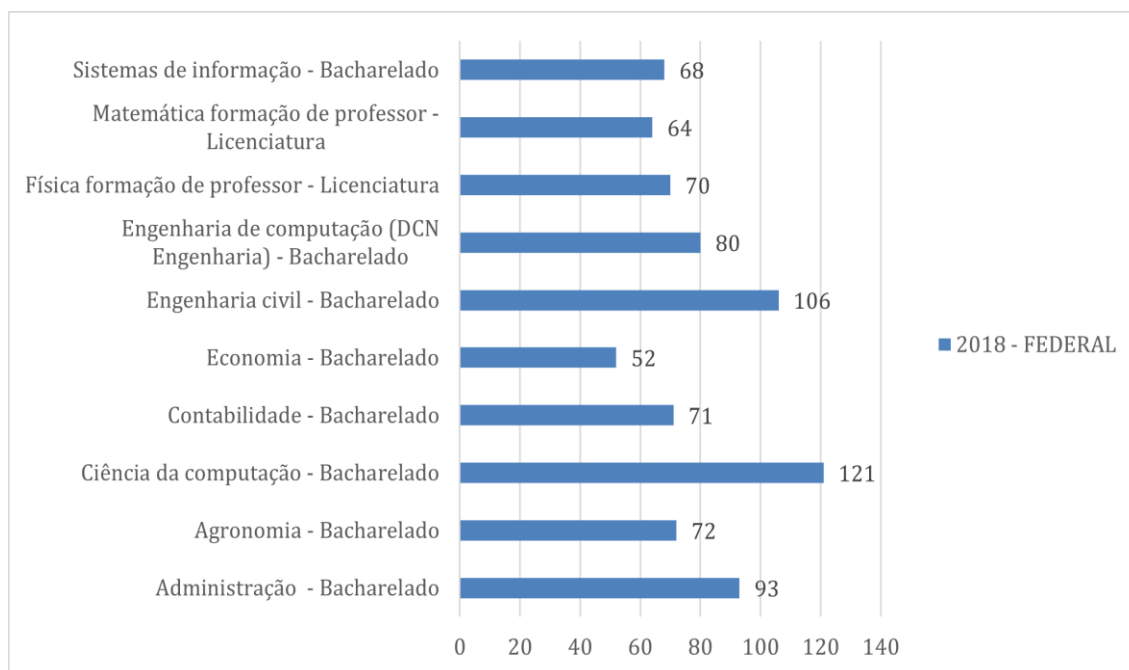
Em 2018 Pedagogia ainda permanece como o curso com maior número de aprovações, nesse ano o número de aprovados cresceu para 122 aprovações. O segundo curso em número de alunos aprovados em 2018 foi de Biologia Licenciatura com 93 aprovações e em terceiro lugar aparece os cursos de Matemática e História, ambos na área de licenciatura.

Em 2019 Pedagogia ainda está consolidada na primeira posição com o maior número de alunos aprovados com 71 aprovações. Em segundo lugar Enfermagem totalizando 68 alunos aprovados e em terceiro lugar está Biologia licenciatura com 63 aprovações. No panorama geral, as IES estaduais se consolidam com maior número de aprovados na área de licenciatura com destaque para o curso de Pedagogia que nos três anos pesquisados obtém o maior número de aprovados.

A seguir será observado o panorama de aprovações nas IES federais.

Gráfico 21 - Número de cursos com maiores quantidades de alunos aprovados por unidade administrativa Federal – 2017





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

Nas IES federais em 2017 o curso de Ciência da Computação obtém o maior número de aprovados com 107 aprovações, em seguida o curso de Sistemas de Informação apresenta 75 alunos aprovados e Administração 73 aprovados, nas IES federais esses cursos respectivamente detêm as maiores quantidades de alunos aprovados.

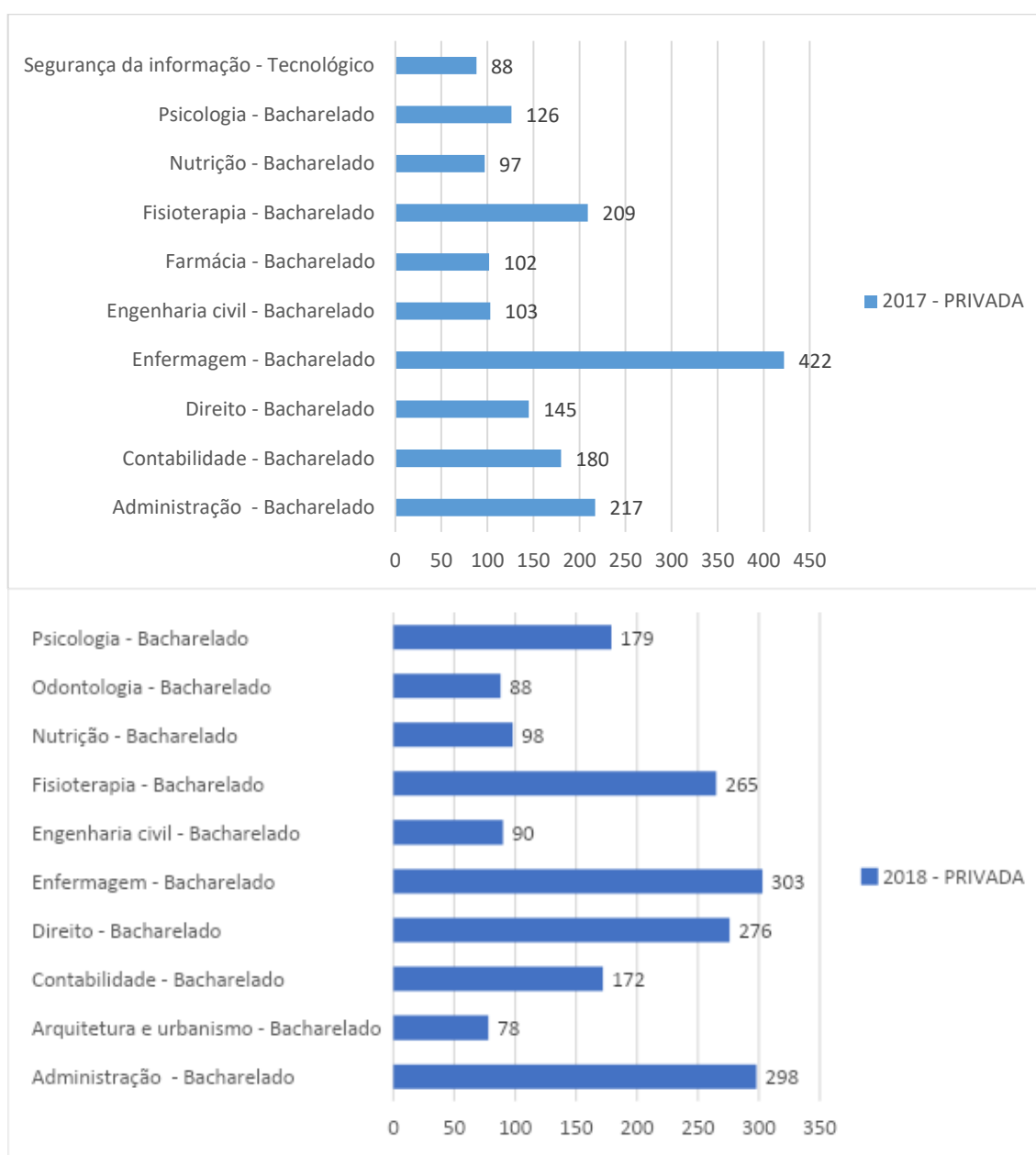
Em 2018 Ciência da Computação ainda representa o curso com maior quantitativo de alunos aprovados, na segunda posição vemos uma mudança com a entrada do curso de

