



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO

KAROLLYNNE DANTAS BARBOSA

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ -
CE NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

QUIXADÁ – CEARÁ
2025

KAROLLYNNE DANTAS BARBOSA

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ -
CE NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação e Ensino. Área de concentração: Educação e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo

QUIXADÁ – CEARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barbosa, Karollynne Dantas

A expansão do ensino superior privado no município de
Quixadá - CE no contexto de crise estrutural do capital
[recurso eletrônico] / Karollynne Dantas Barbosa. - 2025.
121 f.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do
Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Curso de
Mestrado Acadêmico - Programa de Pós-graduação Em Educação E
Ensino, Quixadá, 2025.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.
1. ensino superior. 2. expansão. 3. crise estrutural do
capital. I. Título.

KAROLLYNNE DANTAS BARBOSA

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ -
CE NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação e Ensino. Área de concentração: Educação e Movimentos Sociais.

Aprovado em: 30 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Josefa Jackeline Rabelo (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena de Brito (Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por acreditarem em mim, mesmo diante dos desafios. Vocês são as pessoas mais importantes da minha vida. Sem vocês, essa caminhada não teria sido possível.

Ao meu companheiro e parceiro de estudo, Antonio Nasi, pelo incentivo e compreensão ao longo dessa jornada acadêmica. Sua presença foi essencial.

À minha orientadora, Maria das Dores, por sua dedicação, orientações precisas e compromisso em me guiar nessa pesquisa. Seu conhecimento e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao professor Deribaldo Santos, por suas contribuições valiosas, que enriqueceram minha trajetória acadêmica e intelectual.

À banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura e avaliação desta dissertação, pelas sugestões enriquecedoras e pelo diálogo acadêmico que contribuiu para aprimorar esse estudo.

Ao LAPPS, por ter sido um espaço acolhedor e instigante, que me proporcionou crescimento acadêmico e pessoal ao longo dessa trajetória.

À Capes, pelo financiamento que possibilitou a realização dessa pesquisa, permitindo-me aprofundar nas reflexões e consolidar o trabalho.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes nessa caminhada, meu sincero agradecimento.

“Todo começo é difícil para qualquer ciência”.

(Karl Marx)

RESUMO

Após um período de expansão no século XX, o sistema do societal do capital se depara com um novo tipo de crise, diferente das que já havia enfrentado no seu desenvolvimento. Com base em Istvan Mészáros (2002), vivenciamos uma crise estrutural que traz consequências catastróficas, comprometendo a própria humanidade. Para tentar superar essa crise, a partir de 1970, o capital busca reverter as bruscas quedas das taxas de lucro, mediante uma profunda reestruturação produtiva, causando alterações nas relações de produção, bem como resultando em efeitos devastadores na natureza. Neste cenário, a educação se tornou uma das peças-chave para resolução desses problemas, constituindo, nessa direção, um mercado altamente lucrativo. Isto é, o capital, junto ao Estado, promoveu uma ampla expansão mercadológica da educação, em todos os níveis, com foco no ensino superior privado, sob o ideário da democratização do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Nesse propósito, nossa pesquisa, de caráter teórico, bibliográfico e documental, pautada na ontologia materialista marxiana, certificada por Lukács na centralidade do trabalho na fundação do ser social e dos complexos sociais que compõem a totalidade social, busca analisar a expansão do ensino superior privado no município de Quixadá-CE, considerando a o contexto da crise estrutural. Atualmente, há 13 instituições de ensino superior em Quixadá, sendo 10 privadas (76,9%) e apenas 3 públicas (23,1%). Entre as instituições privadas, 3 oferecem cursos presenciais, enquanto as demais funcionam como polos de Educação à Distância (EaD), o que mostra como a modalidade EaD se destaca no cenário educacional local. Portanto, esse processo de expansão é um reflexo direto dessa dinâmica de mercantilização da educação.

Palavras-chave: Ensino superior. Expansão. Crise estrutural do capital.

ABSTRACT

After a period of expansion in the 20th century, the capitalist societal system is faced with a new type of crisis, different from those it had faced during its development. Based on Istvan Mészáros (2002), we are experiencing a structural crisis that brings catastrophic consequences, compromising humanity itself. In an attempt to overcome this crisis, from 1970 onwards, capital sought to reverse the sharp declines in profit rates through a profound productive restructuring, causing changes in production relations, as well as resulting in devastating effects on nature. In this scenario, education became one of the key pieces in solving these problems, constituting, in this sense, a highly profitable market. That is, capital, together with the State, promoted a broad market expansion of education, at all levels, with a focus on private higher education, under the ideal of democratizing access to higher education for the working class. For this purpose, our research, of a theoretical, bibliographical and documentary nature, based on Marxist materialist ontology, certified by Lukács in the centrality of work in the foundation of the social being and the social complexes that make up the social totality, seeks to analyze the expansion of private higher education in the municipality of Quixadá-CE, considering the context of the structural crisis. Currently, there are 13 higher education institutions in Quixadá, 10 of which are private (76.9%) and only 3 are public (23.1%). Among the private institutions, 3 offer in-person courses, while the others function as Distance Education (EaD) centers, which shows how the EaD modality stands out in the local educational scenario. Therefore, this expansion process is a direct reflection of this dynamic of commodification of education.

Keywords: Higher education. Expansion. Structural crisis of capital.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Trajetória e encontro com o objeto	15
1.2	Dos objetivos ao percurso metodológico	18
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANA- LUKACSIANA	20
2.1	O trabalho como fundamento do mundo dos seres humanos	20
2.2	A reprodução social e o complexo educativo: elementos para compreensão	30
2.3	Os sentidos da educação: <i>lato</i> e <i>stricto</i>	33
3	A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	39
3.1	O sistema do capital atinge seus limites absolutos: para iniciar o debate	40
3.2	As interferências internacionais: elementos históricos e estratégias de controle	51
3.2.1	O Banco Mundial e o ensino superior: visão e concepção	70
3.3	O contexto brasileiro de 1930 aos dias atuais: história e reformas	77
4	ENSINO SUPERIOR PRIVADO: A SITUAÇÃO DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ – CEARÁ	88
4.1	Quixadá como polo universitário: uma breve história	88
4.1.1	O surgimento e desenvolvimento das instituições educacionais	92
4.2	O ensino superior privado no município de Quixadá: expansão em contexto de crise do capital	95
5	CONCLUSÕES PARCIAIS	112
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um modelo social e econômico que, segundo Mészáros (2009), está mergulhado em uma crise estrutural do capital, que, para solucionar os problemas causados, adota estratégias de destrutividade que invade todos os campos da vida humana. É exposto por esse autor marxista que essa crise não é somente cíclica, mas se mostra como novidade histórica, afetando todas as esferas de produção e reprodução social.

Contextualizando o período a partir de 1970, o capital, em busca de superar essa crise e reverter as bruscas quedas das taxas de lucro, implementa uma profunda reestruturação produtiva, provocando alterações nas relações de produção, bem como resultando em efeitos devastadores na natureza. Nesse cenário, a educação se torna uma das peças-chave, propagadas pelo grande capital articulada ao Estado como o mecanismo mais eficaz na resolução desses problemas, constituindo, nessa direção, um mercado altamente lucrativo.

A crise estrutural do capital, cuja essência é a destruição das forças produtivas, passa a refletir de diferentes formas e reconfigurações nos complexos da totalidade social. No caso específico das interferências internacionais na educação brasileira, essas se realizaram a partir de 1990, através da inserção dos organismos internacionais na elaboração de diretrizes educacionais implantadas nas nações pobres.

Todavia, destaca-se que, antes de 1990, o ensino superior privado já havia se fixado no Brasil, ganhando legitimidade após a Reforma Universitária de 1968, uma vez que as modificações postas ao ensino superior público, supostamente, não supririam a demanda de matrículas e, então, surgiram instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados.

Esse crescimento nas décadas de 1960 a 1980 foi impulsionado pelas matrículas do ensino médio, pela demanda crescente da força de trabalho e pressões pela democratização do acesso à universidade. No entanto, o maior beneficiado dessa expansão foi o setor privado, inicialmente dominado por empresas pequenas e, após o Golpe de 1964, por investimentos maiores, através de corporações com participação no capital estrangeiro.

Atualmente, no Brasil, mais de 87,8% dos estudantes frequentam instituições superiores privadas. Dados do Censo da Educação Superior de 2023,

divulgados pelo Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicam que a rede privada conta com mais de 7,9 milhões de alunos, número que segue em crescimento. Em contrapartida, as novas matrículas em instituições públicas chegam apenas a 12%, resultado muito distante da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que é de 40%. Esse cenário evidencia o agravamento dessa expansão e a mercantilização do ensino superior como grande aposta do capital.

Leher (2021, p. 2) aponta que a particularidade desse processo de privatização do ensino superior no Brasil reside na rápida “[...] tendência de crescimento da modalidade a distância, a presença de fundos de investimentos no controle das instituições de ensino e a abertura de capital das empresas-líderes na bolsa de valores”.

De fato, o número de ingressos em cursos de graduação à distância tem registrado um aumento expressivo, ultrapassando 3,3 milhões de novos estudantes em 2023 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Vale ressaltar que a maioria dessas instituições que oferece curso à distância estão contratualizadas com organizações de ensino com ações na bolsa de valores, reforçando a lógica de financeirização da educação (Leher, 2021).

Diante desse contexto de ampla expansão do ensino superior privado no Brasil, nossa pesquisa busca analisar a situação desse fenômeno no município de Quixadá, no Ceará, considerando os determinantes constituintes do contexto de crise estrutural do capital (Mészáros, 2002). Especificamente, propomos analisar como esse processo se manifesta localmente e quais fatores impulsionaram a crescente presença de instituições privadas numa cidade do interior do Ceará.

Em Quixadá, esse processo de expansão foi particularmente relevante. A cidade se tornou um polo de faculdades e centros universitários privados do Sertão Central, recebendo instituições de ensino superior que ofertam cursos presenciais, semipresenciais e à distância. Não podemos negar que o acréscimo de faculdades em diversas áreas do conhecimento tem sua parcela quanto ao desenvolvimento local, impulsionando os comércios, além de atrair estudantes dos municípios vizinhos.

Nosso campo de pesquisa está situado no Sertão Central do Ceará, a 170 km da capital Fortaleza. O município de Quixadá é conhecido nacionalmente como Terra dos Monólitos, pelas formações rochosas que cercam toda a cidade, reduto de belezas naturais, explorada em esportes de voo livre, sendo cenário para filmes e

outros tipos de artes. Vale destacar o Santuário Nossa Senhora Imaculada, situado no morro do Urucum, que possui uma altitude aproximada de 550 metros, local palco para profissionais que praticam o voo livre. Os pilotos mais experientes afirmam que Quixadá é o “Havaí do voo livre”, atraindo profissionais de todo o mundo.

Esse município também é conhecido como a terra que a escritora Raquel de Queiroz (1910-2003)¹ adotou para morar, onde passava meses a fio na fazenda “Não Me Deixes”, construída em 1955, independentemente de ano seco ou chuvoso, para escrever romances memoráveis, como: Maria Moura (1955), Dora, Doralina (1975), Memorial de Maria Moura (1992), João Miguel (1992), Andira (1992).

Quixadá se tornou um polo de muitas instituições do ensino superior público e privado, com vastas opções de graduações, a partir da década de 1970. A cidade recebe centenas de estudantes de cidades circunvizinhas, como: Quixeramobim, Banabuiú, Ocara, Senador Pompeu, Ibareta, Ibicuitinga, Milhã, Baturité, Capistrano, Pacoti, Itapiúna, etc.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa pretende analisar a expansão do ensino superior privado no município de Quixadá, bem como compreender o motivo de essa cidade ter se tornado um importante polo educacional.

O interesse nessa temática partiu de inquietações que surgiram durante o período do Mestrado, ao observar a realidade e, através de leituras, as transformações estruturais que marcaram o cenário educacional brasileiro, especialmente no que tange à expansão do ensino superior privado. A crescente presença dessas instituições, aliada à mercantilização da educação, desperta questões sobre os impactos sociais e econômicos desse modelo, especialmente em municípios de médio porte, como Quixadá.

Compreendemos que, com acréscimo de demandas específicas da força de trabalho, o ensino superior privado se tornou um mercado atrativo para as grandes corporações. Outrossim, o governo brasileiro passou a incentivar o ensino privado, ocorrendo expansão significativa em 1933 e 1965, sendo reforçado, mais uma vez, a partir de 1990, via recomendações das organizações internacionais. A partir dos anos de 1990, essa expansão nas instituições de ensino superior esteve ligada à reestruturação produtiva do capital.

¹ Primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras em 1977. Aos 20 anos, escreveu o romance O Quinze (1930), Caminho de pedras (1937), As Três Marias (1939), Maria Moura (1955), Dora, Doralina (1975), Memorial de Maria Moura (1992), João Miguel (1992), Andira (1992).

O discurso governamental brasileiro, sob as recomendações dos organismos internacionais, defendeu e promoveu ações para expandir e interiorizar os institutos de ensino superior, trazendo uma ideia de universalização e democratização de acesso ao ensino. Assim, foi considerada uma política de inclusão e assistência às pessoas que, ao longo dos anos, foram marginalizadas na escolarização do ensino superior.

Nessa direção, percebemos que o capital, mergulhado na crise estrutural, junto ao Estado, promove essa expansão mercadológica da educação em todos os níveis, com foco no ensino superior privado e sob o ideário de formar para a cidadania e integração do estudante na sociedade globalizada.

Vale ressaltar que cabe ao Estado implementar as reformas na educação brasileira, mas é perceptível que prevalece o viés dualista, marcando destinos diferentes: uma educação para a classe trabalhadora, outra para a elite. De um lado, uma educação fragmentada, com uma inclinação para o “câmbio constante” (Santos, 2017), de outro, uma educação com objetivos totalmente diferentes, uma formação especificamente para o ensino superior e o controle social.

É dessa forma que o ensino brasileiro se alicerça, com um pequeno grupo privilegiado, reforçando e firmando as desigualdades, que vêm desde a divisão social do trabalho. É importante salientar que nossa discussão tem como pano de fundo a luta de classes e, com isso, os problemas da educação, frente aos interesses do capital.

A partir do final de 1970, tiveram início os impactos causados pela crise estrutural do capital em âmbito mundial (Mészáros, 2002), quando os países desenvolvidos passaram por uma reestruturação produtiva. Contudo, só após 1980, as políticas – compensatórias – de acesso ao ensino superior foram destinadas aos grupos marginalizados dos países em desenvolvimento. Isso criou uma falsa ideia de universalização, que é só uma das manobras que fazem parte da reestruturação do capital.