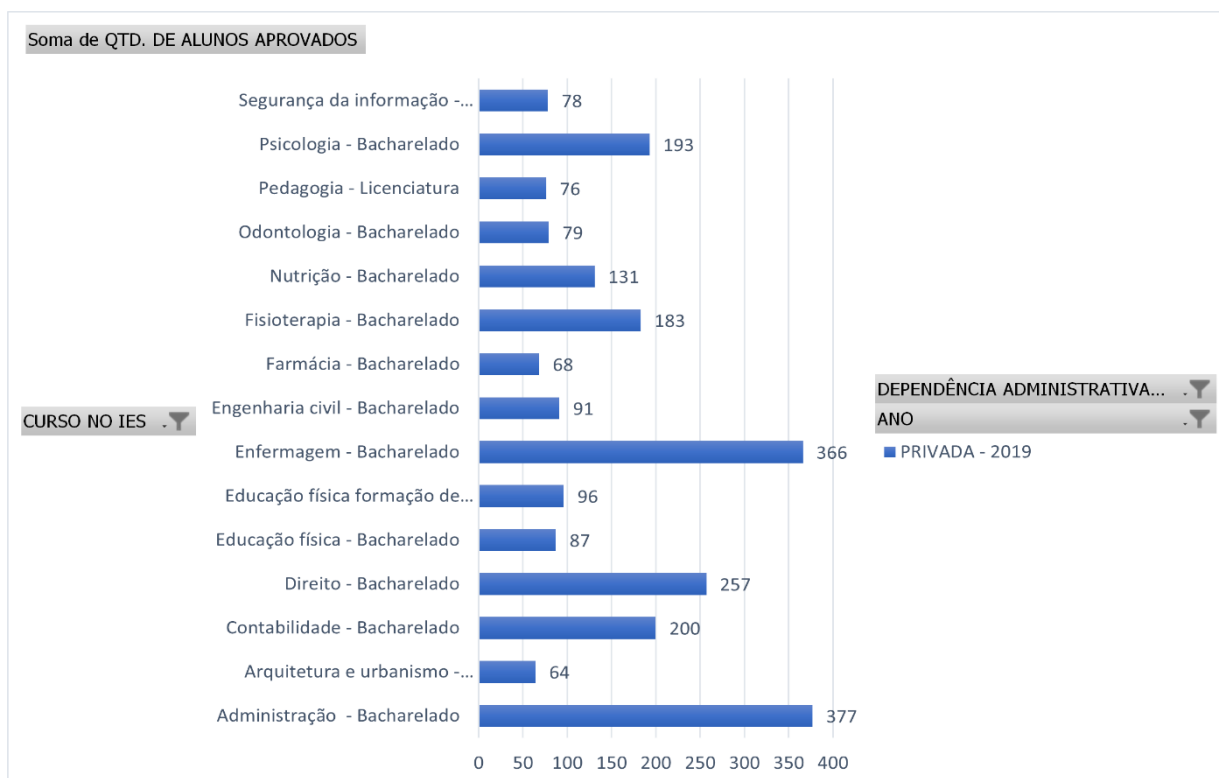
Engenharia Civil com 106 aprovações e na terceira posição está Administração com 93 alunos aprovados.

No ano de 2019 vemos um quadro semelhante ao que ocorreu no ano anterior, o curso com maior número de aprovações continua sendo Ciência da Computação com 135 aprovações, seguido do curso de Engenharia Civil com 114 e no terceiro lugar permanece Administração com 97 aprovações.

Nos gráficos a seguir realizaremos a análise dos cursos com maiores números de aprovados referentes às unidades administrativas das IES privadas.

Gráfico 22 - Número de cursos com maiores quantidades de alunos aprovados por unidade administrativa Privada – 2017





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

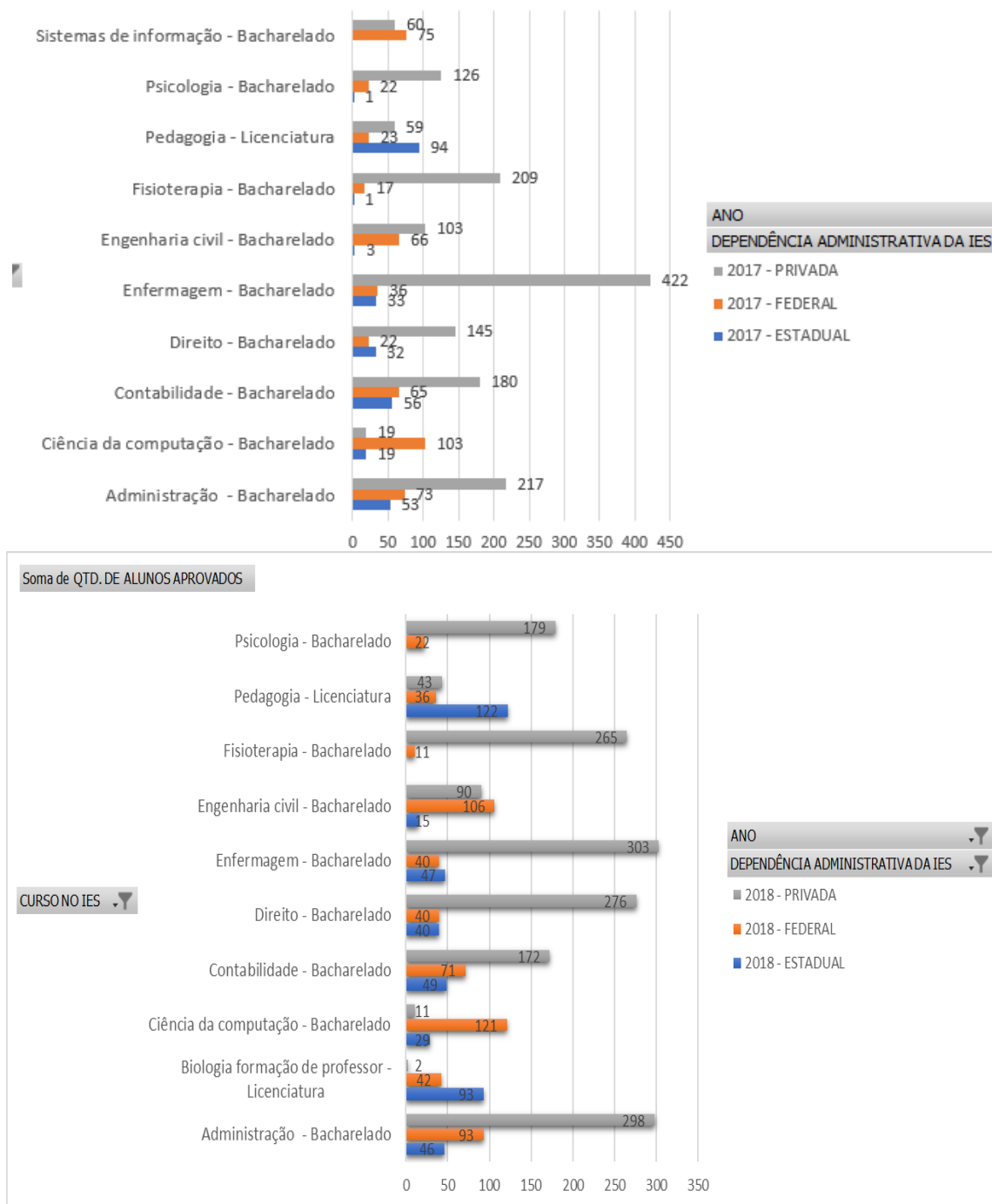
No ano de 2017 os dez cursos com maiores números de aprovados foram bacharelados. Enfermagem destacou-se com 422 aprovações, bem à frente do segundo lugar, que foi ocupado pelo curso de Administração com 217 alunos aprovados e em terceiro lugar o curso de Fisioterapia com 209 aprovações.

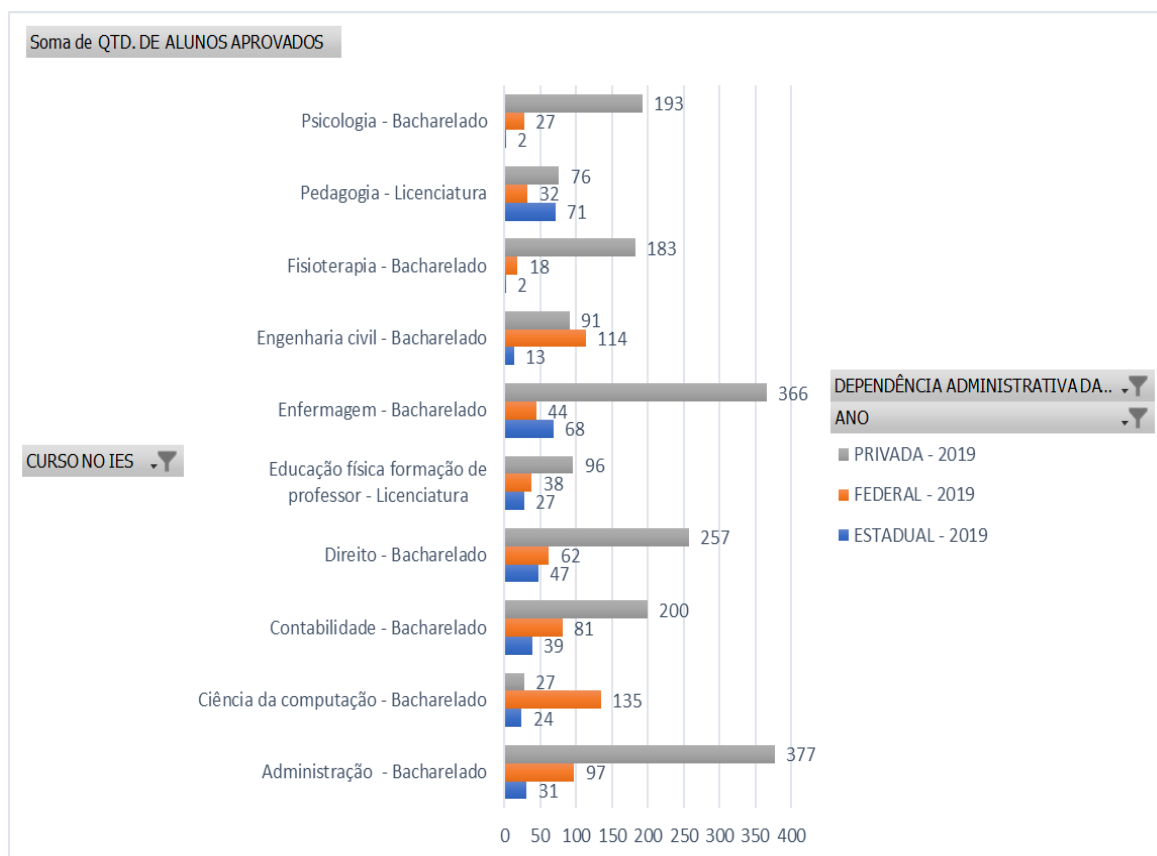
No ano de 2018 os cursos com maiores aprovações ainda pertencem à categoria de bacharelado, Enfermagem ainda concentra a maior parte dessas aprovações com 303 alunos, seguido por Administração com 298 e o curso de Direito ocupa o terceiro lugar com 276 alunos aprovados.

Em 2019 registra-se o primeiro ano que um curso da área de licenciatura aparece dentre os cursos com maiores aprovações, o curso de Educação Física Licenciatura neste ano soma 96 aprovações. Nos primeiros colocados observamos um panorama semelhante aos anos anteriores, porém com a inversão de colocação dentre alguns cursos. Administração ocupa a primeira posição com 377 aprovações, seguido por Enfermagem que somou 366 alunos aprovados e em terceiro lugar o curso de Direito totalizando 257 alunos aprovados.

Nos gráficos a seguir realizamos um recorte com os cursos que tiveram maiores aprovados nos anos de 2017 a 2019.

Gráfico 23 - Cursos com maiores números de aprovados – 2017 a 2019





Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela SEDUC a partir do sistema SIGE ENEM.

No ano de 2017 os cursos de bacharelado despontam com maior número de aprovações, apenas um curso de licenciatura aparece entre os dez cursos com maiores aprovações. O curso de Enfermagem concentra em 2017 o maior número de estudantes aprovados com 491 aprovações, sendo que 86% delas concentram-se em IES privadas. Na segunda posição está o curso de administração com 343 aprovações concentrando 63% delas nas IES privadas e em terceiro lugar está o curso de Contabilidade com 301 alunos aprovados, sendo que 60% das aprovações estão nas IES privadas. O curso de Pedagogia é o único curso de licenciatura presente na lista com 176 aprovações, com maior parte delas na rede estadual totalizando 53% nas IES estaduais.

No ano de 2018 Enfermagem cai para a segunda colocação com 390 alunos aprovados, concentrando 77,5% das aprovações nas IES privadas. No primeiro lugar encontra-se o curso de Administração com 437 alunos aprovados, sendo que 68% deles estão nas IES privadas e Contabilidade ainda permanece no terceiro lugar com 356 aprovações com 78% delas nas IES privadas. Em 2018, além de Pedagogia, o curso de Biologia Licenciatura aparece entre os cursos com mais aprovações totalizando 137 alunos aprovados com 68% das aprovações da IES estaduais.

Em 2019 o curso de Administração ainda permanece na primeira posição aumentando para 505 o número de alunos aprovados, com 74% dos alunos aprovados nas IES privadas. O curso de Enfermagem mantém o segundo lugar com 478 alunos aprovados, concentrando 74% nas instituições privadas. Na terceira posição temos uma mudança com o curso de Direito apresentando 70% das aprovações em IES privadas. Na área de licenciatura, além de Pedagogia com 179 alunos aprovados, temos o curso de Educação Física com 161 aprovações sendo que, 60% estão concentradas em IES privadas.

No ano de 2017,¹⁰ o Ceará ofertou 251 mil vagas para o ensino superior, sendo 162 mil vagas nas IES privadas e 89 mil nas IES públicas. As aprovações dos alunos das EEEP's representaram 2% das matrículas realizadas. Em 2018 as matrículas totais diminuíram para 247 mil, sendo que 156 mil estavam na rede privada e 91 mil na rede pública. No ano de 2018 as aprovações dos alunos das EEEP's representaram 2,7%. No ano de 2019 o número de matrículas caiu para 239 mil alunos, desse quantitativo 150 mil estavam na rede privada e 89 mil na rede pública, retornando aos patamares de 2017. Dos alunos das EEEP's aprovados o total de estudantes representou 2,9% atingindo o melhor resultado dentre os anos de 2017 a 2019.

Os cursos mais buscados na rede privada no Ceará são: Direito, Enfermagem, Administração e Psicologia. A mesma tendência apresenta-se nas escolhas dos cursos dos egressos das EEEP's, o curso de Enfermagem possui um maior destaque por conta dos alunos das EEEP's que realizam o técnico em Enfermagem e seguem o curso escolhido no ensino superior. Nos cursos EAD da rede privada o curso de Pedagogia é o mais buscado, seguido por Administração e Serviço Social, demonstrando que fora da rede estadual o curso de Pedagogia predominantemente é realizado de forma a distância com uma qualidade questionável na formação desses profissionais.