Com a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961 (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro), o ensino básico foi reestruturado em contraposição à lei anterior, chamada de Reforma Capanema, estabelecida em 1940. Essa LDB trouxe uma nova estrutura ao ensino básico, deixando o caminho do nível superior mais “acessível”. Porém, como esperado, a demanda pela universidade pública cresceu, mas sem um investimento proporcional, gerando mais pressão para a “chegada” de

outras reformas. Com nossas pesquisas, acreditamos que isso caminhou como esperado pelo grande capital.

No contexto de crise, vemos a disseminação de cursos fragmentados para ampliar seus investimentos e reprodução do lucro. Ademais, observamos a propagação de um conhecimento destinado às massas, com um horizonte delimitado pelo capital, distante dos reais interesses das classes trabalhadoras – por mais que o discurso proponha a inclusão social.

Diante do exposto, fazemos as seguintes perguntas para nortear a pesquisa: no âmbito nacional, como os rebatimentos do processo de acumulação do capital e reestruturação produtiva atingem o ensino superior brasileiro? Como esse mesmo processo atinge as instituições de ensino superior privadas no município de Quixadá? Quais os tipos de instituições de ensino superior presentes? Quais os cursos mais ofertados? Quais são os possíveis públicos-alvo? Por que Quixadá se tornou um polo universitário do ensino superior privado? Por que despertou tanto interesse do mercado?

Importa citar, em breve resgate, que, desde o surgimento da propriedade privada, a educação sofre alterações em benefício da classe que detém os meios de produção. Fazendo um recuo na história, verificamos que a educação está articulada à economia. No período de coleta, nomeado como comunismo primitivo², tudo era de todos e todas, qualquer pesca ou caça bem-sucedida era dividida. Nessa perspectiva, o tipo educacional desse período também era compartilhado entre todos.

Quando se ergue a propriedade privada, as atividades humanas, a partir daí, são baseadas nas classes sociais, surgindo o escravismo, após o feudalismo e, por fim, o modo de produção atual, o capitalismo – o último foi o que melhor se adaptou ao capital. No modo de produção capitalista, a educação continua respondendo à sociedade para cumprir as determinações do capital, existindo restrições que impedem o desenvolvimento pleno de homens e mulheres. Essas limitações estão na estrutura da sociedade baseada em classes, sendo aquelas inelimináveis, exceto se se superadas.

Nesse contexto, a transição para o modo de produção capitalista surge após as Revoluções Industrial e Francesa, criando uma complexificação do chão fabril. Em consequência, foi exigida uma formação específica para operar a

² Primitivo no sentido de primeiro.

maquinaria, o que é atendido pelos donos dos meios de produção, ao possibilitarem a esses operários uma educação com instruções mínimas. Obviamente, visava-se apenas atender às demandas do capitalismo que despontava (Santos, 2017).

Vemos, então, que, com o surgimento desse modo de produção capitalista, a educação, por ter uma autonomia relativa, ficou dependente da sociedade em que estava estabelecida (observamos a influência que teve nos modos de produção anteriores), em vista disso, ela seguia sendo influenciada pelo capitalismo.

As relações que a humanidade tem com a natureza, na produção dos bens materiais para satisfação das necessidades, é o fundamento do processo histórico do humano, ou melhor, é o alicerce da sociabilidade. Dessa forma, para compreender a problemática, devemos entender o processo histórico que nos fez chegar à atual crise estrutural – por várias formas que mulheres e homens se reproduziram, com o passar dos tempos, sem deixar de citar que o trabalho e a educação estão sempre inseridos nesses processos.

1.1 Trajetória e encontro com o objeto

Feitas as considerações iniciais, permitam-me fazer um breve relato de minha trajetória na vida acadêmica³. Os anos de 2017 e 2022 foram muito marcantes. Nesse período, ocorreram o início e término da minha graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Ainda no final de 2022, fui aprovada no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Não há como negar que tive vários desafios que me deixaram à beira da desistência – desde problemas psicológicos, a financeiros. Como estudante de faculdade pública, e vinda de escola pública, a falta de recursos é um dos principais desafios.

Numa universidade pública no interior do Ceará, tive um choque de realidade, ao me deparar com limitação da infraestrutura, falta de recursos e, até, de professores. Contudo, nesse período, eu ainda não questionava a precariedade na educação, principalmente a pública. Em toda a educação básica, passei por esses mesmos desafios, assim como grande parte dos brasileiros vindos da classe trabalhadora.

³ Nessa parte da trajetória, irei utilizar a primeira pessoa do singular.

Ao me encontrar com a teoria marxista, pude compreender as contradições inerentes ao modo societal do capital em crise, que aprofunda as desigualdades das relações sociais de produção. Desse contato, foi possível apreender, ainda que inicialmente, como elas influenciam nos complexos sociais e na precariedade na educação pública.

Desde o período do ensino médio, eu pensava em fazer vestibular para ingressar na Feclesc, prioritariamente no curso de Pedagogia, pois, desde a adolescência, queria ser educadora. A maioria dos meus colegas achava que não era uma boa ideia (até mesmo alguns professores tentaram me desencorajar), por ser uma profissão “Que não dá dinheiro e não é valorizada”, então, estaria jogando meus esforços fora. Lembro bem do dia que fui aprovada no vestibular, um dos dias mais felizes da minha vida.

la para a faculdade no turno da noite e sempre tinha um pouco de dificuldade de chegar até a instituição. Por mais que eu morasse no município de Quixadá, minha residência era distante, aproximadamente 7 km da Feclesc. Todos os dias era um desafio ir à aula, episódios que fizeram a desistência ser uma opção. Uma das formas de me deslocar era pegar carona com meu irmão, aproveitando sua ida para o trabalho no turno da tarde. Dessa forma, chegava muito cedo na faculdade, por volta das 14 horas, e ficava esperando até as 18:30 pelo início da aula. Para voltar, as dificuldades eram maiores.

Fui a primeira da minha família a concluir uma graduação, pois meus pais não tiveram oportunidade de estudar, já que tinham que trabalhar. Minha mãe trabalhava desde os 8 anos e não concluiu o fundamental, já meu pai, como dizem no interior, só sabe assinar o nome – ele desistiu da escola para trabalhar na roça, antes que fosse alfabetizado. Nos momentos em que pensei em desistir, minha mãe foi meu maior incentivo e, por ela, continuei. Como não tiveram oportunidade, o maior orgulho deles é ter seus filhos estudando.

No 5º semestre do curso, tive aula com o professor Deribaldo Santos que, até hoje, é minha inspiração. Nessa disciplina, foi apresentada a teoria marxista. A partir dali, cursei outras disciplinas com esse mesmo docente, o que, aos poucos, foi fazendo surgir vários questionamentos e despertando em mim a vontade de adentrar cada vez mais na pesquisa. Nesse momento, comecei a questionar o modelo atual da educação e, claro, de sociedade.

Por intermédio e incentivo do professor Deribaldo, comecei a frequentar o Laboratório de Pesquisa Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS) e participar de algumas atividades nesse espaço, como debates e grupos de estudos. Estudar a teoria marxiana-lukácsiana se tornou um dos meus principais objetivos dentro da universidade. Analisar as categorias marxistas foi um momento que considero muito grandioso dentro da universidade, pois me permitiu entender categorias “simples” e complexas, no âmbito da totalidade societal do capital, permeada de contradições e possibilidades.

A princípio, estudávamos os intérpretes de Marx e Lukács, mas, com o tempo, fomos amadurecendo e iniciamos uma leitura imanente da “Grande Ontologia” de Georg Lukács, especificamente o volume 14. Nessa magnífica obra, passei a pesquisar algumas categorias mais específicas, como Trabalho, Educação e Reprodução social. Assim, levei essa temática para minha monografia, orientada pelo professor Deribaldo Santos. Tive inúmeras dificuldades, principalmente na parte da escrita, pois não tinha *notebook* e escrevia pelo celular.

O título da minha monografia foi “Algumas notas sobre o papel da educação na reprodução social”. Na banca, estavam os seguintes examinadores: Prof.^a Dr.^a Karine Martins Sobral, Me. Antônio Nascimento da Silva e Prof.^a Ms. Layslândia de Souza Santos. Nessa pesquisa, abordei a importância do trabalho e da educação para a reprodução do ser social, e como essa reprodução genuína passa a ser um meio de garantias para o Capital.

Desde a época que passei a frequentar o LAPPS, sabia da existência do MAIE⁴ e, ao abrir a seleção no final do ano de 2022, garanti minha inscrição no processo. Dentro do LAPPS, tive muitos colegas da pós-graduação que, desde o meu ingresso naquele laboratório, sempre me incentivaram. Antes de finalizar o curso de Pedagogia, eu já participava de algumas aulas do MAIE, principalmente as que tratavam da ontologia do ser social, o que me deu uma boa ideia de como seria cursar aquele mestrado, caso fosse aprovada.

Após defender minha monografia, não cessei minha participação nos grupos de estudos, no intuito de alicerçar teoricamente o projeto de pesquisa a ser

⁴ Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, criado pela Resolução nº 3385/2011-CEPE, de 16 de maio de 2011, Resolução nº 808, CONSU/UECE, de 27 de junho de 2011, Resolução nº 879/2012 – CONSU, de 25 de junho de 2012 e aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 22 de outubro de 2012.

submetido no processo seletivo do MAIE. Foi aprovada no mestrado com o projeto resultante da minha monografia de graduação. Apesar das dificuldades financeiras e sem *notebook*, reuni todos os esforços e consegui ser mestranda do MAIE, o que considero uma grande vitória para minha formação acadêmica e profissional. Com as aulas das disciplinas do MAIE e a orientação da Prof.^a Maria das Dores, alteramos o foco de pesquisa para analisar a expansão do ensino superior privado no Município de Quixadá, mas mantendo o onto-marxismo centrado no trabalho e no contexto de crise estrutural do capital.

1.2 Dos objetivos ao percurso metodológico

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a expansão do ensino superior privado no município de Quixadá, considerando o contexto de crise estrutural do capital. Na tentativa de atender ao movimento demandado pelo objeto, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) apontar os possíveis efeitos da reestruturação produtiva no ensino superior brasileiro; b) historicizar, sumariamente, o ensino superior e o percurso das reformas; c) analisar o processo de expansão do ensino superior privado brasileiro, examinando a especificidade da realidade em Quixadá.

Com relação à sua natureza, essa é uma pesquisa de caráter teórico, bibliográfico e documental. Nossa investigação se amparou no arcabouço teórico marxiano-lukacsiano, que fornece elementos decisivos para uma melhor aproximação com a realidade. Nossa investigação considera, para o seu desenvolvimento e exposição, a ontologia materialista certificada por Lukács, a partir da obra marxiana, partindo da premissa fundamental da centralidade do trabalho na fundação do ser social e dos complexos sociais que compõem a totalidade social. Assim, nos prolegômenos, Lukács (2018, p. 34) afirma que “Uma tentativa de conduzir o pensamento do mundo realmente de volta ao ser, hoje, pode ocorrer somente pela via de uma redescoberta da ontologia do marxismo”.

É possível compreender melhor as intenções e ideologias que estão por trás, e percorrem a educação brasileira, com a visualização dos documentos da principal agência internacional que, conforme Leher (1999), é o Ministério da Educação dos países periféricos. Dessa forma, podemos, com segurança, afirmar as assertivas de nossa pesquisa. Assim, utilizaremos como fonte principal para pesquisa o documento: “Ensino superior: as lições derivadas da experiência”.

Também utilizaremos alguns documentos disponíveis no *site* do Banco Mundial, pois foram importantes para a recuperação histórica dessa agência e o contexto mundial nesse período. Esses documentos foram: Relatório Anual do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento de 1947, Segundo Relatório Anual de 1947, Terceiro Relatório Anual (1947-1948), Relatório de 1963-1964, os primeiros empréstimos de desenvolvimento do Banco da Série de exposições dos Arquivos do Grupo Banco Mundial, nº 022 e o Brasil e o Banco Mundial: a quinta década de cooperação.

Nossa pesquisa se fundamentou na ontologia marxiana, certificada e recuperada por Lukács (2018). Dessa forma, no primeiro capítulo teórico, intitulado “Trabalho e Educação a partir da Ontologia Marxiana-Lukacsiana”, abordaremos a centralidade do trabalho enquanto fundamento do ser social, bem como a constituição do complexo educativo e sua relação com o trabalho. Além disso, analisaremos brevemente as mediações e influências desse complexo e do trabalho na reprodução da sociedade. Para tanto, além da obra “Para uma ontologia do ser social” de Lukács, recorreremos a alguns intérpretes da ontologia marxiana-lukacsiana, como Lessa, Jimenez e Lima.

No segundo capítulo, “A crise estrutural do capital, a reestruturação produtiva e o Ensino Superior brasileiro”, iniciamos reflexões acerca da crise do capital, com base na tese de Mészáros (2009), segundo a qual, após atingir seus limites absolutos, o capital entra em crise a partir da década de 1970. Como resposta a essa crise, ocorre um movimento de reestruturação produtiva.

Ainda nesse capítulo, discutiremos o papel da educação nesse processo, evidenciando como as recomendações de organismos internacionais para os países periféricos influenciaram a reconfiguração das políticas educacionais brasileiras. Para fundamentar essa análise, utilizamos documentos do *site* Banco Mundial, além de um documento de 1995, direcionado aos países em desenvolvimento e recomendado por essa mesma instituição. Ao final do capítulo, apresentamos um breve resgate histórico do ensino superior brasileiro, destacando suas principais reformas.

No terceiro e principal capítulo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa, analisando a expansão do ensino superior privado no município de Quixadá, situando esse fenômeno no contexto mais amplo das transformações globais, uma vez que sua ocorrência não se dá de forma isolada.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANA-LUKACSIANA

“Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho”.

(Lukács, 2018, p. 7).

Afirmamos que os apontamentos discutidos nesta seção, e nas seguintes, são analisados à luz dos fundamentos ontológicos de Marx, recuperados por Lukács (2018). Nesse sentido, para iniciar a discussão principal, é essencial apreender as categorias de trabalho, educação e reprodução social, a fim de elucidar a relação entre trabalho e educação, e como a última se configura na atualidade.