A seguir destacamos as aprovações no curso de medicina por sua grande procura por alunos oriundos da classe média e pela sua grande concorrência. Entre os anos de 2017 a 2019 foram registradas 29 aprovações no curso de Medicina dos alunos egressos das EEEP's. Em 2017 foram três aprovações, duas em IES federais e uma em privada. Ressalta-se que neste ano as vagas para o curso de medicina no Ceará totalizaram 920. No ano de 2018, registraram 11 aprovações, nove delas em IES federais e duas na rede privada. O ano de 2018 foi também o período com maior número de novas vagas para o curso de medicina: 1729 vagas

¹⁰ Informações obtidas a partir do Mapa do Ensino Superior no Brasil publicado pelo Instituto SEMESP.

disponibilizadas. Em 2019 foram 15 aprovações, sendo 3 em IES privadas e 12 em IES federais. Neste ano, as vagas ofertadas para o curso de medicina no Estado caíram para 1335.

Nos anos de 2017 a 2019 os cursos EAD tiveram um aumento significativo, no ano de 2017 os cursos EAD tinham um total de 30 mil matrículas, em 2019 esse mesmo número saltou para 70 mil matrículas representando um aumento de 130% nas matrículas em EAD. Na rede pública o número de matrículas em EAD se manteve entre 6 a 7 mil matrículas. Fato que revela o destino de muitos alunos egressos das EEEP's são de realizar o seu curso no ensino superior de forma precária, sem qualidade e acesso a extensão e pesquisa universitária. O *modus operandi*, de articular alianças com a burguesia representantes do capital expandiu de forma significativa o setor de serviços por meio da EAD, além do Prouni e Fies.

No contexto de capitalismo dependente (FERNANDES, 1974) o padrão de educação construído historicamente no Brasil foi de uma educação minimalista respondendo de forma satisfatória às demandas da burguesia nacional e do capital. A concentração de renda construída historicamente e mantida por séculos é uma condição de do padrão de acumulação do capitalismo no Brasil. Piketty (2014), como abordado, busca uma saída dentro do sistema capitalista para esse problema, porém, na realidade brasileira esse padrão é mantido e sustentado por inúmeros governos, nem mesmo as políticas neoliberais e neodesenvolvimentistas foram capazes de alterar essa realidade.

Leher (2005), ressalta que o índice GINI, que mede a concentração de renda, permaneceu com pouca alteração durante os anos de 1991 a 2008, sempre se mantendo em torno de 0,55. Hoje o índice após a pandemia de COVID 19 registrou o número de 0,51, apontando que as desigualdades de renda se aprofundaram no Brasil.

O fato registrado pelo índice Gini da concentração de renda demonstra que, a TCH empregada com afinco nas escolas profissionalizantes e defendida como política do Banco Mundial para os países periféricos não surte efeitos reais no contexto brasileiro, sua adaptação para a noção de empregabilidade, com objetivo de reduzir o elevado desemprego, principalmente para os jovens, revela que a TCH foi incapaz de associar a elevação do nível educacional ao aumento de renda do trabalhador, por meio de melhores salários. Apesar da elevação dos concludentes no ensino fundamental e expansão da formação profissional o objetivo de conseguir um melhor retorno econômico não foi alcançado.

A política de implantação das EEEP's no Ceará já possui mais de dez anos, iniciando em 2008, porém, o que observamos no contexto cearense é que os efeitos de aumento salarial de acordo com a qualificação, assim como preconiza a TCH não apresentou resultados significativos. Segundo dados do IBGE (2020), utilizando como base o Gini em relação ao

rendimento mensal das pessoas de 14 anos ou de mais idade, a população cearense em 2020 permanece nos mesmos patamares de 2012 com 0,52. Este fato aponta que, somente a implantação das políticas de escolas profissionalizantes não alteram um problema estrutural do sistema capitalista.

A formação e inserção de jovens com qualificação profissional e até mesmo ensino superior não reverbera de forma significativa na mudança de concentração de renda, pois o caráter da burguesia nacional é rentista e de manutenção dos seus ganhos às custas da exploração da força de trabalho. Fato mais significativo, quando analisamos o rendimento per capita das pessoas com ensino superior completo, em 2012 a população cearense apresenta 9,9% da população com ensino superior completo com rendimento médio mensal de R\$ 4.985, em 2019 o número de pessoas com ensino superior completo subiu para 15,5%, com rendimento médio mensal de R\$ 4.793 e em 2020, o número de pessoas com ensino superior completo subiu para 21% da população com rendimento de R\$ 4.867 (IBGE, 2020). Dessa forma, as políticas de neodesenvolvimentismo não encontram adesão frente a burguesia brasileira, pois essa busca maximizar seus lucros sem qualquer tipo de compromisso com o desenvolvimento nacional reverbera na adoção da TCH como política pública, ela não encontra fundamento na prática, como revela os dados, mesmo com qualificação as pessoas vêm seus ganhos diminuïrem.

A expansão do ensino superior de forma mercantilizada, incluindo o ensino superior público, que teve sua expansão apoiada no Processo de Bolonha encontra sua expansão baseada no processo de adequação ao trabalho flexível e desregulamentado, com o objetivo de atender as demandas do setor produtivo.

A política educacional implantada nas últimas décadas para o ensino superior e ensino médio, ainda em vigor via novo ensino médio, continuação do Prouni, Fies e expansão da EAD, tem como objetivo não elevar o domínio da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura. Como a prática é o critério da verdade, vemos que o maior acesso ao ensino superior nos últimos anos não se reflete de forma prática em melhores salários dos postos de trabalho. A realidade nos apresenta dois problemas, os postos de trabalho não estão demandando a formação de força de trabalho qualificada, e a elevação dos níveis escolares não corresponde à elevação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais da classe trabalhadora.

A expropriação dos conhecimentos da classe trabalhadora é fato a ser mantido dentro do capitalismo, pois torna-se uma condição de manutenção do grau de exploração do trabalho. Como aponta Leher (2005), no capitalismo dependente a exploração somada a maior taxa de extração de mais-valia possibilita mais lucros a serem distribuídos aos detentores do

capital. Dessa forma, sustentamos nossa crítica às propostas de Pikkety, pois o contexto brasileiro não precisa apenas de taxação das grandes fortunas, mas de uma proposta de emancipação da classe trabalhadora de forma que rompa com o processo de exploração e negação de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

O “êxito” na aprovação dos egressos das EEEP’s encontram dois caminhos, o primeiro na necessidade de expansão e mercantilização do ES, principalmente por entes privados, fruto do crescimento estimulado por políticas públicas e retração da oferta pelo setor público. O “desvio” dos alunos ao adentrarem no ES é um desejo dos alunos egressos para não ter que submeter a um mercado de trabalho precarizado, o acesso a universidades e faculdades representa a busca por melhores condições de vida. O mercado como forma de aumentar seus lucros precisa vender a ideia de que com maior qualificação seus clientes terão maiores salários, mesmo que os cursos que eles ofereçam sejam de baixa qualidade sem uma formação em nível superior de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da relação de jovens que saíam das escolas profissionais e adentravam no ensino superior, já havíamos estabelecido algumas hipóteses com relação a essa problemática. Partimos da hipótese de que esses jovens adentram ao ensino superior, porém em cursos de caráter profissionalizante-aligeirado, como as graduações tecnológicas ou mesmo cursos à distância ou presencial em instituições privadas que oferecem uma qualidade duvidosa nos cursos superiores, visto que seu objetivo é proporcionar formação a baixo custo e de formação genérica que não permitem ao estudante ter contato com pesquisa e extensão universitária.

No espectro governamental a ascensão desses jovens ao ensino superior é celebrada e até mesmo estimulada pelo Governo do Estado do Ceará com a concessão de bolsas para os primeiros dois anos dos cursos. Por outro lado, nos deparamos com a intervenção do Banco Mundial que compreende que a inserção desses jovens é um desvio do real objetivo das escolas profissionais.

Com essa problemática em vista, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar a entrada dos egressos das EEEP's ao ES e como objetivos específicos buscamos examinar os dados quantitativos de inserção desses jovens-trabalhadores no ES. Em seguida, com os dados quantitativos levantados e tomando como base as aprovações registradas no sistema SIGE ENEM, procuramos determinar quais cursos e quais instituições – se públicas ou privadas – os egressos da EEEPs adentram.

De forma preliminar, ao tratar da problemática estabelecida analisamos o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no contexto brasileiro, as políticas educacionais são diretamente afetadas pela forma de gestão do estado frente as crises inerentes ao sistema capitalista.

Para compreender o desenvolvimento do capitalismo no século XXI e as desigualdades sociais que assolam a educação como um todo, buscamos as pesquisas desenvolvidas por Pikkety (2014) por desenvolver uma estudo de longa duração, porém tecendo críticas ao mesmo por buscar soluções que não compreendem o real problema do desenvolvimento do capitalismo periférico e o seu caráter desigual inerente ao sistema.

No livro *O Capital no Século XXI*, Pikkety (2014) desenvolve sua pesquisa questionando as taxas de crescimento em diversos países, comparando com as fortunas acumuladas por longos períodos. Para o autor, o capital constitui-se de riquezas que podem ser acumuladas, diferenciando-se da perspectiva marxista que compreende o capital como um processo.

Quando exemplifica o quão o sistema privilegia os detentores de grandes fortunas, Piketty (2014) aborda como o discurso do empreendedorismo é uma ilusão comparado às grandes fortunas que se beneficiam e se fortalecem com o mercado financeiro acumulando mais capital com base nos juros e recebimento de dividendos.

Ao processo educacional, Piketty (2014), apesar de sua formação progressista, segue a mesma lógica do liberalismo, pois compreende que o acesso aos níveis educacionais mais altos é um fator que pode retirar os indivíduos da pobreza, ignorando o fato que ele mesmo pesquisa do acúmulo de fortunas como fruto do capitalismo e fonte de pobreza e miséria.

A manutenção das desigualdades e fortalecimento do capital rentista ao longo dos séculos propicia o fortalecimento e criação de grandes conglomerados educacionais que se expandem e influenciam nas políticas públicas a seu favor. Logo, temos um cenário educacional concentrado em grandes instituições privadas e o Estado, que deveria, teoricamente, regular esse processo como nos preceitos neoliberais, não consegue atingir esse objetivo.

A limitação do autor é apontar como saída a todo esse processo a taxação das grandes fortunas. Uma medida mais que necessária, mas não a única a ser tomada. Como apontado por Piketty (2014), a concentração de renda possibilitou que o capital financeiro se expandisse buscando novas formas de descentralização adentrado aos setores industriais e de serviços.

As mudanças na administração da produção com base nas chamadas novas tecnologias afetaram não somente aos trabalhadores no chão da fábrica, mas modificaram o perfil de formação dos alunos que estavam na escola. A Pedagogia das Competências adentrou no ambiente escolar com enorme força ganhando a mente e os corações dos educadores. O conhecimento científico tão precioso e necessário a classe trabalhadora foi cada vez mais sendo negado e em troca dele foram estabelecidas competências. A Pedagogia das Competências estabeleceu suas raízes até mesmo nos documentos oficiais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

As bases da TCH mantém uma relação intensa aos processos educacionais no contexto brasileiro, o Nobel *fake* de economia deu grande credibilidade e aceitação aos teóricos Hayek, Theodore Schultz, Gary Becker e Friedman. Não somente a TCH, mas para a construção e implementação do neoliberalismo como saída para as crises inerentes ao sistema.

A TCH foi popularizada por Gary Becker, que compreendia o desenvolvimento das habilidades articuladas com as políticas públicas e inicialmente com o Estado de bem-estar-social. Posteriormente a teoria foi adaptando-se ao preceitos neoliberais e aplicada nos países subdesenvolvidos sob o pretexto de que a educação seria um fator de desenvolvimento. Nos

países de capitalismo avançado a TCH iria impulsionar o desenvolvimento econômico para a saída da estagnação proveniente da crise que esses países vivenciaram.

A comprovação da teoria quanto sua eficácia é uma tarefa difícil, pois os autores que defendem essa concepção não buscaram outros fatores como o desenvolvimento dos setores da economia de um país para absorção dos trabalhadores especializados formados com a perspectiva da TCH, pois sem o desenvolvimento econômico junto a TCH corre-se o risco de formar-se trabalhadores qualificados para empregos precários e informais.

No Brasil, a TCH ganhou destaque nos governos do período da ditadura-empresarial-militar. As escolas foram obrigadas a se adaptar para a profissionalização compulsória. Dessa forma, não se atingia o objetivo da formação propedêutica e nem a profissionalização por conta da falta de estrutura para a formação e desinteresse em atender esse objetivo.

Destarte estava posta em prática a TCH, tratando o conhecimento como um fator de produção agregado ao trabalhador. Fatores como a luta de classes ou mesmo relações pessoais como a pobreza, fracassos pessoais e acasos que ocorrem na vida do indivíduo são colocados como falta de empenho e de mérito por parte do sujeito.

O processo de criação e expansão do ensino superior brasileiro está em completa articulação com o modelo de capitalismo tardio presente no contexto brasileiro. A expansão e consolidação dos grandes conglomerados educacionais no Brasil possuem uma íntima relação com a expansão e fortalecimento das IES privadas na ditadura-civil-empresarial-militar.

A utilização da educação como ferramenta ideológica ganhou novos contornos com o governo ditatorial e em seus sucessores – inclusive os considerados progressistas – além de aplicação e fortalecimento da TCH. Os novos contornos da política externa colocaram o Brasil em um projeto de submissão aos ditames dos EUA. Na concepção estrangeira, o Brasil deveria desempenhar um papel de subordinação e formação de trabalhadores especializados para os grupos transnacionais que vinham se instalar no país,

A Reforma Universitária reflete as consequências desse período. Apesar das constante interferência da USAID a elite econômica brasileira já delineava como deveria ser a reforma universitária para atender a esse novo modelo econômico e arrefecer a oposição ao governo ditatorial.

A capilaridade do processo de um estado neoliberal que atende à tentativa de superar a crise inerente ao sistema capitalista maximizando seus lucros a todas as esferas da sociedade, atinge principalmente o ensino superior que já é um setor de recursos insuficientes para uma educação de qualidade. Soma-se a isso as recomendações dos organismos

multilaterais de ampliar a participação do setor privado no ES, bem como abrir as portas desse nível formativo ao processo de empresariamento no espaço da universidade pública. Os indicativos da oferta de vagas no ES por meio da EAD fortalecem nosso argumento.

A mudança de governo na esfera federal não altera em parte essa lógica. A iniciativa privada continua seu crescimento e cada vez mais um maior número de investimento por parte do governo Lula da Silva (PT) por meio de programas como o FIES e PROUNI, que ainda podem crescer mais como estabelece as metas presente no novo PNE. As universidades públicas depois de um longo período retornam a crescer, inicialmente por meio do programa de Expansão I, interiorizando algumas universidades com o objetivo de atender regiões mais periféricas realizando uma articulação entre a economia local e a produção universitária. Apesar desse crescimento a demanda por vagas em instituições públicas era bastante significativa. Com o objetivo de amenizar essa demanda foi pensado um programa de reestruturação e ampliação de vagas nas universidades públicas.

O REUNI é uma expressão clara do modelo neoliberal dentro das Universidades, amparado na racionalização e aperfeiçoamento dos gastos públicos, além de estabelecer os repasses de recursos de acordo com as metas cumpridas: aumento de alunos por professor e incentivo ao modelo universitário baseado somente no ensino por meio da expansão da EAD. O programa modifica a dinâmica universitária ampliando o número de vagas, mas não oferecendo as condições necessárias para uma educação de qualidade baseada no ensino, pesquisa e extensão.