Esse resgate é exigido pelo movimento do objeto estudado, pois não basta apenas observar sua forma presente, mas também seu processo histórico. Karl Marx foi o autor que mais profundamente captou a problemática do ser social – é ele quem demonstra que só podemos interpretar o ser social a partir da base, uma ontologia geral. Assim, não há nenhum ser existente que não esteja fundamentado nessa ontologia – essa questão, em Marx, é abordada e estruturada de maneira escalonada.

As categorias mais elevadas (arte, ciência, direito, etc.) se desdobram das mais gerais e iniciais, e estas jamais se dissociam completamente, pois há uma superação com preservação. Essa consideração representa o primeiro passo para uma aproximação da problemática do ser social em Marx. O segundo passo é colocar no centro da análise de todas as especificidades do ser o reflexo da realidade – o mais fiel possível, e esse reflexo mais preciso contribui para a reprodução da sociedade (Lukács, 2018).

2.1 O trabalho como fundamento do mundo dos seres humanos

É nas relações realizadas pelo trabalho que o indivíduo se torna humano, sendo produzida a riqueza, mas também as desigualdades sociais. Esse intercâmbio do humano com a natureza origina todos os complexos que fazem parte da totalidade social. Entre eles, podemos citar o educativo, que tem o papel de elevar a humanidade, através da apropriação dos conhecimentos manifestados pela criação

do novo, preparando o ser humano socialmente. No entanto, quando a sociedade é organizada de forma que a riqueza social se concentra na mão de poucos, tudo se transforma, afetando todos os campos, fazendo com que o trabalho deixe de ser reprodutivo para se tornar um meio de exploração do humano pelo humano.

A educação também é afetada – na verdade, é um dos complexos mais atingidos pelas manobras de reprodução de interesses do capital. Assim, neste trabalho, tentaremos entender como essas estratégias do capital, ou seja, a reestruturação produtiva desse sistema, afetam o ensino superior.

Todos os patamares do ser, os mais iniciais ou desenvolvidos, só podem ser compreendidos “[...] a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente” (Lukács, 2018, p. 7) Assim, não há como compreender qualquer ser sem começar pela base que dá sustentação – e, mesmo após a superação de uma esfera pela outra, a anterior jamais é excluída. Não existe nenhum ser que não esteja, de alguma forma, ligado e fundado pela esfera inorgânica. Em nossa vida cotidiana, até mesmo as categorias mais complexas e desenvolvidas, desdobram-se nas mais gerais, ou seja, possuem uma interação intrínseca.

Então, para Lukács (2018), a questão do ser social só pode ser afirmada com base em uma fundamentação nas esferas de ser já existentes, de forma gradual, com a superação de uma pela outra, com a preservação. As três esferas são inseparáveis – ao mesmo tempo, os estratos inferiores dependem dos superiores e, da mesma forma, os superiores dependem dos inferiores.

Podemos iniciar o debate com as seguintes perguntas: o que são as esferas do ser? E que ser é esse para Lukács? Esse autor nos adverte que a ontologia do ser social pressupõe uma ontologia geral, ou seja, a natureza inorgânica, que é a base de todo ser existente. Dessa maneira, não há como existir nenhum ser sem o apoio da esfera inorgânica, como já foi mencionado. O ser inorgânico é a matéria não viva, onde ocorrem processos físicos e químicos e, por isso, há uma constante transformação no outro.

O ser vivo evoluiu a partir da complexificação da matéria inorgânica, com a criação de condições mínimas de sobrevivência, saindo da reprodução do outro para reprodução de si. Já o ser social, surge com o processo do trabalho, em que há uma relação do ser humano com a esfera inorgânica e orgânica. É importante destacar que o ser social é o mais complexo dos três, devido às relações estabelecidas nessa esfera. Assim, Lukács (2018) o denomina de “complexo de complexos”.

Para esse autor, o que seria o ser? Como já citado, Lukács (2018) distingue os três tipos de ser: inorgânico, orgânico e social. No trecho a seguir, é possível identificar:

Por um lado, uma consideração ontológica acerca do ser social é impossível sem buscar seu primeiro ponto de partida nos fatos mais simples da vida cotidiana dos seres humanos. Para demonstrar este estado de fato nas condições as mais primitivas, tem de ser lembrada a frequentemente esquecida trivialidade de que apenas uma lebre existente pode ser caçada, apenas uma cereja existente pode ser colhida, etc. Todos os pensamentos, cujos pressupostos e conclusões percam este fundamento último, em sua totalidade (*Ganzheit*), em seus resultados finais, devem se dissolver subjetivamente a si próprios. Ao que se opõe, por outro lado, que — igualmente como decorrência de um fato fundamental do ser humano, a saber, que nunca somos capazes de agir com pleno conhecimento de todos os componentes e consequências de nossas decisões — o ser real se mostra, com frequência, de um modo distorcido também na vida cotidiana. [...] Deve-se, portanto, de fato, partir da imediatez da vida cotidiana, ao mesmo tempo, todavia, deve-se ir ainda além para poder apreender o ser como autêntico em-si (Lukács, 2018, p. 9-10).

Assim, o ser é todo o existente, e o ponto de partida é a vida cotidiana. Logo, o fato, a comprovação ontológica é a partir do que existe. Por isso, é posto um exemplo bem simples: só podemos caçar uma lebre porque ela existe; só podemos colher e comer uma cereja porque ela existe. Nessa relação, ainda há as determinações desses existentes, por exemplo: quero fazer uma casa, preciso coletar os materiais existentes (palhas, madeiras, cipós, etc.). Com essa constatação ontológica, devido às determinações desses objetos, não posso saber se ele vai servir para o fim desejado, por isso tenho que conhecê-lo, mas é impossível ter um conhecimento absoluto.

No ser social, o desenvolvimento surge a partir do momento que ele refina suas capacidades no ato de transformação da natureza, e seu desenvolvimento é processual. Em um primeiro momento, retirava-se da natureza, para a sobrevivência imediata, alimento, proteção etc., mas as necessidades foram se tornando cada vez maiores e complexas, ocorrendo um afastamento progressivo⁵, mas nunca sua exclusão total, ou seja, não havendo mais uma dependência total da natureza como antes.

Assim, a transformação da natureza em sobrevivência é fundamental. Não é possível acontecer uma reprodução biológica sem a modificação do ambiente. Se os seres humanos não fossem capazes de tirar da natureza para comer, agasalhar-

⁵ O processo de desenvolvimento social, isto é, esse aumento de elementos sociais, é denominado por Marx como afastamento da barreira natural.

se ou se proteger das feras, a humanidade estaria extinta, logo, essa transformação é o que garante a sobrevivência e desenvolvimento das forças de produção.

Por conseguinte, entendemos que o ser não se reproduz sem a transformação constante da natureza em meios para satisfazer necessidades. Vale evidenciar que esse ato de modificar o meio natural não está apenas nos seres humanos, mas o que vai diferenciá-lo de todos os outros seres vivos é a maneira como ocorre o metabolismo com a natureza – e a consciência tem o papel decisivo nesse processo.

A prática dessa atividade pelos demais animais é realizada circunscrita à sua biologia. Assim, é uma ação por instinto, tendo como finalidade reprodução biológica. Com o ser humano é diferente, pois é uma ação que envolve teleologia, causalidade, objetivação e exteriorização. Assim, não é transformado apenas o ambiente, mas também a natureza humana. Sobre essa diferenciação, podemos citar o famoso trecho de Marx (1988, p. 142-143):

Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Com o apoio de Marx e Lukács, entendemos que a categoria trabalho é ineliminável do processo de desenvolvimento humano, essa é a base dinâmico-estruturante desse ser. Logo, não há como compreender o ser social e sua reprodução sem entender o metabolismo ser humano-natureza. O trabalho funda o ser social, mas sem esgotá-lo, e isso acontece porque o trabalho possui uma capacidade de produzir mais do que o necessário, alargando horizontes e criando novas necessidades e formas de satisfazê-las, o que inaugura outros complexos.

Outro ponto que devemos citar é que, no primeiro capítulo do volume 14 de sua obra, o autor examina o trabalho de forma isolada da totalidade social, mas isso acontece para uma abstração analítica, e somente por isso podemos entender seu caráter fundante, compreendendo-o como modelo de toda *práxis* social.

Mas, por que o trabalho é o modelo de toda *práxis* social? Primeiro, o que é *práxis*? Lukács (2018) diz que a *práxis* é todo comportamento social ativo, ou seja, todo comportamento humano. Na maioria das vezes, a *práxis* é definida apenas como teoria e prática, como se fosse algo separado –, mas não há como separar algo inseparável. É nítida a incoerência, ao dissociar a ideação e ação. Se pararmos para pensar, são realmente momentos distintos e heterogêneos, mas, na atividade do ser social, um só ocorre através do outro.

Para Lukács (2018, p. 327), a compreensão do papel da *práxis* é um “[...] pressuposto essencial para o conhecimento da peculiaridade ontológica do ser social”. Mas, voltando à pergunta, o trabalho é o modelo de toda *práxis* exatamente porque essa categoria possui prioridade ontológica: o trabalho funda o comportamento social do humano e também os demais complexos que auxiliam para a formação social humana. A educação, ciência etc., só existem por conta do trabalho, que criou a possibilidade para os demais complexos. Isso significa que possui prioridade ontológica, e essa consideração só é possível devido a esse exame isolado do trabalho.

Vemos que a formação completa do ser humano não é uma ação unicamente do trabalho, pois necessita também de outras obras humanas, mas, sem ele, essas atividades não existiriam. Por ter capacidade de trabalhar (metabolismo ser humano/natureza), o humano se torna um ser histórico, e isso se dá, pois todo conhecimento adquirido no ato do trabalho é transmitido de geração a geração. É importante salientar que esse repasse sempre será modificado, de acordo com a forma da sociedade, ou seja, sob as contradições inerentes a ela.

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...]. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (Marx; Engels, 2012, p. 33).

Por conta da sua consciência, o ser humano é o único da natureza que possui a capacidade de projetar na mente o objeto que irá produzir – ele não age apenas por instinto. Essa ideação, antes da ação, só é possível nas condições já existentes, postas pela natureza. Nessa ideia, a mediação entre trabalho e natureza

só é possível com o conhecimento das leis naturais, pois, sem seu adequado conhecimento, a transformação fica obstaculizada.

Como já mencionado, os conhecimentos das leis naturais não são absolutos, mas aproximados. Quando falamos no intercâmbio do ser humano com a natureza, devemos destacar sua estrutura reflexiva: teleologia, objetivos previamente delineados na consciência, e causalidade, a objetividade da natureza. Não há teleologia sem causalidade, logo, se é planejada uma ação, e ela não é realizada, transforma-se em mero pensamento. A teleologia é o momento de planejamento, ou seja, é a projeção na consciência antes da construção. Quando o humano está em determinada situação que precisa de um objeto para sua sobrevivência, antes de fazê-lo, tem que planejar.

A teleologia é uma ideia/intenção que acarreta uma finalidade e dirige uma ação. Para Lukács (2018, p. 13), “[...] a teleologia, por sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consciência que põe fins”. Para que essa teleologia venha a se concretizar (sendo uma causalidade posta), o ser humano deve conhecer a natureza e suas propriedades.

Na teleologia, existem dois momentos: a posição de finalidade, ou seja, para que aquele objeto será objetivado? Qual sua finalidade? É para se proteger de algum animal ou para possibilitar a retirada de um coco? O outro momento é a busca e escolha pelos materiais que serão utilizados. A cada ideia posta que é realizada, as formas como estão sendo feitos os objetos vão se aprimorando. A separação desses atos é apenas para a compreensão desse processo.

Por exemplo, o primeiro machado, a primeira lança e a primeira vara de pesca não foram feitos da melhor forma, mas, nas outras vezes que foram projetados e realizados, os materiais foram sendo, gradativamente, melhor selecionados. Foi observado qual madeira era mais resistente, qual pedra era melhor, etc. Como resultado, os conhecimentos sobre determinadas matérias foram sendo adquiridos, a cada trabalho realizado.

A causalidade é o que encontramos no mundo, bem como estar sem nenhuma modificação humana, isto é, podemos dizer que é a natureza (causalidade dada). Para o autor, “Enquanto, para ser preciso, a causalidade é um princípio de automovimento autoposto que preserva este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência” (Lukács, 2018, p. 13).

Na esteira de Lukács (2018), compreendemos que a objetivação é transformar a teleologia em objetos, e esses instrumentos possuem qualidades novas a cada ato da transformação. Vale destacar que essas ferramentas jamais seriam reproduzidas pela natureza – por exemplo, na natureza, encontramos a pedra, mas essa pedra jamais será encontrada como um machado, logo, o mundo já existente é operado.

Essa objetivação gera um conjunto de objetividades que passam a fazer parte da nossa história, e esse processo também gera uma transformação no próprio ser humano, chamado de exteriorização. O indivíduo produz um material e, ao mesmo tempo, cria um conhecimento acerca da matéria natural. Como na teleologia e causalidade, a objetivação e exteriorização são momentos articulados, não existindo um sem o outro, apesar de jamais serem idênticos.

Quando o mundo objetivo é transformado, vai haver uma situação nova, produzindo valor de forma objetiva e subjetiva. Assim, com a realização do trabalho, surgem novas necessidades e objetivações, exteriorizando o humano, a fim de que crie a nova realidade, sendo de fundamental importância a criação de novas necessidades, mas não se pode limitar essa totalidade apenas ao trabalho, pois este não opera sozinho, outros complexos também ajudaram nessa construção.

O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, é o único complexo que possui um caráter de transição e uma essência ontológica, que possibilita o salto que o ser humano passa da esfera biológica para a social. Dessa forma, Lukács (2018, p. 9) explica:

Já que se trata do complexo concreto da socialidade enquanto forma de ser, pode ser legitimamente afluída a questão de por que precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese. A resposta é ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surge apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado.

Então, essa categoria possibilita a construção de complexos e atividades que refinam as faculdades humanas. Dessa maneira, essa categoria é a forma material e objetivada que nos remove da vida biológica e insere na social, criando a realidade humana. O que nos difere da esfera biológica é, exatamente, o trabalho,

porém, jamais deixaremos de depender da vida orgânica e inorgânica. O trabalho funda o ser social, mas sem esgotá-lo. Assim, para Marx (1988, p. 142):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O ponto de partida para a reprodução social acontece com base nas atividades objetivadas que ocorrem no processo do trabalho. Consequentemente, podemos compreender que, no momento do contato entre o humano e a natureza, há uma dupla transformação – o ser é transformado no momento do trabalho, ao mesmo tempo em que transforma a natureza ao seu redor – aqui se estabelece a relação objeto-sujeito.