Estabelecida as diretrizes de como deveria ser o perfil do aluno a ser preparado para o mercado de trabalho, era necessário expandir a formação profissional no Ceará. A adesão ao programa Brasil Profissionalizado teve destaque e foi fortemente expandido tornando-se uma das diretrizes dos governos estaduais.

Em 2008, o Ceará inicia com vinte e cinco escolas profissionalizantes, todas viabilizadas pelo Programa Brasil Profissionalizado. A cada ano novas unidades eram inauguradas tanto na capital Fortaleza, como no interior do estado. Em 2019, o Estado do Ceará já dispunha de cento e dezenove EEEP's (LEITE; ANDRADE, 2021). Com o fim do governo do PT o programa foi sofrendo cortes de recursos e hoje as verbas que ainda chegam só conseguem manter as escolas já implantadas. No ano de 2021 as escolas profissionais registraram mais de 57 mil alunos matriculados com 127 escolas atendendo a 101 municípios. O Ensino Médio público cearense, de acordo com os dados do Censo de 2021, registrou 322 mil alunos matriculados. Logo, as EEEP's são responsáveis por 17% dos alunos presentes no ensino médio do estado.

A hipótese inicial da pesquisa seria que os jovens que adentravam ao ensino superior egressos das EEEP's encontravam caminhos de formação precários por conta da grande expansão do setor privado e do constante crescimento da EAD no país. A hipótese inicial se confirma, como também encontramos um cenário real de condições concretas cada vez mais difíceis para a classe trabalhadora. A TCH não possui reflexo real na prática, pois os dados constatarem que os trabalhadores com ensino superior estão ganhando menos e acessando formação superior de caráter profissionalizante sem a devida preparação para a pesquisa e extensão universitária.

O cenário que encontramos no Ensino Superior brasileiro é da expansão sem qualidade, reflexo da inerente crise que o capitalismo produz. O mercado busca sempre sua máxima expansão com o objetivo de expandir seus lucros e ao ampliar seus negócios forma de maneira cada vez mais precária a classe trabalhadora que produz toda a riqueza.

Os jovens que adentram ao ensino superior têm maior inserção nas IES privadas e, com o crescimento do EAD, essa formação acaba por ser mais atrativa pelo baixo custo, mas de formação científica duvidosa, além de não proporcionar o acesso a pesquisa e extensão universitária. Dentre os anos de 2017 a 2019, em torno de 60% dos cursos com maiores aprovações estavam ligados às IES privadas, fato decorrente da sua expansão e consolidação no ensino superior brasileiro, inclusive com incentivos governamentais como FIES e Prouni, além de atualmente pautar a volta do PROIES que ajuda as IES de ensino superior privadas a pagarem suas dívidas.

Os dados disponibilizados pela SEDUC não fazem distinção se os cursos eram presenciais ou a distância, mas com o rápido crescimento da EAD ocupando 60% da oferta de vagas nos cursos superiores é compreensível que parte dos egressos das EEEP's terão formação nesse arranjo formativo.

A expansão do mercado financeiro e sua reverberação no setor de serviços e no ensino superior mantém a expropriação de conhecimentos e manutenção da exploração da classe trabalhadora. O discurso que prega a educação como panaceia de todos os males que nos assolam não encontram suas raízes na prática. O capitalismo tardio e dependente brasileiro possui uma burguesia interessada na concentração de renda e financeirização do seu capital para ter cada vez mais. O Brasil continua com sua maior produção no setor de *commodities* e assim não demanda trabalhadores qualificados, empurrando a classe trabalhadora para os subempregos e o processo de uberização (ANTUNES, 2018). A emancipação da classe trabalhadora não virá por via reformista, com taxação das grandes fortunas como sugere Piketty

(2014), mas do rompimento com esse modo de produção de negação dos conhecimentos aos trabalhadores.

Dado o atual momento histórico que vivenciamos, é preciso realizar uma breve consideração sobre o panorama educacional, após o fim do governo Bolsonaro e início do governo Lula da Silva. Já no período de transição observamos os setores empresariais, principalmente ligados ao movimento Todos Pela Educação, comporem parte significativa da equipe responsável pela transição no setor educacional. Com os cargos e Ministro da Educação definidos os empresários ainda continuam com grande força no atual governo.

A nomeação de Camilo Santana para Ministro da Educação e Izolda Cela como Secretária Executiva do MEC, demonstra que a política a ser seguida é a busca por resultados com base no “sucesso” que o município de Sobral/CE teve por meio das avaliações externas. Para os atuais ocupantes do MEC, pouco importa que tal “sucesso” seja forjado sobre resultados distantes da formação humana, que para atender aos índices avaliativos dá lugar para o treinamento de alunos para as provas.

Em nenhum momento foi sinalizado pontos importantes como a revogação do Novo Ensino Médio. As decisões tomadas vão em sentido contrário. Com o aprofundamento do empresariamento educacional, não será de surpreender caso um dia sugiram a troca do Patrono da Educação de Paulo Freire para Paulo Lemann, visto o tamanho alinhamento do setor educacional com o movimento Todos Pela Educação. A ocupação do INEP foi dado a Manuel Palácios, que foi responsável pelo início da BNCC no Governo Dilma e é o criador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) na Universidade de Juiz de Fora, órgão com contratos de assessoria em avaliação em escala nacional nos Estados e Municípios (FREITAS, 2023). Como apontado por Belmino (2020), o CAED foi responsável por ofertar formação em nível de mestrado profissional aos diretores das EEEP's.

A situação que está colocada mostra a limitação de um governo progressista. O aprofundamento de medidas meritocráticas nas políticas educacionais revela como o setor empresarial exerce grandes influências na política. Formação com base na TCH continua com grande força como um pilar educacional. O cenário político atual é bastante tenebroso, principalmente pela ascensão da extrema direita¹¹. Mas é preciso romper com a ilusão eleitoral, pois essa já não serve para atender as demandas da classe trabalhadora que busca um projeto educacional para além da conciliação de classes que paute a sua emancipação e formação plena.

¹¹ O ataque ao congresso nacional no dia 08 de janeiro é a materialização da força que a extrema direita possui no Brasil, os atos com financiamento de empresários e conveniência de setores do exército, revela que a extrema direita possui força e disposição para radicalizar contra as instituições.

A crise inerente ao sistema capitalista expande-se de forma abrupta adentrando todos os espaços sociais. Com a educação esse processo não seria diferente. A busca incessante por expansão dos lucros com a retração do papel estatal alimenta um mercado em torno da educação que gera a precarização dos conhecimentos produzidos e condições degradantes de emprego para os jovens.

As políticas públicas para o ensino médio nos últimos anos vêm focando seus objetivos na flexibilização curricular e foco nas avaliações externas, como forma de mostrar resultados aos organismos multilaterais que cobram uma formação baseada no modelo de competências e na preparação para o mercado de trabalho. As EEEP's encontram-se em uma posição delicada, pois são cobradas pelo BM para ter um retorno direto ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo aprovam alunos no ES e utilizam essas aprovações como propaganda para suas escolas, utilizando a lógica do mercado. O que está para além dessa aparência é que parte dessas aprovações são em cursos superiores de caráter profissionalizante e em EAD, sem acesso a conhecimento científico e a pesquisa extensão.