Com o tempo, o humano passa a refletir sobre sua atividade e, com isso, sua produção vai se aprimorando a cada ação, de modo crescente ou decrescente. As novas técnicas que são aplicadas nessa ação, seguindo sua dialética própria, retroagem sobre o humano, fazendo surgir novas técnicas, a cada trabalho realizado. Logo, é através do processo de pôr do trabalho que a atuação humana ocorre com um propósito. Para Lessa (2015, p. 135):

Este remeter do trabalho para além de si próprio é a sua conexão ontológica com a reprodução social como um todo. É esta característica que o torna a categoria fundante do ser social: é aqui que a história social apresenta determinações absolutamente distintas da natureza. Por ser o *locus* ontológico da criação do novo, o trabalho é o fundamento genético de necessidades que, muitas vezes, requerem o desenvolvimento de complexos sociais que são em tudo e por tudo heterogêneos ao trabalho.

O trabalho possui essa característica de ir além de sua finalidade inicial. De forma consciente, desde seu início, tem-se a possibilidade da criação de mais do que se necessita para quem o executa, e essa característica de ir além de si, transformando-o em ferramenta de exploração da natureza (caça, pesca, etc.), sendo o principal ponto de partida do desenvolvimento social.

Essa categoria vai além, reproduzindo-se em patamares mais desenvolvidos, ademais, abre espaço para o acúmulo do excedente produtivo – por produzir mais do que o necessário, dando lugar ao ócio (potência de ócio). Sobre isso,

falaremos mais adiante. Para Lukács (2018, p. 11), “[...] só é lícito falar do ser social quando se compreende que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base e o seu processo de tornar-se algo autônomo se baseiam no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas”.

O trabalho é a categoria que determina cada momento da sociedade, desde o comunismo primitivo, ao capitalismo, ou seja, como as mulheres e os homens se relacionam no processo de transformação da natureza para satisfazer suas necessidades. Dessa forma, o trabalho está presente em toda forma de sociedade – cada uma precisa extrair do meio natural seus métodos de existência, desde o mais evoluído, ao próprio comunismo primitivo.

Como já visto, a teleologia é o processo de posição que traz uma finalidade, “[...] uma categoria posta – diferente da causalidade que é autoposta” (Lukács, 2018, p. 13) – que ocorre no ato de consciência do humano, a partir da realidade dada. O pôr teleológico realizado no trabalho é primário, sem elevar a consciência humana com outros humanos, como nas categorias mais desenvolvidas que trataremos mais adiante – e esse é um processo dito ontológico.

Lukács (2018) entende, a partir de Marx, que a relação de teleologia e causalidade é da seguinte forma: não há processos teleológicos sem a causalidade, pois eles possuem uma relação simultânea, apesar de serem heterogêneos, opostos, mas só há objetivação com a interação deles. Em seu trecho citado acima, Marx se encarrega de mostrar que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, e só há teleologia na ação humana, logo, no trabalho, a teleologia opera no real e é impossível a existência de teleologia sem a causalidade, por isso essas duas categorias possuem uma existência simultânea necessária.

Como já citado, não encontramos no em si da natureza (dada) a intenção de transformação de uma pedra em arma de defesa, ou mesmo galhos secos para fazer uma fogueira. Essas intenções carregam um processo que só é realizado pelo humano com alternativas⁶ — que torna a possibilidade real —, mas, para isso, o humano precisa ter conhecimento das propriedades materiais do meio. Isso é possível pelo momento teleológico da busca, pelas condições e, a cada processo realizado, os conhecimentos ficam mais precisos.

⁶ Para Lukács (2018), a alternativa é a categoria mediadora e um ato da consciência humana. “A alternativa, igualmente um ato de consciência, é, portanto, a categoria mediadora, com a ajuda da qual o reflexo da realidade se torna o veículo do pôr de um existente” (Lukács, 2018, p. 36).

Em sua compreensão correta, Marx “[...] nega a existência de toda a forma de teleologia fora do trabalho”, assim, fora da práxis humana (Lukács, 2018, p. 16), ou seja, só há teleologia na ação humana. Partindo disso, o trabalho seria impossível sem uma posição para determinar todas suas etapas. Por conseguinte, por mais que haja atividades na natureza que, às vezes, são comparadas com o trabalho, por exemplo, a divisão das atividades das abelhas, essas não são trabalho.

Desse modo, a teleologia nasce de uma necessidade, e para ela se concretizar, deve haver essa busca pelas melhores alternativas, para, assim, ser alcançado patamares de desenvolvimento em relação aos conhecimentos na natureza. Se essa posição de finalidade não for alcançada, torna-se apenas um pensamento.

Isso mostra o quanto o conhecimento da natureza é importante para a realização do processo do trabalho. Então, o meio é a ferramenta mais importante para as etapas de desenvolvimento da humanidade. No momento desse desenvolvimento inicial, a natureza tinha toda a prioridade, pois o humano depende totalmente da natureza, mas, com a possibilidade e o acúmulo de conhecimentos, há um processo de afastamento da barreira natural. O metabolismo da humanidade com a natureza faz esse ser dominar, cada vez mais, o trabalho, levando à possibilidade do novo. É importante ressaltar que é através do reflexo da realidade (mais preciso possível) que se tem a posição de finalidade e do meio do trabalho.

De forma ontológica, o desenvolvimento do ser social é dividido em dois momentos distintos: o ser e o reflexo na consciência. O reflexo é contraditório, pois, de um lado, é oposto a todo tipo de ser, por ser o reflexo, e não o ser, mas, por outro lado, é a ferramenta para a reprodução do ser, pois, assim refletido, traz possibilidades.

A pedra para instrumento é escolhida, todavia, por um ato de consciência, que não é mais de caráter biológico. Devem — pela observação e pela experiência, i.e., pelo reflexo e através de sua elaboração segundo a consciência — ser reconhecidas determinadas propriedades da pedra que são adequadas ou inadequadas para a atividade planejada (Lukács, 2018, p. 34).

Isto posto, entendemos que o trabalho origina todos os atos humanos, ou seja, a práxis social, e esse é um processo que ainda está em movimento, mas isso foi se evoluindo e diferenciando. A própria reprodução humana tem esse caráter de se diferenciar internamente e se tornar cada vez mais complexa. Em consequência

disso, chega um momento em que o humano produz muito mais do que precisa, pois, como aponta Lukács (2018), todo trabalho consciente, como posição teleológica, tem essa capacidade de produzir mais que o necessário. Quando falamos em trabalho teleologicamente posto, referimo-nos a um patamar um pouco mais avançado, pois, nele, o humano já tem uma consciência, que surge tardiamente.

Com a complexificação da sociedade, vinda dessa característica de produzir mais que o necessário, surge uma relação social diferente da existente nesse período, de outra natureza. O produto do trabalho passa a ter uma outra utilidade, um caráter de mercadoria, partindo da mais simples para a mais complexa e, claro, esse é um período muito longo. Em vista disso, a forma do valor produzido evolui junto a esse complexo de relações – e com essa evolução cada vez mais complexa, o valor de uso da força de trabalho se tornou a base desse sistema. Com o aparecimento da sociedade de classes, o valor produzido socialmente passa a ser particularizado.

2.2 A reprodução social e o complexo educativo: elementos para compreensão

Com os apontamentos, vemos o trabalho como pôr primário, que atua na transformação direta da natureza, através dos atos singulares. Já no complexo educativo, esse pôr é secundário, assim como na religião, arte, ciência, etc. O complexo educativo é uma construção humana que surge como necessidade advinda do processo de trabalho. Entre os dois, há uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca.

A dependência ontológica se dá, visto que o complexo educativo só surge com necessidade vinda do trabalho, ou seja, com o salto ontológico realizado. Como já ressaltado, há essa prioridade do trabalho quanto aos outros complexos, inclusive com o educativo, pois “[...] suas qualidades, seu modo de operatividade surge apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado” (Lukács, 2018, p. 9).

Com a sociabilidade formada, o complexo da educação possui uma autonomia relativa, uma vez que cumpre uma função específica no processo de reprodução social, mas sempre mantém uma determinabilidade em relação ao trabalho. Sobre isso, Lima e Jimenez (2011, p. 79-80) afirmam que:

A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência

ontológica e autonomia relativa [...]. Como categoria fundante do ser social, o trabalho tem a prioridade ontológica em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante. Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizar funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho.

Sobre a determinação recíproca, significa dizer que os complexos se influenciam reciprocamente. Isto é, a educação necessita de outros complexos para cumprir seu papel, isso porque todos os complexos parciais, tanto entre quanto em relação à totalidade, necessitam de ininterruptas inter-relações para ocorrer o processo de reprodução. Não podemos esquecer que esses complexos parciais também se reproduzem independentemente dessa relação com a totalidade, mas de maneira relativa. Além disso, nessa relação, sempre há um momento predominante.

O complexo da educação atua no repasse desses conhecimentos e técnicas adquiridas no ato do trabalho, através dos sucessos e/ou fracassos. Por ser uma *práxis* humana, a educação se realiza pela objetivação de posição de fim que se move pela relação de teleologia e causalidade. Porém, não atua diretamente na natureza, pois, assim como o trabalho, ela opera na consciência dos indivíduos. No entanto, lembrando que toda *práxis* social atua, por último, no material.

Santos (2017, p. 43) atesta que a educação é um fenômeno social imanente à humanidade: “Ela brota das relações humanas, das contradições vividas na sociabilidade”. A relação entre o trabalho e a educação é ontológica, pois, em qualquer forma de sociedade, precisamos transformar a natureza para nossa sobrevivência, e não é possível essa transformação sem o repasse do conhecimento.

Contudo, para que o homem possa produzir seu processo educativo ele precisa, ao mesmo tempo em que cria as especificidades educacionais, sobreviver. Para produzir sua existência material, garantir alimento, vestimenta etc., ele precisa da natureza, visto que daí ele extrai a matéria necessária para seu sustento. Portanto, é transformando a natureza sob orientação teleológica – com intenção – que os indivíduos conseguem os Subsídios necessários para sua vida material (Santos, 2017, p. 44).

É válido mencionar que o conhecimento é essencial para o processo de trabalho e para o ser humano, haja vista que o repasse desse conhecimento é um ato educativo, a partir do momento em que um humano transmite alguma forma de saber

para o outro. Sendo assim, a educação é responsável por transmitir aos seres humanos a generalidade do ser social, tendo uma participação necessária e atuando no sentido de transmissão do conhecimento. Esse ato educativo, de forma ampla, está presente em um estágio bem inicial, atuando junto com os complexos decisivos e o trabalho.

O processo educativo também se inicia com o planejamento, possuindo seus objetivos (posição de finalidade), que são educacionais, e metodologia (busca pelos meios), que são os recursos a serem utilizados. Todavia, vale ressaltar que a educação é uma *práxis* menos controlada e seu resultado final é difícil de ser identificado no início – diferente do trabalho, cujo resultado pode ser identificado de imediato, se foi realizado como previsto (Sobral, 2021).

Ao longo de sua trajetória na sociedade, o complexo educativo tem exercido uma função reprodutora nas relações de dominação e exploração, que são bases da sociedade de classes. Sua existência se dá em qualquer forma de sociedade, pois está inserida na realidade. Dessa forma, tem o papel, mas não mecanicamente, de transmitir os conhecimentos acumulados. Entre o trabalho e a educação, há uma relação dialética – o trabalho é o suporte para a educação – em sentido *lato*, ela, assim como o trabalho, possui uma relação universal.

A educação, como todo fenômeno social, “[...] pressupõe, direta ou mediadamente, eventualmente muito amplamente mediado, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas” (Lukács, 2018, p. 117). Desde as sociedades primitivas, o trabalho interfere no complexo educativo de forma direta ou indireta. A educação em sentido *lato* já se fazia presente nos primeiros modelos de organização social, nas relações cotidianas, como quando um membro mais velho da comunidade repassa ensinamentos para os mais jovens. Esses conhecimentos estavam ligados a tarefas da convivência do grupo, como pesca, caça, proteção, etc. Ao mesmo tempo que esses atos educativos representavam estratégias de sobrevivência imediata, também educavam. Assim, a educação é um dos complexos que contribui para o desenvolvimento da reprodução social.

A educação se relaciona com os demais complexos sociais, podendo influenciar e ser influenciada por eles. Logo, ela é de suma importância, pois auxilia no desenvolvimento da consciência dos indivíduos, tornando possível a construção do meio e a autoconstrução do sujeito do gênero humano.

Contudo, para que o homem possa produzir seu processo educativo ele precisa, ao mesmo tempo em que cria as especificidades educacionais, sobreviver. Para produzir sua existência material, garantir alimento, vestimenta etc., ele precisa da natureza, visto que daí ele extrai a matéria necessária para seu sustento. Portanto, é transformando a natureza sob orientação teleológica – com intenção – que os indivíduos conseguem os Subsídios necessários para sua vida material (Santos, 2017, p. 44).

2.3 Os sentidos da educação: *lato* e *stricto*

No comunismo primitivo, como citado, a educação se dava por meio do repasse de conhecimentos dos mais velhos aos jovens, no ato do trabalho (com a transformação da natureza para sobrevivência). Nesse período, a educação ocorria na vida cotidiana, de modo que o repasse se efetivou espontaneamente, não sendo necessário que tivesse uma instituição separada específica para que ocorresse a educação.

Configurava-se, então, como uma educação posta em sentido *lato*, como entende Lukács (2018). Isto é, que não requer sistematização institucionalizada – currículo, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação –, tampouco a sistematização do ato educativo, por meio de uma didática que estruture a relação aprendizagem-ensino (Santos, 2017).

A partir do momento em que os humanos passam a dominar as formas de trabalho, e quando surge o excedente econômico, em consequência do caráter do trabalho de ir além da necessidade, ergue-se a divisão da sociedade de classes. Esse processo favorece o surgimento da potência do tempo livre para a classe proprietária. Nessa sociedade de classes, com o tempo, estabelece-se uma educação específica e restrita, vinculada às necessidades das classes (Santos, 2019).

Essa educação é posta em sentido *stricto*, possuindo um conteúdo específico próprio e métodos – em uma palavra: é sistematizada (Lukács, 2018). Em sentido *lato*, a educação é um complexo universal e está presente em todos os tipos de sociabilidade, sem nenhuma divisão. Já a educação em sentido *stricto*, atende às particularidades. Essa divisão, com efeito, dá-se pela divisão social e técnica do trabalho. Esse recorte educacional possui a utilização de práticas educativas para grupos específicos.

A educação sofre mudanças de acordo com o espaço e tempo da sociedade. Ademais, surge com a necessidade vinda do trabalho, mas, com o tempo, passa a ser uma ferramenta importante para a manutenção da economia, sendo um

complexo participante da formação do gênero humano, trazendo contradições, uma vez que vivemos em uma sociedade estruturada em classes. Importante ressaltar que o processo educativo, em sentido amplo, nunca será concretizado, pois homens e mulheres estão sempre em reprodução e, ao observarmos a educação em sentido *stricto* e seu caráter histórico, é possível perceber que não tem como haver uma formação integral do ser humano.

A partir da leitura da obra “Para ontologia do ser social” – especificamente o volume 14 –, podemos compreender que a educação em sentido *lato*, pode ser considerada como um dos complexos decisivos, junto à linguagem, à cooperação simples e à divisão do trabalho, pois é um complexo de repasse e influência. Nessa situação, todos esses complexos são coletivos – eles possuem inter-relações, melhor dizendo, de uma forma mais ampla, todos os complexos são correlações mútuas, só podem desenvolver de uma forma genuína com auxílio do outro – e precisam de um repasse para serem realizados, ou seja, de um ato educativo (Lukács, 2018).

Esses complexos decisivos garantem a reprodução humana. O ser social se reproduz a partir da capacidade de linguagem, cooperação, divisão de trabalho e formas de repasses dos conhecimentos adquiridos. A inter-relação desses complexos decisivos é imprescindível para a reprodução social, pois traz novas relações da consciência com a realidade, produzindo conhecimentos, e nenhum desses complexos pode ser apreendido de forma isolada, ou seja, não há desenvolvimento de um sem o outro. Assim, a reprodução do ser social é a produção do novo.

Podemos iniciar falando da linguagem. Para o autor húngaro, esse é o instrumento mais importante para as *práxis* teleológicas secundárias. É impossível ocorrer qualquer divisão de trabalho sem a comunicação, “[...] quer se trate de cooperação em geral ou de um trabalho conjunto na fabricação ou utilização de uma ferramenta etc., comunicações dessa espécie são sempre incondicionalmente necessárias” (Lukács, 2018, p. 119).

Em um momento mais desenvolvido, a linguagem se torna a mediação para o complexo educativo em sentido *lato*. Na linguagem, Lukács (2018, p. 119) afirma que “[...] o crescente domínio do ser humano sobre a natureza se expressa, portanto, imediatamente também em quantos objetos e relações ele é capaz de nomear”. E vemos que esse domínio do ser humano sobre a natureza é também mediado pela educação em seu sentido *lato*, e em um patamar mais desenvolvido (vemos isso com surgimento da propriedade privada), é através do sentido *stricto*.

A atividade em conjunto, isto é, a cooperação simples, assim como a linguagem, é um complexo que serviu para a reprodução do humano, assim como uma forma de sobrevivência, sendo uma das maneiras de divisão de trabalho. Para Lukács (2018, p. 181), esse complexo “[...] se diferencia em duas direções então por um lado, esta reprodução tem de ser executada na prática por outro devem ser encontradas salvaguardas com as quais a existência dos seres humanos em geral obtenha uma proteção suficiente”.

O autor afirma ainda que a defesa da vida é muito importante, e a caça é uma das primeiras formas de cooperação, pois “[...] era uma atividade que servia nas duas direções à reprodução genética” (Lukács, 2018, p. 182). Ademais, vale salientar que “[...] na cooperação simples as obrigações dos seres humanos singulares participantes têm de ser o mais precisamente reguladas possível com base nos processos de trabalho concretos e na divisão social do trabalho que deles brotam” (Lukács, 2018, p. 182).

Sobre a divisão de trabalho, entendemos, através desse autor, que esse complexo surge em patamares muito primitivos que, a princípio, foi baseado na diferenciação biológica dos humanos. Esse complexo, no decorrer do tempo, foi tornando o ser humano cada vez mais social, deixando em último plano o fundamento inicial, que era essa diferenciação biológica. Então, essa divisão passa a ser baseada nos movimentos sociais, e seus efeitos eram também sobre o pôr teleológico secundário. O autor exemplifica isso com o jovem e o idoso: o segundo possui sua posição de autoridade por fatores sociais que, no caso, é a sua vivência social.

A divisão de trabalho produz no humano ações e reações que o torna cada vez mais social, isso em decorrência dos pores teleológicos secundários que mediam esse processo. Isso porque só é possível a realização desse complexo nos estágios mais primitivos, através do conhecimento dos “[...] seres humanos concernentes, nos quais essas vontades devem ser despertadas, tal como as posições do trabalho requerem em um sentido mais estrito o conhecimento dos objetos, forças naturais etc. que entram em consideração” (Lukács, 2018, p. 121). Para essa divisão, os humanos precisam de certo conhecimento das matérias naturais, mas, com o tempo, essa divisão foi se complexificando.

Com o surgimento do excedente econômico, a divisão de trabalho vai se ampliando, fazendo com que o humano passe a se especializar em certos ramos do trabalho. Como explica Lukács (2018, p. 122):

[...] determinados valores de uso são produzidos para além da necessidade imediata de seus produtores, por outro lado, que eles têm necessidade por produtos que eles próprios não são capazes de produzir através do próprio trabalho. Ambos os fatos apontam um determinado nível da divisão de trabalho no interior da comunidade; já mostram que determinados seres humanos se especializaram em determinados trabalhos, o que necessariamente pressupõe que outros devem fazer aqueles trabalhos que são indispensáveis para a preservação e reprodução de suas vidas. Essa diferenciação se intensifica, por sua natureza, ao aparecer a troca de mercadorias já no interior de uma comunidade, ao menos como complementação da autossuficiência.

Após o fim do comunismo primitivo e o surgimento do escravismo, a educação que, antes, era apenas cotidiana, espontânea e adquirida no ato do trabalho, ganha uma dualidade. Esse processo favorece o surgimento da potência do tempo livre para a classe proprietária das terras. Nessa sociedade de classes, cria-se uma educação específica, vinculada à divisão social do trabalho.

Essa educação é posta em sentido *stricto*, pois possui um conteúdo específico, próprio e com métodos. Dessa forma, essa educação aparece em consequência do desenvolvimento social humano. Com isso, é possível compreender que a educação em sentido *lato* e *stricto* é fruto do processo de socialização humana. Sobre a educação em sentido *stricto*, Lukács (2018, p. 134) advoga que “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem”.

Nos modos de produção escravista e feudalista, a educação em sentido *lato* continuava destinada a esses e seus filhos, sendo adquirida no próprio chão do trabalho. Já para a classe detentora das terras e seus filhos, era oferecida a educação em sentido *stricto*, com ensinamentos sistematizados, tendo como objetivo atendê-los de forma específica.

Em resumo: em sentido *lato*, a educação é um complexo universal, presente em todos os tipos de sociabilidade, sem nenhuma divisão, em sentido amplo. Já a educação em sentido *estrito*, atende às particularidades. Essa divisão, com efeito, dá-se pela divisão social e técnica do trabalho. E em sua forma mais restrita, surge com o início do modo de produção capitalista, para atender às necessidades do capital. Esse recorte educacional possui a utilização de práticas educativas para grupos específicos. Podemos compreender, a partir das reflexões de Sobral (2021, p. 54):

[...] que o complexo educativo em seu sentido lato surge desde os primórdios, concomitante aos complexos do trabalho, linguagem, cooperação e divisão social do trabalho. Contudo, a separação dentro do mesmo complexo entre lato e stricto restrito (a forma como se apresenta a educação em sentido stricto na sociedade de classes) só surgirá em uma sociedade mais desenvolvida, com o advento das classes sociais e institucionalização pelo Estado [...]. Vale ressaltar que a educação em sentido stricto surge na sua forma restrita e por não ser generalizada para todos os indivíduos ela não é universal. No entanto, ela pode e deve tornar-se universal, dada a exigência dessa forma específica de educação para uma formação humana mais complexa.

Com o exposto, podemos compreender que a educação sofre mudanças conforme o espaço e tempo da sociedade em que está inserida. Ela surge com a necessidade vinda do trabalho, mas, com o tempo, passa a ser uma ferramenta importante para a “manutenção” das demandas do sistema do capital. Sendo um complexo participante da formação do gênero humano, trazendo contradições, pois vivemos em uma sociedade estruturada em classes. Dessa forma, o complexo educativo de modo *stricto* possui caráter de classe.

Observando o atual estado da sociedade, podemos perceber que não há uma devida formação humana, pois a maior preocupação é uma formação para mão de obra que venha ofertar uma educação restrita, dando garantias ao capital. Por exemplo, o ensino profissionalizante é um dos tipos de educação restritiva, passada na sociedade capitalista para moldar o estudante para a atuação no mercado de trabalho, o que restringe outras habilidades.

Em qualquer forma de sociabilidade, seja no comunismo primitivo, seja na contemporaneidade, a educação é indissociável da reprodução social, e ela sempre será executada, seja em sentido mais amplo, seja sentido mais estrito: não separação mecânica entre os dois sentidos. Para Lukács (2018), há uma interação de uma na outra. Nos dias atuais, no entanto, a escola está refém do capitalismo.

O atual estágio do capitalismo contemporâneo, que se encontra em crise profunda, demanda, por intermédio da administração do Estado, uma escola que forme o trabalhador para um mundo em ‘câmbio constante’. Esse ‘novo’ modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de aprendizagem-ensino que possam ofertar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de orientação e monitoramento, que essa educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista (Santos, 2017, p. 15).

É por meio da educação que vai haver a mediação entre o indivíduo e a generalidade. A educação age na consciência dos indivíduos, auxiliando na construção da imagem de mundo em que vivemos. A partir disso, o complexo

educativo tem um papel importante na reprodução social. Com o surgimento da divisão social e técnica do trabalho, a educação passa a atender a um meio social específico e, com o passar do tempo, isso foi se intensificando ainda mais. O capitalismo separa o que já é separado e a burguesia cria, dentro da dualidade educativa, uma dicotomia educacional. Sobre esse debate Sobral (2021, p. 73) afirma que:

Podemos inferir que a partir desse momento histórico de surgimento dessa dicotomia na educação, a escola pensada pela burguesia e financiada por seu Estado para a classe trabalhadora tem o trabalho como princípio educativo. Se no escravagismo e no feudalismo as classes que trabalham (escravos e servos) se formam no próprio processo de trabalho (o princípio educativo do trabalho), na sociedade capitalista, os trabalhadores passam a ter uma educação em sentido restrito, realizada na escola por especialistas.

A todo momento, podemos perceber que a verdadeira formação humana é desvalorizada e trocada por uma formação que apenas cria mão de obra com uma massa alienada, fazendo a manutenção do *status quo*. Nesse tipo de sociedade, a educação escolar é utilizada para mão de obra e sustentação do grande capital.

A educação, sobretudo em sentido *stricto*, ao longo do tempo, passou a ser um instrumento de controle para a classe dominante sobre a dominada. Com isso, o surgimento desse tipo de educação é vinculado a esses grupos específicos, com o interesse ligado à formação de indivíduos, não levando uma educação emancipadora, mas apenas buscando capacitar para as necessidades do capital.

Nesse ponto de vista, a complexidade do ser social é o resultado de sua reprodução. A educação é um complexo social que procura a aquisição de conhecimento que favorece o ser humano em sua formação como sujeito e seus comportamentos sociais ativos. Ela contribui, assim, para que os seres humanos sejam capazes de reproduzirem. Nesse sentido, a partir do momento em que a reprodução social acontece, a educação também sofre transformações, perdendo sua genuína essência.

Então, podemos concluir que a reprodução social tem o ponto de partida fundado no trabalho, ou seja, por teleológicos singulares, mas isso não é o suficiente para a continuidade e reprodução do ser social, os complexos de *práxis* sociais, ou melhor, as posições teleológicas secundária, são essenciais para essa reprodução. Assim, o complexo da educação auxilia na continuidade do ser social.

3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

“[...] a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com ‘uma festa no salão de chá do vigário’ em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando [...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente”.

(Mészáros, 2009, p. 17).

Os apontamentos iniciais do capítulo anterior são cruciais para compreender o mundo. Nessa discussão, não é possível entender os resultados atuais da humanidade sem investigar como esse processo iniciou – como o ser humano foi constituído, de que maneira a sociedade se reproduziu, como chegamos a isso e quais fatores conduziram à realidade presente –, por isso, iniciamos com essa exposição. Somente com essa base é possível alcançar o entendimento necessário para dar continuidade à nossa reflexão.

Atualmente, vivemos uma profunda crise estrutural, que afeta a totalidade social, resultando no agravamento de fenômenos visíveis em todo mundo: miséria, exploração do humano pelo humano, consumismo descontrolado, opressões de todas as naturezas, violência e a destruição cada vez mais acelerada da nossa casa comum. Isso partiu de um ato simples inicial, por exemplo, a criação de uma ferramenta para defesa.

Como vimos, o trabalho origina o valor, e a criação deste é um movimento que ocorre até hoje. Essa categoria tem a característica de tornar cada vez mais complexas as forças produtivas e as capacidades dos humanos. Em consequência, chegou um momento em que, no processo econômico, surgem produtos do trabalho que não são mais utilizados apenas para suprir as necessidades da subsistência, passando a ser usados para serem trocados por outros, e com uma maior complexificação, adquirem caráter de mercadoria. “A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar” (Marx, 1988, p. 45).

Com isso, todo pôr de uma teleologia é um ato de se exteriorizar. Como vimos, quando o humano realiza um pôr teológico, resultando em uma objetivação,

ele se transforma e produz conhecimento. Isso se realiza através da captação do real, por meio do reflexo. No entanto, em determinado momento, essa captação ocorreu de forma equivocada, dando origem a um estado de alienação. Como consequência, esse processo levou o ser humano a uma condição de desumanização, e isso é o que observamos atualmente.