A expansão nas últimas décadas do Ensino Superior no Brasil seguiu a lógica neoliberal de retração do estado abrindo espaço para a expansão e financeirização das IES privadas, processo já estimulado desde o período ditatorial. A educação profissional no atual modelo propagado e celebrado como referência nacional não atende aos anseios da classe trabalhadora, pois nega o conhecimento científico e formação integral, visando a preparação para o mercado de trabalho precarizado de subordinação ao modelo de capitalismo periférico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina: Práxis, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho . 5. ed. São Paulo: Cortez; 1998. Campinas, SP: UNICAMP, 155p.
- BARDIN, Larence. **“Análise de conteúdo”**, Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior" emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.
- BECKER, Gary S. **El capital humano**. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1983.
- BELMINO, Webster Guerreiro. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese_WEBSTER-GUERREIRO-BELMINO.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. **Mapa do ensino superior no SEMESP**. São Paulo: SEMESP, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n° 29/02**: Diretrizes curriculares, nível tecnológico. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em: 06 jul 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.
- CARVALHO, Ana Paula Monteiro de. **Para compreender o processo de reificação do capital**: a política de responsabilização docente nas escolas estaduais de educação profissional. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

CARVALHO, Maylla Soares de, HORÍGENES Fontes Soares Neto; LESSI Inês Farias Pinheiro. 2020. "Financeirização da educação superior no Brasil: inadimplência e programas educacionais nos anos 2000". **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.20227>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CARVALHO, Pedro. **O dia em que Bill Gates ligou para Piketty para discutir economia**. 2014. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Vida/noticia/2014/11/o-dia-em-que-bill-gates-ligou-para-piketty-para-discutir-economia.html>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CEARÁ. **Plano Plurianual 2016-2019**. Mensagem de Governo. (PPA 2016-2019-MG, v. 1.). Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/20162019/2015/Volume%20I%20-%20Mensagem%20do%20Governo.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Educação Profissional**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/> Acesso em: 08 ago. 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. [S.l.]: Xama, 2001.

COSTA, Fernanda Cosme da et al. **FIES, PROUNI e PROIES (2003/2019): valorização do capital no ensino superior**. 2021. 178f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

COSTA-FABIANO, Fabiano de Castro Liberato; KROENKE, Adriana. Relação entre os incentivos fiscais decorrentes do PROUNI e o desempenho de mercado das companhias educacionais listadas na B3. In: ENCONTRO DA ANPAD, 56., 2022. [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: EnANPAD, 2022

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

DUARTE, Newton et al. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

EVANGELISTA, O.; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, A. G.; TITON, M.; AVILA, A. B. (Orgs.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. v. 1. 236 p.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: Um ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Suely; DE OLIVEIRA, João Ferreira. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 17, n. 18, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A entrega do MEC à lógica empresarial**. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/06/a-entrega-do-mec-a-logica-empresarial/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREITAS, M. C. C.; MENDES SEGUNDO, M. das D.; GONÇALVES, R. M. de P.; SANTOS, J. D. G. dos. O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de Educação para Todos. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. e019028, 2019. DOI: Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369>. Acesso em: 25 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

GALA, Paulo. **O Atlas da Complexidade Econômica**: um novo breakthrough empírico para os economistas estruturalistas. 2021. Disponível em: <https://www.paulogala.com.br/o-atlas-da-complexidade-economica-um-novo-breakthrough-empirico-para-os-economistas-estruturalistas/>. Acesso em: 06 jul. 2021.

GOES, Glória Maria Vasconcelos. **Empreendedorismo “inovador” nas escolas estaduais de educação profissional no contexto da crise estrutural do capital**. 2021.

HAAS, C. M.; PARDO, R. da S. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 3, p. 718–740, 2017.

HARVEY, David. **“Reflexões sobre “O capital”, de Thomas Piketty.**”. 2014. Acessível em <http://blogdaboitempo.com.br/2014/05/24/harvey-reflexoes-sobre-o-capital-de-thomas-piketty/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 2. ed. São Paulo: Loyola, 349 p. 1992.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. [S.l.]: LVM, 2017.

JIMENES, Susana Vasconcelos et al. A ontologia Marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011, p. 151-168. v. 3.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto. anos de educação pública: notas para um balanço do período. **Trabalho, educação e saúde**, v. 25, p. 29-72, 25, 2005.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Programa brasil profissionalizado: um divisor de águas para o ensino médio do ceará. In: ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; FERREIRA, Hanuzia Pereira (org.). **Políticas de ensino médio e educação profissional: contextos, saberes e protagonismo no espaço escolar**. Brasília: ANPAE, 2021. p. 7-173.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Capital e Estado de Bem-estar**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas estaduais de educação profissional: a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008**. 2014. 156f. Dissertação (mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública,) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 44, p.147-157, jul. 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de and CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n.1, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2020.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. Educação Profissional entre os anos 30 e 90: uma história de subordinação aos processos produtivos no contexto brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 10, p. e298101374, 2019.

MACHADO e ROCHA, Antonia Rozimar. PROUNI e a Expansão do Ensino Superior Privado: a Política Pseudodemocratizante de Acesso ao Ensino Superior do Governo Lula. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; BEZERRA, José Eudes Baima; SOUSA JUNIOR, Justino de et al (Org.). **Trabalho, educação, estado e a crítica marxista**. 3. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 379-397.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas/São Paulo: Unicamp, Boitempo, 2002

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. [S.l.]: Forward Movement, 2006.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. De. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, p. e1421, 2020.

MIRANDA, Paula Roberta; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. **Educ. Form.**, v. 5, n. 3, p. e1421-e1421, 2020.

MORETTO, Cleide Fátima. O capital humano e a ciência econômica: algumas considerações. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, v. 5, n. 09, 1997.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, v. 2012, 2011.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

NOMERIANO, Aline Soares. **O avanço da financeirização do ensino superior em tempos de crise estrutural do capital**. 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

NOMERIANO, Aline. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EdUFAL, 2007.

NOVAES, Henrique Tahan. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PACHECO, João Alves. **Políticas de acesso à educação superior no Brasil**: contradições da expansão no governos Lula. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

PEREIRA, George Amaral. **A educação profissional e o ensino médio no Brasil**: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. 301. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. [S.l.]: Intrínseca, 2014.

PINTO, J.M.R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PRADO JUNIOR, C. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, 2009.

ROCHA, Antonia Rozimar Machado e. **O Programa Universidade para Todos - PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da educação superior no Brasil**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação**, v. 2, p. 215-230, 1997.

SALLET, Paulo Clemente. Prêmio Nobel: dinamite, neurociências e outras ironias. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 36, p. 37-40, 2009.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2004.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 1, p.29-44, jan. 2009. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/642/525>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Derivaldo. **Dez anos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**: história, contexto e contradições. [S.l.]: CNPq/FUNCAP, 2018.

SANTOS, Derivaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, p. 209, 2017.

SANTOS, Derivaldo. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 21, 30 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SCHULTZ, Theodore Paul. Education investments and returns. In: CHENERY, H., SRINIVASAN, T. N., eds. Handbook of Development Economics. [S.l.] Elsevier Publishers B. V., 1988. v. 1, p. 544-630.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2021. 556 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Fundações Privadas na Universidade Pública - a quem interessam?. **Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 4, p.43-72, dez. 2002.

SOBRAL, Karine Martins. **A natureza onto-histórica do princípio educativo**: uma análise com base nas contribuições de gramsci e lukács. 2021. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_KARINE-MARTINS-SOBRAL.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. Londrina: Universidade Federal do Paraná, 2007.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TUMOLO, Paulo Sergio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educ. Soc.**, v.22, n.77, p.71-99, 2001

VALENTE, Ivan; HELENE, Otaviano. **O Prouni e os muitos enganos Folha de S. Paulo**. 11 dez. 2004, “Tendências/Debates”. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1112200410.htm. Acesso em: 10. out. 2022.

VALÉRIO, Nuno. Prêmio Nobel da Economia. **ComCiência**, n. 164, p. 1-5, 2014.