3.1 O sistema do capital atinge seus limites absolutos: para iniciar o debate

“Destruímos tudo o que vemos: o céu se torna opaco, o mar não mais acolhe a vida, a terra não mais alimenta a planta e o planeta vai ser tornando inóspito a todos nós. Matamos a nós próprios, pelas próprias mãos, jogando bombas ou comprando o leite dos nossos filhos na padaria da esquina. Embrutecemos-nos para podermos continuar a viver nossas vidas como se, neste instante em que estás a ler estas linhas, crianças não chorem o pai assassinado, mães não padeçam o horror dos horrores: abraçar o cadáver de seu pequeno ou sua pequena. Vivemos como se o mundo não pudesse ser humanamente humano com tanta abundância sendo produzida e com tanta história que já foi acumulada em nosso presente. Quem poderia imaginar que o presente seria tão absurdo?! Basta de matar humanos, basta da ‘morte’ que se ‘morre de velhice antes dos trinta’, ‘de emboscada antes dos vinte’ e ‘de fome um pouco por dia’. Há comida para todos, moradia sobrando e montes de felicidade nos esperando! Nada menos do que uma revolução, é o que carecemos!”.

(Coletivo Veredas).

A lógica desse sistema está fora da compreensão humana, pois seu objetivo não é uma produção e reprodução genuína. O valor de uso já não tem mais a importância que teve no período inicial da reprodução – ao contrário, as necessidades humanas são superadas e tratadas como mercadorias – não só os bens de consumo, como também as próprias vidas. Assim, se não fosse pela necessidade do capital de explorar o trabalho vivo da classe trabalhadora, esses indivíduos seriam completamente descartáveis.

Há um antagonismo e dependência estrutural entre o capital e o trabalho, sendo essa contradição o motor da expansão do sistema do capital e, nessa lógica, o trabalho assalariado (abstrato) é a base do sistema. Segundo Mészáros (2009), o capital, enquanto organismo global nos três últimos séculos, consolidou-se enquanto produção generalizada de mercadorias. Esse processo ocorreu através “[...] da

redução e degradação dos seres humanos ao status de meros ‘custos de produção’ como força de trabalho necessária” (Mészáros, 2009. p. 2). Dessa forma, dentro desse sistema, a vida é tratada como algo supérfluo e o lucro sempre ocupa a posição central.

O modo de produção capitalista é fundado a partir da compra e venda de força de trabalho. Diferente dos outros modos de produção, o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho – ou seja, livre para trabalhar ou morrer de fome. Esse modo de produção é incontrolável e destrutível⁷. Nesse sentido, as tentativas para controlar sempre foram fracassadas, e isso se dá em decorrência da sua própria estrutura contraditória, que está presente desde seu início.

Diferente dos outros modos de produção, que buscavam suprir necessidades sociais, o capitalismo não tem um limite para seu crescimento e tem como prioridade a reprodução do capital. Assim, deixou de fora a produção para necessidades sociais para atender à autoprodução da capital, sendo o modo de produção mais bem-acabado e que melhor se adequou ao sistema do capital.

O capitalismo é um modo de produção, assim como o primitivo, o escravista e o feudalismo. Vale citar que a transição de um modo para outro durou milhares de anos, tanto do primitivo para o escravista, deste para o feudalismo e para o capitalismo. Mesmo com a suplantação de um modo a outro, sempre houve resquícios do modo anterior, pois não é um tipo de mudança que pode ser apagada do dia para noite, há um longo período de transição. Por exemplo, já no século XXI, é possível visualizar homens que trabalham para uma determinada pessoa, como garantia de uma terra para plantar, ou mesmo um chão para construir sua casa.

A reprodução do valor (riqueza social), em todos os modos de produção, foi constituída através do trabalho – a diferença era como utilizavam a produção para obter os bens que asseguravam a vida, ou seja, a reprodução social e a riqueza. No período do escravismo e feudalismo, essa forma de produção era através da terra e escravos, ou terra e servos, com a utilização do trabalho escravo e servil. Já no capitalismo, a reprodução das riquezas é adquirida por meio do trabalho assalariado.

⁷ No sentido de destruir a humanidade.

Para o filósofo húngaro István Mészáros (2009)⁸, o capital e o capitalismo são fenômenos distintos⁹ – e para uma melhor compreensão do que é a crise estrutural do capital, devemos entender essa diferença, pois isso nos livrará de equívocos. Em outubro 1992, em entrevista para *Radical Philosophy*, o filósofo húngaro explicou a distinção, alertando que o capital precede o capitalismo em milhares de anos¹⁰, assim, ele não depende do seu poder. O capital é o trabalho acumulado, enquanto o capitalismo é entendido como uma das formas de sua acumulação, assim como os outros modos de produção. Ademais, para esse autor, o sistema do capital é sustentado pelo tripé: capital, trabalho assalariado explorado e o Estado – e sua superação só é possível com a eliminação dos seus três elementos¹¹.

Em “Para além do capital”, Mészáros (2002, p. 606) alerta que:

[...] devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Então se um ou mesmo dois desses pilares caírem ainda não é possível ir para além do capital.

É característico do capital, desde seu início, colocar o valor de troca acima da reprodução da humanidade, mas nem sempre foi assim. Não era objetivo da produção humana a riqueza social, mas isso ocorre com a separação do valor de uso e do valor de troca, com predominância do último. A partir disso, o capital ganha forma, produzindo e reproduzindo o valor de troca. No livro “O capital”, Marx (1988) assevera que o ponto de partida para a criação do capital é a produção e a circulação das mercadorias¹² – no patamar desenvolvido, na qual o intercâmbio de mercadorias no século XVI inaugura sua história moderna.

Dessa maneira, o capital se consolida como sistema, a partir da generalização da produção de mercadorias e da dominação da força de trabalho, através do processo histórico de alienação dos meios de produção e, por consequência, sua transformação em mercadoria. Com isso, o capital, através do controle exercido, busca extrair trabalho excedente e matéria-prima do seu processo

⁸ Mészáros nasceu no dia 19 de dezembro de 1930, na Hungria, durante a ditadura de Miklós Horthy. Desde muito novo foi atraído pelo socialismo, em especial, pela obra de Lukács. Em 1949, obteve bolsa de estudos na Universidade Eotvos Loránd, em Budapeste, onde Lukács lecionava.

⁹ Uma boa leitura introdutória para compreender esse debate é o primeiro capítulo livro “Mészáros e a incontrolabilidade do capital”, da autora Cristina Paniago.

¹⁰ Segundo esse autor, além de anteceder o capitalismo, o capital também é posterior a ele, isto é, visto em sociedades pós-capitalistas, como a URSS.

¹¹ Ver “Para além do capital”.

¹² De maneira resumida, para melhor compreensão, consultar o livro “O capital”.

de acumulação. “Somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um ‘sistema social’ global” (Mészáros, 2009).

Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros ‘custos de produção’ como ‘força de trabalho necessária’, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma ‘mercadoria comercializável’, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica (Mészáros, 2009, p. 2).

Devemos ter em mente que o dinheiro, como dinheiro, não é capital, porém é o ponto de partida para sua aparição e desenvolvimento. Dessa forma, cada capital novo que surge no “[...] mercado, mercado de mercadorias, mercado de trabalho ou mercado de dinheiro, sempre ainda como dinheiro, dinheiro que deve transformar-se em capital por meio de determinados processos” (Mészáros, 2009, p. 267). Resumindo, dinheiro e capital se diferenciam por suas formas específicas de circulação.

Em síntese, o sistema do capital vai ser a forma de acumulação, que dá importância apenas ao valor de troca. Com isso, a forma histórica do capitalismo surge de um longo processo cumulativo, quando o capital abandona e supera a produção das necessidades humanas que, antes, limitava-se ao valor de uso, gerando as formas de dominação social. É sobreposto, então, o valor de troca expansivo, que passa a ser o modo de produção mais bem-acabado e poderoso, ou seja, melhor realiza a autoprodução do capital – este chega a esse modo de produção e o desenvolve através da exploração da força de trabalho.

O sistema do capital, segundo Mészáros (2011), é um modo de controle, uma relação social e “[...] antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma ‘entidade material’ [...], mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico” (Mészáros, 2011, p. 96). Essa relação social e capital é estabelecida através do trabalho, que deixou de ser o reprodutor genuíno da humanidade, sendo o fundamento desta, para ser comandado pelo capital.

Conforme Mészáros (2011), só podemos ir para além do capital com a quebra dessa relação hierárquica deste sobre trabalho e todas as condições necessárias para sustentar essa relação:

A condição crucial para a existência e o funcionamento do capital é que ele seja capaz de exercer comando sobre o trabalho. Naturalmente, as modalidades pelas quais este comando pode e deve ser exercido estão

sujeitas às mudanças históricas capazes de assumir as formas mais desconcertantes. Mas a condição absoluta do comando objetivado e alienado sobre o trabalho – exercido de modo indivisível pelo capital e por mais ninguém, sob quaisquer que sejam suas formas realmente existentes e possíveis – deve permanecer sempre. Sem ela, o capital deixaria de ser capital e desapareceria da cena histórica (Mészáros, 2011, p. 710).

Sendo assim, é impossível ir para além do capital apenas quebrando essa relação sem, junto a isso, livrar-se dessas condições de sustentação. Assim, deve ser reestruturada toda a lógica desse sistema, criando um novo modelo orgânico, pois, sem isso, o resultado é o fracasso. A dinâmica de expansão é que faz o sistema do capital ser o que ele é e, desse modo, “[...] com relação à sua determinação mais profunda, o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação sempre com uma busca ilimitada de crescimento, para isso é exigido o controle sobre a totalidade social” (Mészáros, 2011, p. 100). O sistema do capital, de forma alguma, pode abdicar do controle, de nenhum de seus elementos, pois isso garante o fim de sua autoprodução.

Como apontado pelo autor húngaro, vivemos em uma época histórica de uma crise diferente de todas já vivenciadas – crise essa que não é tão somente cíclica, como foram as outras, que fazem parte do desenvolvimento do modo de produção capitalista – essa é uma crise do sistema do capital. Assim, podemos começar afirmando que, com apoio de Mészáros (2011), essa crise estrutural é em decorrência do encontro do sistema do capital com seus próprios limites.

Também é exposto por Mészáros (2009) que, após um período de expansão, o sistema do capital se depara com um novo tipo de crise, diferente das que já havia enfrentado. Isso trouxe consequências desastrosas para esse sistema e, obviamente, para a humanidade. Assim, esse modelo só se mantém de pé por estratégias desumanas, que trazem riscos até mesmo de extinção da humanidade. Contudo, os resultados não são como os de anos atrás, pois esse sistema já atingiu seus limites absolutos em todos os sentidos.

O ponto a ser enfatizado é que a crise que temos de enfrentar é uma crise estrutural profunda e que se aprofunda cada vez mais, exigindo a adoção de corretivos estruturais de grande alcance para encontrar solução sustentável. É preciso salientar também que a crise estrutural de nosso tempo não se originou em 2007, com o ‘estouro da bolha imobiliária nos Estados Unidos’, mas pelo menos quatro décadas antes. Falei disso nesses termos já em 1967, bem antes do estouro de maio de 1968 na França, e voltei a escrever em 1971, no prefácio à terceira edição de *A teoria da alienação em Marx*, que os eventos e desenvolvimento em desdobramentos sublinharam de forma dramática a intensificação da crise estrutural global do capital (Mészáros, 2009, p. 124).

István Mészáros foi um dos mais importantes pensadores marxistas da contemporaneidade, com seus estudos, que se apoiavam nas obras de Marx e Lukács. Esse autor defendia a tese de que o atual sistema se encontra em crise estrutural, sendo ela não somente cíclica¹³, como as outras que se mostraram ao longo dos anos, que são parte da dinâmica do modo de produção capitalista, mas se apresenta como novidade histórica, afetando todas as esferas de produção e reprodução social.

Quando o autor menciona que essa crise estrutural é uma novidade histórica, quer dizer que ela tem quatro formas de se manifestar, possuindo, assim, características novas. O primeiro elemento é seu caráter universal, atingindo todas as esferas que fazem parte desse sistema. Isto é, em vez de ser restrito a uma esfera particular, seja financeira, seja comercial, essa crise atinge todas. O segundo é seu alcance global, pois não afeta só determinados países, mas sim todos.

Já a terceira, é sua escala de tempo permanente, diferente das crises cíclicas que ocorreram no passado. Mészáros (2002) afirma que a crise estrutural está ligada aos limites absolutos da estrutura, logo, não há limites relativos que caracterizem as crises periódicas. Por fim, seu modo de desdobrar é rastejante e progressivo – essas quatro características revelam a gravidade e profundidade dessa crise. Nas palavras de Mészáros (2002, p. 796):

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na 'administração da crise' e no 'deslocamento' mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

Assim, não estamos enfrentando uma crise cíclica do capitalismo, que é limitada e pouco extensa, mas sim da estrutura do sistema sociometabólico do capital. Essa crise afeta toda a humanidade, na qual todo o metabolismo social é controlado,

¹³ As crises cíclicas continuam ocorrendo mesmo com a crise estrutural.

como forma de sobrevivência desse sistema. Para Mészáros (2009, p. 14), a crise estrutural do capital “[...] é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos”.

Ademais, como esse autor ressalta em “Para além do Leviatã”, a distinção entre a crise estrutural e as crises cíclicas é a seguinte: as crises cíclicas ou conjunturais são resolvidas, mais ou menos, dentro do “quadro de referência estabelecido”, já a crise estrutural, afeta integralmente esse quadro, ou seja, a estrutura do sistema.

Em termos gerais, essa distinção não é simplesmente uma questão de aparente severidade dos dois tipos de contraste de crises. Pois uma crise periódica ou conjuntural pode ser drasticamente severa [...], mas também pode ser solucionada dentro dos parâmetros do sistema dado. E, do mesmo modo, mas no sentido oposto, o caráter ‘não explosivo’ da crise estrutural prolongada, em contraste com as ‘grandes tempestades’ (‘nas palavras de Marx’) mediante as quais crises conjunturais periódicas podem descarregar e se resolver sozinhas pode levar a estratégias fundamentais mal concebidas como resultado na interpretação equivocada da ausência de ‘tempestades’; como se sua ausência fosse uma evidência nítida da estabilidade indefinida do ‘capitalismo organizado’ e da ‘integração da classe trabalhadora’ (Mészáros, 2009, p. 125).

Mészáros (2009) ainda registra que o motivo de o sistema do capital ser indestrutível, incontrolável e irreformável é devido ao seu antagonismo estrutural, pela subordinação do trabalho ao capital, e sua incontrolabilidade se destaca através da crise profunda que estamos vivenciando. Essa crise é desencadeada com inovações, diminuição da força de trabalho e o agravamento das contradições dentro da estrutura desse sistema – isso é visto inicialmente no pós-guerra mundial.

Antes, as estratégias do capital para controlar essas contradições eram possíveis, mas, de acordo com Mészáros (2009), elas estão esgotadas, visto que o sistema já atingiu todos os seus limites absolutos.

O sistema do capital é caracterizado por uma tripla fratura entre 1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional). O resultado é um irremediável sistema ‘centrífugo’, no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes (Mészáros, 2009, p. 5).

No contexto mundial, Mészáros (2002) considera que, já nos anos de 1960, havia sinais de crise e esgotamento do padrão do pós-guerra, o que se intensifica nos anos de 1970. Por volta do final dos anos de 1960, o capitalismo finaliza sua ascensão e atinge seus limites absolutos. Quando o sistema entra em crise, ele induz uma

reestruturação produtiva, isto é, recuperação do ciclo de reprodução do capital – para tanto, não importa que as providências tomadas sejam antissociais.

Esse período é marcado pelo discurso de fim da função estatal, uma vez que o Estado de Bem-Estar Social¹⁴, que antes era a solução dos problemas, passou a ser encarado como a causa. Dessa maneira, os gastos com saúde e demais bens sociais foram criticados, sendo considerados insuficientes e ineficazes, portanto, desnecessários, o que justifica sua redução. Com isso, o objetivo era reduzir os gastos com o social e continuar com o acúmulo da lucratividade do capital.

Algumas das tendências dessa reestruturação do capital em crise foi a substituição do padrão taylorista e fordista pelas formas de produção flexível e desregulamentada, sendo o modelo de regulamentação social-democrático substituído pelo neoliberalismo privatizante e antissocial.

Essas tendências acentuam cada vez mais a destrutividade do capital, tornando a sociedade um objeto descartável. Esse receituário põe, claramente, que o capital e sua acumulação é o que importa, enquanto a força humana só conta até o ponto que estiver servindo para a reprodução do capital. Todavia, o trabalho humano pode ser reduzido, mas nunca excluído, pois, como afirma Mészáros (2009), o trabalho assalariado é uma das pontas do tripé do sistema do capital.

A partir desse período, a teoria neoliberal se converte na solução para essa crise. Nesse cenário, vê-se uma desregulação, liberdade do mercado, valorização das desigualdades e do Estado mínimo. Essa tese defende que os recursos sociais deveriam ser administrados por empresas, pois isso garantiria um controle mais eficiente para mediar as necessidades da população e do mercado – e isso iria movimentar a economia e garantir melhores condições de vida para a população.

Nesses anos para cá, foi observada a concreta presença do Estado, através da implementação do mercado livre, responsável pela privatização e terceirização dos serviços públicos e empresas estatais, ou seja, Estado mínimo para população e máxima para o capital (Minto, 2006).

Ainda sobre o Estado, é interessante citar um trecho de Engels (2019), no livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, em que ele expõe a função do Estado na sociedade, deixando claro que, desde seu surgimento, ele serviu para atender a uma demanda específica.

¹⁴ Esse modelo só se consolidou nos países capitalistas centrais. Entretanto, nos países periféricos, nunca vigorou. Segundo Frigotto (1998), o Brasil nunca atingiu o Estado de Bem-estar.

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é 'a efetividade da ideia ética', 'a imagem e a efetividade da razão', como afirma Hegel [e]. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (Engels, 2019, p. 211).

Assim, o Estado surge com a sociedade de classe, visto que não age para solucionar os atritos do antagonismo de classe, mas sim para proteger e garantir os direitos da classe privilegiada –, mas essa é a fantasia posta. Vemos isso nos modos de produção, no Estado antigo, em que funcionava como instrumento que assegurava aos proprietários dos escravizados o poder de subjugar-los. No feudalismo, o Estado servia como órgão da nobreza para dominar servos e camponeses. No capitalismo, por sua vez, como já expomos, ele garante a proteção, a produção e a reprodução do capital.

Diante disso, o Estado é entendido como administrador da crise que o capital enfrenta, servindo para manter esse sistema em pé. É importante entender que o Estado mínimo não tem o objetivo de minimizar a atuação do Estado, mas a diminuição das funções estatais, que corresponde à satisfação das necessidades sociais da classe trabalhadora.

É importante destacar que, enquanto os países centrais desenvolvidos implementaram políticas de reestruturação produtiva, no final dos anos de 1960 para 1970, no Brasil, esse processo ocorreu de forma mais tardia, nas décadas de 1980 e 1990¹⁵, uma vez que, nos anos de 1970, ainda eram adotados os padrões de industrialização de 1950 e 1960, que tiveram grandes interferências internacionais, principalmente dos Estados Unidos – sobre isso discutiremos no próximo item. Dessa forma, é evidente que essa reestruturação não atinge o Brasil nesse período.

No Brasil, essa reconfiguração para recuperação da acumulação do capital só inicia a partir do final dos anos de 1980, quando o país adere aos ajustamentos estruturais do Consenso de Washington, a partir daí, por meio do Estado, é instituído no país o mecanismo de “[...] super-exploração direta do trabalhador, articulados à privatização e à mercantilização crescentes dos bens e serviços sociais, como a

¹⁵ É nesse período que o Brasil adere às propostas do Consenso de Washington e o país se reconfigura.

educação e o conhecimento, além da saúde, da previdência, etc.” (Santos; Jimenez; Mendes Segundo, 2011, p. 4).

Para complementar a discussão sobre a crise severa que enfrentamos, consideramos pertinente apresentar, sucintamente, a tese de Santos (2017), exposta em sua obra “Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola como mercado”. Nessa análise, o autor se fundamenta em Mészáros (2009), expondo que o sistema do capital em crise faz surgir um tripé de sustentação, visando uma superação e dando continuidade à sua expansão.

Para tanto, os elementos desse tripé seriam: globalização, neoliberalismo e pensamento pós-moderno. Nesse livro, o autor explica o papel de cada uma desses elementos para a sustentação do capital. Santos (2017) assegura que essas esferas são partes constitutivas da crise, mas não agem de forma isolada, há uma relação entre essas três categorias, ao atuarem para tentar controlar os efeitos da crise.

Por ter uma maior complexidade, o pensamento pós-moderno é o último a ser exposto e, ao decorrer da explicação, fica mais claro seu papel nessa crise. Esse elemento, muitas vezes, é difundido nos meios acadêmicos, então, tem uma maior relação com o campo educacional, que toca nosso estudo.

Santos (2017) inicia, expondo que a relação que a globalização tem com a atual crise estrutural é a maior flexibilização do sistema financeiro, o que possibilita a enorme entrada e saída de capitais, na maioria das vezes, fictícios. Desse modo, a globalização é mais interessante para o capital, e para quem está incluído para usufruir de seus frutos, do que para as populações que sentem os impactos da crise estrutural. Ademais, Santos (2017, p. 23) exemplifica a globalização atual da seguinte forma:

Para que fique claro, imaginemos que ocorra uma queda na bolsa de valores de Wall Street. Assim sendo, um agricultor que cultiva sua terra no sertão cearense de Quixadá, localizada no Nordeste brasileiro, ou mesmo na região espanhola de Guadalajara, por exemplo, serão atingidos necessariamente por essa conturbação financeira que facilmente se espalhará pelo mundo globalizado. Nesse caso, é muito provável que o preço das sementes aumente ou falte adubo químico. No entanto, uma vacina para o câncer da próstata que porventura seja descoberta nos laboratórios da Bayer alemã dificilmente chegará até nossos bem-aventurados agricultores. ‘Desculpe a nossa falha’, a vacina chegará sim! Bastará, para que isso ocorra, ser o agricultor possuidor de dinheiro para pagá-la, ou mesmo que o Estado a compre para o agricultor.

O próximo tratado é o Neoliberalismo, que ganhou força na virada dos anos de 1960 para a década seguinte, disseminando-se por todo o mundo, como já

expomos. Como é apontado, essa teoria político-econômica traz uma ideia de intervenção mínima do Estado, deixando livre a competição do mercado capitalista. Contudo, o neoliberalismo não funciona exatamente assim, o que realmente acontece é a formação do Estado, mais do que nunca, protegendo os interesses do grande capital.

Isso quer dizer que o capital não poderá, por sua natureza, em hipótese alguma, sob pena de comprometer sua reprodução, renunciar a qualquer elemento de controle social. Assim, em uma expressão, o apoio estatal é imprescindível para manter o sistema capitalista em pé. Essa dialética torna as relações sociais cada vez mais apertadas e tensas, visto que a intervenção do Estado, antes de procurar apoiar os mais vulneráveis, objetiva proteger o lucro dos empresários (Santos, 2017).

Por conseguinte, no Estado mínimo, ao invés da intervenção diminuir, passou a ser maior, atuando em políticas “compensatórias”, elaborando projetos junto aos empresários para diminuir as pressões sociais, sendo uma forma de ludibriar a sociedade, enquanto seus maiores gastos eram para sustentar o sistema capitalista e seus interesses. Na educação, o Estado demanda escolas e instituições de ensino superior para formar o estudante trabalhador para o mundo do “câmbio constante”, oferecendo garantias ao capital e ao mercado de trabalho (Santos, 2017).

A globalização e o neoliberalismo agem na crise como duas faces da mesma substância, mas, para completar essa trindade, falta a teoria que dá sustentação intelectual. Para Santos (2017, p. 31), é a teoria pós-moderna que “[...] se encaixa com rara precisão às necessidades do capital em crise”.

Acreditando fazer uma pretensa crítica à modernidade, à racionalidade, às metanarrativas, às sínteses totalizantes e à ‘sociedade industrial’, os teóricos pós-modernos apresentam velhos conteúdos em vestimentas multicoloridas, cheias de bricolagens e repletas de sedução discursiva em favor das singularidades, que teria como suporte, por seu turno, por um antiuniversalismo desvairado [...]. Essa teoria, como escrito em Costa (2003), emerge das cinzas deixadas pelos escombros da aventura estruturalista, que funcionou como ideologia teórica no período de relativa estabilidade do capitalismo central, compreendendo o intervalo que se inicia no final da segunda guerra mundial e vai até final dos anos 1960 ou início dos anos 1970. O estruturalismo, nesse cenário, acaba servindo muito bem como caldo de cultura para uma filosofia de funcionários do Estado, visto que, no mundo das estruturas, não há lugar para subjetividade, individualidade autônoma ou atividade produtora da história. Com efeito, por negar a problemática ontológica e esvaziar o senso crítico, o estruturalismo cai em um formalismo oco que busca apenas descrever a superfície alienada da vida social: o creme do bolo. Daí se desprende o anti-humanismo e o anti-historicismo de algumas das figuras mais representativas dessa manifestação de ‘miséria da razão’ (Santos, 2017, p. 31-32).

No campo educacional, especificamente no ensino superior brasileiro, a reestruturação produtiva do capital resulta nas interferências das agências internacionais nas políticas educacionais, a partir de 1990. Esse processo direciona os modelos da educação, inclusive superior, para o atendimento dessas demandas do capital, via instituições. Além disso, fomenta a lógica meritocrática e responsabilização do sujeito, estudante ou professor, pelo sucesso e/ou fracasso. Exploraremos esses pontos com mais calma nos tópicos seguintes.

Para complementar, Tonet (2016) atesta que os efeitos dessa crise estrutural – ou seja, sua reestruturação produtiva – na educação, manifestam-se da seguinte forma:

[...] em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de uma crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas (Tonet, 2016, p. 25).

Portanto, a reestruturação produtiva, que faz parte da era da acumulação flexível, possui forte caráter destrutivo e traz diversos efeitos incontrolláveis e devastadores, como a expressiva taxa de desemprego, precarização do trabalho e a degradação da relação do humano com a natureza – e tudo isso é guiado por uma lógica voltada para acumulação e produção de mercadorias. Tal como já observamos, essa reestruturação é uma resposta do sistema do capital para essa crise.

3.2 As interferências internacionais: elementos históricos e estratégias de controle

É perceptível que as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, principalmente a partir de 1990, foram influenciadas por uma gama de fatores. Porém, nosso estudo parte do pressuposto da importância da educação dentro da reestruturação do capital, com o discurso de desenvolvimento e inclusão social e combate à pobreza. Segundo Leher (1999), a educação se torna central nos debates do Banco Mundial – configurando-se como um ministério da educação para

os países pobres. As orientações do Banco Mundial se destacavam pela busca da globalização, ou seja, o atendimento das demandas da capital.

Em 1990, os países ditos periféricos já haviam aderido aos postulados neoliberais, assim, as agências internacionais passaram a atuar nesses locais. Entendemos que essas exigências visam modificar o perfil do trabalhador, de modo que fosse garantida a aquisição de técnicas, conforme as necessidades do sistema do capital. Isto é, essas orientações serviam para atender às necessidades do mercado. Nessa ideia, há uma valorização da educação privada, em detrimento da pública, e o financiamento da educação¹⁶ aparece como um dos elementos indispensáveis para o desenvolvimento econômico dos países atrasados. Esses países já estariam de acordo que a única opção para o seu crescimento seria a concentração de todas as atividades econômica-sociais no mercado.

Antes de proceder aos encaminhamentos e concepções dessa agência sobre as instituições superiores, torna-se essencial evidenciar a relevância do Banco Mundial, uma das principais agências para o sistema capital e reestruturação produtiva. Nesse sentido, realizaremos um resgate histórico dessa instituição, junto ao contexto mundial no qual ele estava inserido.

Isso porque, sem a devida compreensão dos antecedentes históricos e do contexto, dificulta-se o entendimento pleno da atuação dessa agência nos países periféricos, via políticas educacionais, e também buscaremos entender a origem das assistências políticas. Além do contexto histórico, o fenômeno educacional que pretendemos investigar também não pode ser analisado de forma isolada, devendo estar ligado à totalidade social e às determinações históricas que foram seu fundamento, sendo essa a origem de seus resultados.

O Banco Mundial é uma agência internacional que possui grande poder sobre os países em desenvolvimento. Está, atualmente, buscando alcançar um mundo sustentável, pondo fim à pobreza, mediante imposições e assistências aos países pobres. Com essa assistência, esses países se comprometem a atingir estabilidade econômica. Atualmente, o Banco Mundial conta com 189 países membros, constituindo-se em um grupo composto por 5 instituições: Banco

¹⁶ O foco nesta pesquisa não é o financiamento da educação, mas é inevitável não citar esse fato, por representar uma das principais estratégias do capital. No entanto, não aprofundaremos.

Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)¹⁷, Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)¹⁸, Corporação Financeira Internacional (CFI)¹⁹, Centro Internacional para Arbitragem de Disputas de Investimentos (CIRDI)²⁰ e Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI)²¹.