VALLEJO, María Antonia Sánchez. **Biden planeja aumentar impostos sobre as rendas mais altas para financiar novos programas sociais**. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-04-23/biden-planeja-aumentar-impostos-sobre-as-rendas-mais-altas-para-financiar-novos-programas-sociais.html>. Acesso em: 17 maio 2021.

ANEXO A - LAUREADOS COM O PRÊMIO DE ECONOMIA QUE SE DIZ NOBEL

Ano	Laureado	Motivo
2020	Paul Milgrom – Robert Wilson	"por melhorias na teoria do leilão e invenções de novos formatos de leilão"
2019	Abhijit Banerjee – Esther Duflo – Michael Kremer	"Pela abordagem experimental para aliviar a pobreza global"
2018	Paul Homer – William Nordhaus	"Por integrar mudanças climáticas à análise macroeconômica"
2017	Richard Thaler	"Pelas suas contribuições à economia comportamental"
2016	Oliver Hart – Bengt Hölmstrom	"Pelas suas contribuições à teoria dos contratos"
2015	Angus Deaton	"Pela sua análise do consumo, da pobreza e do bem-estar"
2014	Jean Tirole	"Pela sua análise do poder do mercado e da sua regulação"
2013	Eugene F. Fama – Lars Peter Hansen – Robert J. Shiller	"Pela sua análise empírica dos preços das possessões capitais"
2012	Alvin E. Roth – Lloyd S. Shapley	"Pelo seu trabalho na teoria das designações estáveis e do desenho de mercado"
2011	Thomas Sargent – Christopher Sims	"Pelas suas investigações empíricas sobre a causa-efeito na macroeconomia"
2010	Peter Diamond – Dale Mortensen – Christopher Pissarides	"Pela sua análise dos mercados com problemas de procura"
2009	Elinor Ostrom – Oliver E. Williamson	"Pela sua análise da governação econômica, especialmente a comum"
2008	Paul Krugman	"Pela sua análise dos padrões comerciais e da localização da atividade econômica"
2007	Leonid Hurwicz – Eric S. Maskin – Roger B. Myerson	"Por terem desenvolvido as bases da teoria dos mecanismos"
2006	Edmund S. Phelps	"Pela sua análise das compensações intertemporais na política macroeconômica"
2005	Robert J. Aumann – Thomas C. Schelling	"Por terem melhorado a compreensão do conflito e da cooperação através da análise da teoria dos jogos".
2004	Finn E. Kydland – Edward C. Prescott	"Pelas suas contribuições à macroeconomia dinâmica: a consistência temporal da política econômica e a gestão das forças que gerem o ciclo econômico"
2003	Robert F. Engle III – Clive W.J. Granger	"Pelos seus métodos de análise econômica em série temporal como a volatilidade (ARCH) da variação temporal"
2002	Daniel Kahneman - Vernon L. Smith	"Por integrar aspetos da pesquisa psicológica sobre o comportamento"

		econômico do homem em situações de incerteza e a tomada de decisões nessas circunstâncias"
2001	George Akerlof - Michael Spence - Joseph E. Stiglitz	"Pela sua investigação na teoria dos mercados com informação assimétrica"
2000	James Heckman - Daniel McFadden	"Por integrar aspectos da pesquisa psicológica sobre o comportamento econômico do homem em situações de incerteza e a tomada de decisões nessas circunstâncias"
1999	Robert Mundell	"Pela sua análise da política orçamental e monetária sobre os diferentes regimes de câmbio e das zonas monetárias ótimas"
1998	Amartya Sen	"Pelas suas contribuições à análise do bem-estar econômico"
1997	Robert C. Merton - Myron Scholes	"Pelo seu novo método para determinar o valor dos derivativos"
1996	James Mirrlees - William Vickrey	"Pelas suas contribuições à teoria econômica dos incentivos sobre a informação assimétrica"
1995	Robert Lucas, Jr.	"Por desenvolver a hipótese das expectativas racionais, que transformou a análise da macroeconomia e permitiu aprofundar no conhecimento da política econômica"
1994	John Harsanyi - Reinhard Selten - John Forbes Nash	"Pelas suas análises do equilíbrio na teoria dos jogos não-cooperativos"
1993	Robert Fogel - Douglass North	"Por renovar a investigação da história econômica, aplicando teorias e métodos para explicar as mudanças econômicas e institucionais"
1992	Gary Becker	"Por estender o domínio da análise microeconômica até novos domínios do comportamento e das relações humanas, mais além dos limites do mercado, inclusive"
1991	Ronald Coase	"Pela sua descoberta e clarificação acerca do significado dos custos de transação e dos direitos de propriedade para a estrutura institucional e o funcionamento da economia"
1990	Harry Markowitz - Merton Miller	"Pelos seus trabalhos pioneiros na teoria da economia financeira"
1989	Trygve Haavelmo	"Por clarificar os princípios da teoria econométrica e pelas suas análises das estruturas econômicas simultâneas"
1988	Maurice Allais	"Pelas suas contribuições à teoria dos mercados e à utilização eficiente dos recursos"

1987	Robert Solow	"Pelas suas contribuições à teoria do crescimento econômico"
1986	James M. Buchanan	"Pelo seu desenvolvimento das bases contratuais e constitucionais para a teoria do processo das decisões econômicas e políticas"
1985	Franco Modigliani	"Pelas suas análises dos mercados de poupança e dos mercados financeiros"
1984	Richard Stone	"Pelas suas contribuições fundamentais ao desenvolvimento da contabilidade nacional, pela qual melhoraram-se muito as bases para a análise econômica empírica"
1983	Gérard Debreu	"Por ter adicionado novos métodos analíticos à teoria econômica e pela sua rigorosa reformulação da teoria do equilíbrio geral"
1982	George Stigler	"Pelos seus estudos das estruturas industriais que funcionam como mercados e as causas e os efeitos da regulação pública"
1981	James Tobin	"Pelas suas análises dos mercados financeiros e as suas relações com o emprego, a produção e os preços"
1980	Lawrence Klein	"Pela criação de modelos econométricos e a aplicação da análise das flutuações e políticas econômicas"
1979	Arthur Lewis - Theodore Schultz	"Pelas suas investigações no desenvolvimento econômico, particularmente as referentes aos problemas de desenvolvimento dos países em desenvolvimento"
1978	Herbert A. Simon	"Pela sua investigação pioneira no processo de adoção de decisões nas organizações econômicas"
1977	James Meade - Bertil Ohlin	"Pela sua contribuição conjunta à teoria do comércio internacional"
1976	Milton Friedman	"Pelos seus êxitos no campo da análise de consumo, história e teoria monetária, e pela sua demonstração acerca da complexidade da estabilização política"
1975	Tjalling Koopmans - Leonid Kantorovich	"Pelos seus êxitos no campo da análise de consumo, história e teoria monetária, e pela sua demonstração acerca da complexidade da estabilização política"
1974	Friedrich Hayek - Gunnar Myrdal	"Pelos seus trabalhos na teoria quantitativa da moeda e das flutuações e pela sua análise da independência dos fenômenos econômicos, sociais e institucionais"

1973	Wassily Leontief	"Pelo desenvolvimento do método input-output, e pela sua aplicação a importantes problemas econômicos"
1972	Kenneth Arrow - John Hicks	"Pelo desenvolvimento do método input-output, e pela sua aplicação a importantes problemas econômicos"
1971	Simon Kuznets	"Pela sua interpretação empírica do crescimento econômico, que levou a uma nova e mais profunda aproximação à estrutura econômica e social e aos processos de desenvolvimento"
1970	Paul Samuelson	"Pelo trabalho científico através do qual desenvolveu uma teoria para a economia estática e dinâmica, contribuindo a elevar o nível da análise na ciência econômica"
1969	Jan Tinbergen - Ragnar Frisch	"Por terem desenvolvido e aplicado modelos dinâmicos para a análise dos processos econômicos"

Fonte: Infomoney (2021).