A criação do Banco Mundial foi marcada pela hegemonia estadunidense, em que esse país tinha poder de decisão nas políticas internacionais, devido sua situação pós-Segunda Guerra. No final da década de 1930, início da Segunda Guerra Mundial²², Harry Dexter White²³, economista-chefe do Departamento do Tesouro, já estava pensando e elaborando um projeto, visando um “fundo de estabilização” para manter as taxas do comércio em equilíbrio e, também, um banco para reconstrução e desenvolvimento dos países afetados pela guerra em curso (Leher, 1998).

Ao passo que o fim da Segunda Guerra foi se aproximando, White apresenta um documento, atestando que os Estados Unidos estariam fortalecidos pós-guerra, econômica e militarmente, porém teriam que levantar e fortalecer os principais aliados para manter seu poder. Dessa maneira, a proposta inicial do fundo e do banco era reerguer a Europa.

O projeto foi aceito pelo presidente Franklin D. Roosevelt²⁴ e enviada para a Inglaterra. Importante citar que, no mesmo período que os Estados Unidos elaboravam o plano de reconstrução, o Conselheiro da Fazenda na Inglaterra, John Maynard Keynes²⁵, também estava elaborando um plano de reestruturação financeira e comercial internacional.

Segundo Leher (1998, p. 103), o plano de reestruturação de Keynes era mais radical que o dos Estados Unidos, e o objetivo seria a prosperidade das nações. Assim, sua proposta seria que “[...] o equilíbrio financeiro era responsabilidade não

¹⁷ O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento é a instituição mais antiga e, consequentemente, a mais importante do Grupo Banco Mundial.

¹⁸ Associação Internacional de Desenvolvimento, criada em 1960 para conceder crédito de longo prazo com taxa de juros muito baixa para governos e instituições de países pobres.

¹⁹ Criado em 1956, como organização complementar do BIRD. Essa instituição visa apoiar e financiar a expansão do setor privado, sendo estrangeiro e nacional para países de renda média ou pobres.

²⁰ Foi criado em 1966, com objetivo de obter resoluções, mediante a arbitragem das disputas de investimentos entre países estrangeiros e anfitriões.

²¹ Fundada em 1988, com objetivo de estimular investimentos estrangeiros nos países pobres.

²² Início em 1º de setembro de 1939. Os Estados Unidos só entram na guerra em 1941.

²³ Harry Dexter White nasceu em 29 de outubro de 1892. Foi economista, professor da Universidade de Harvard e Chefe do Departamento do Tesouro.

²⁴ Franklin Delano Roosevelt nasceu dia 30 de janeiro de 1882, na cidade de Hyde Park. Foi o 32º presidente dos Estados Unidos

²⁵ Recém-nomeado como Conselheiro da Fazenda, exatamente por estar elaborando esse projeto.

apenas dos tomadores de capital, mas também dos emprestadores”. Nesse contexto, as taxas de juros não deveriam incidir apenas sobre as dívidas, mas também sobre os lucros. Então, Leher (1998, p. 103) defendia a ideia de que “[...] os desequilíbrios do balanço comercial eram responsabilidade de todas as nações, credores e devedores”. A proposta foi repelida pelos Estados Unidos, sendo o maior credor mundial.

Entrando nas engrenagens do Banco, Leher (1998, p. 103) atesta que as premissas fundamentais para criação, pelos Estados Unidos, foram “[...] i) livre mercado, sem discriminação em relação aos EUA; ii) clima favorável para investimento dos EUA no exterior; e iii) livre acesso às matérias-primas”. Isso indica que, além de ser orientado para reconstrução de países de primeiro mundo, o Banco também teve um papel crucial para o poder dos Estados Unidos. Esse caráter permaneceu até metade dos anos de 1950, sendo perceptível a disparidade de poder desse país.

A importância do Banco para a hegemonia dos Estados Unidos está relacionada às condições de exercício do poder. A dominação militar estava assegurada pela evidente supremacia na fase final da Segunda Guerra, mas a outra condição da hegemonia, a liderança do conjunto dos Estados ‘aliados’ demandaria a criação de instituições que contribuíssem com a construção do processo de identificação dos interesses particularistas dos EUA como equivalente ao interesse geral. O Banco Mundial, ao longo de sua história, cada vez mais, vem assumindo um lugar de ponta neste sentido (Leher, 1998, p. 104).

Em 1944, o presidente dos Estados Unidos, Roosevelt, reuniu-se com 45 países, para discutir esse projeto internacional já elaborado por White. Esse debate foi intitulado de Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, na cidade de Bretton Woods²⁶. Por mais que houvesse todas essas delegações, apenas 2 fizeram as negociações principais: Estados Unidos e Inglaterra.

A Conferência de Bretton Woods teve o objetivo de criar a estrutura para a cooperação econômica internacional e reconstrução do pós-guerra, assim, foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial). Como já citado, essa conferência

²⁶ Antes da Conferência de Bretton Woods, em 1941, houve uma reunião entre o presidente dos Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, e o primeiro-ministro do Reino Unido, Winston Churchill. Esse encontro ficou conhecido como Conferência do Atlântico ou Carta do Atlântico. Nessa conferência, teve início o debate do que, em 1944, seria a Conferência de Bretton Woods. Importante citar que, nessa Conferência do Atlântico, foi assinada uma carta com 8 princípios comuns da política nacional dos países. O principal objetivo dessa reunião foi traçar objetivos para enfrentar a guerra em curso. Nessa Conferência, também estavam presentes H.D. White e J.M. Keynes.

marca a hegemonia dos Estados Unidos, sendo os acordos ditados por eles. Com isso, é perceptível o fim da hegemonia britânica²⁷.

Keynes e White elaboraram seus planos com foco na recuperação da produção mundial, porém havia divergências: a Inglaterra planejava “[...] assegurar a zona da libra esterlina como espaço de interesses privilegiados, no qual os EUA teriam um papel menor, embora tivesse endividada e arruinada, e necessitasse de financiamento” (Pereira, 2009, p. 53), que só os Estados Unidos poderiam oferecer. Já o interesse norte-americano, era a predominância do dólar no mercado internacional.

Após 1945, os Estados Unidos estavam fortes, estimulados pela produção bélica, responsáveis por 35% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial, cuja moeda tinha ampla aceitação, sendo exportador tanto de produtos industriais quanto de matérias-primas e alimentos, com *superávits* na balança comercial. Enquanto o Reino Unido saiu devedor e com a moeda desacreditada.

Desde 1942, a Inglaterra já estava negociando com os Estados Unidos os termos sobre Bretton Woods, mas essas eram negociações informais. Só a partir de 1943 foram iniciadas tratativas formais e, logo, as ideias de Keynes foram descartadas pelos Estados Unidos. É válido mencionar que o Keynes tanto ajudou na organização do FMI como é o verdadeiro fundador do Banco Mundial, “[...] no entanto, a supremacia econômica, política e, mais amplamente, ideológica dos EUA, fez com que seu nome desaparecesse do cânon do Banco” (Leher 1998, p. 105).

Nessa reunião, Keynes observou que houve delegados dos países em desenvolvimento que não foram ouvidos e participaram apenas como espectadores. Esses delegados tinham como reivindicações “[...] a criação de mecanismos para garantir a estabilidade do preço das matérias-primas e a definição do Banco como uma Agência de Desenvolvimento (ao invés de fomento)” (Leher 1998, p. 105).

No final, vemos que essa conferência refletiu a dominância norte-americana. Keynes, mesmo sabendo dessa supremacia, ainda quis impedir que a sede do Banco Mundial fosse em Washington, propondo ser em Wall Street, Nova Iorque, porém a vontade dos Estados Unidos prevaleceu. Com sede em Washington, o Banco tinha a finalidade, nas palavras de Morgenthau, de “[...] mover o centro

²⁷ Hegemonia britânica de 1870 a 1913.

financeiro do mundo de Londres e Wall Street, para o Tesouro dos EUA” (Leher, 1998, p. 172).

Bretton Woods contou com a participação de 730 delegados de 45 países aliados durante a Segunda Guerra Mundial, incluindo o Brasil. Foi organizada em 3 comissões: questões financeiras, sendo a discussão sobre o Fundo e tendo como líder White; para reconstrução e desenvolvimento, ou seja, discussão para criação do Banco, liderado Keynes; outras formas de colaboração, supervisionadas pelo mexicano Eduardo Suárez²⁸. A reunião foi realizada no luxuoso Hotel Mount Washington, em Nova Hampshire, Estados Unidos.

Os trabalhos durante a conferência foram organizados em três comissões: a primeira, presidida por White, dedicou-se à elaboração do acordo sobre o FMI; a segunda, presidida por Keynes, encarregou-se do futuro banco internacional; a terceira, a cargo do mexicano Eduardo Suárez, debruçou-se sobre a constituição de outros meios de cooperação financeira. O centro das atenções era a primeira comissão. A segunda despertou relativamente pouco interesse e a terceira foi marginal. Coube ao Secretário do Tesouro dos EUA, Henry Morgenthau, presidir a conferência (Pereira, 2009, p. 56).

O resultado dos Acordos de Bretton Woods foi a materialização da hegemonia norte-americana na reorganização política e econômica do capitalismo internacional – e isso é visto em todas as ideias norte-americanas que prevaleceram durante as negociações. As orientações do Banco são todas visões estadunidenses, sobre os recursos, investimentos e como a economia mundial deveria ser organizada. Essa grande potência e seus aliados tinham controle sobre a maioria dos votos. Podemos ver isso no Relatório Anual do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento de 1947. Abaixo, apresentamos o Quadro 1, contendo o poder de voto.

Quadro 1 – Poder de Voto dos países membros do BIRD (a partir de 10 de agosto de 1947)

País	%	País	%	País	%	País	%
Austrália	2,41%	Egito	0,7%	Índia	4,55%	Panamá	0,27%
Bélgica	2,67%	El Salvador	0,28%	Irã	0,52%	Paraguai	0,28%
Bolívia	0,34%	Estados Unidos	32%	Iraque	0,33%	Peru	0,45%
Brasil	1,39%	Etiópia	0,3%	Islândia	0,28%	Polônia	1,6%
Canadá	3,74%	Equador	0,3%	Itália	2,19%	Rep. Dominicana	0,29%

²⁸ Ministro da Economia e chefe da delegação do México.

Chile	0,64%	Filipinas	0,43%	Iugoslávia	0,7%	Reino Unido	14,17%
China	6,68%	França	5,88%	Líbano	0,32%	Síria	0,34%
Colômbia	0,64%	Grécia	0,53%	Luxemburgo	0,37%	Tchecoslováquia	1,6%
Costa Rica	0,29%	Guatemala	0,29%	México	0,96%	Turquia	0,73%
Cuba	0,64%	Holanda	3,21%	Nicarágua	0,28%	União Sul-africana	1,34%
Dinamarca	0,99%	Honduras	0,28%	Noruega	0,8%	Uruguai	0,38%
—	—	—	—	—	—	Venezuela	0,38%

Fonte: Banco Mundial (1947).

Neste quadro, resta clara a disparidade da distribuição de votos entre os países membros. O poder de voto considera a tomada de decisão dentro da instituição e está relacionada com a participação financeira de cada um dos países, refletindo a influência política e econômica dentro do Banco. É perceptível que os Estados Unidos aparecem como o país com o maior poder de voto, possuindo 34,23% dos votos totais.

Esse percentual elevado é resultado de sua significativa contribuição financeira, realçando seu papel central nas decisões estratégicas do BIRD. O Reino Unido e a França seguem como os próximos mais influentes, com 14,17% e 5,88% dos votos, respectivamente. Esses números demonstram como as principais potências econômicas do pós-guerra dominavam o cenário internacional, usando suas contribuições financeiras para consolidar sua liderança dentro da organização. Como é perceptível, os Estados Unidos estavam na frente, pois, mesmo o Reino Unido e a França tendo uma porcentagem significativa, ambos eram dependentes dos primeiros.

Por outro lado, muitos países, especialmente aqueles com economias menores, têm um poder de voto menor, como Bolívia, El Salvador e Honduras, com menos de 1% dos votos cada, sendo exemplos da disparidade na distribuição do poder dentro do BIRD. Essa desigualdade mostra que, apesar de serem membros da organização, esses países têm pouca influência nas decisões que moldam as políticas econômicas globais.

A estrutura de votação, conforme evidenciada no Quadro 1, reflete uma hierarquia econômica mundial, em que o poder decisório está concentrado nas mãos de poucos países, principalmente dos Estados Unidos. Aqui, estão apresentadas as dinâmicas de poder que governavam as instituições financeiras internacionais no período pós-guerra.

Outro ponto que não devemos deixar de citar é a ratificação do acordo ocorrida no ano seguinte à conferência de Bretton Woods, em 27 de dezembro de

1945, que não foi assinada por todos os 45 países que participaram da reunião, pois havia divergência quanto ao papel e à influência dos Estados Unidos nessa operação.

Para assinar o acordo, estavam presentes 28 nações, sendo a maioria. Outros países assinaram em anos posteriores e, em 1947, havia 45 países. No final, com as propostas originais corrigidas²⁹, com as ideias de criação de “circunstâncias favoráveis” para todos os membros e garantias, a prioridade dos Estados Unidos nas decisões das instituições e as pressões de que a paz dependia desse acordo fizeram possível a aprovação de Bretton Woods pela maioria dos delegados dos países.

Desde seu início, a presidência do Banco foi dirigida por um representante estadunidense, sendo esse país o principal acionista. O presidente do Banco tinha poder decisivo, modelando todo o funcionamento financeiro, administrativo e político. Dessa forma, a escolha da presidência do Banco pelos Estados Unidos não é por acaso. Desde 1946, tiveram 13 presidentes à frente do Banco Mundial: Eugene Meyer³⁰, John McCloy³¹, Eugene Black³², George Woods³³, Robert McNamara³⁴, A.W. Clausen³⁵, Barber Conable³⁶, Lewis Preston³⁷, James D. Wolfensohn³⁸, Paul D.

²⁹ Antes da conferência.

³⁰ O primeiro Presidente do Banco Mundial, assumiu em 18 de junho de 1946 e saiu em 18 de dezembro de 1946. Foi editor do The Washington Post. Antes de Meyer assumir a presidência do Banco, Harry S. Truman queria colocar um banqueiro à frente, porém nenhum aceitou, pois estavam temerosos a sujar a reputação e a falência. Nascido nos Estados Unidos em 1875.

³¹ Assumiu a presidência do Banco em 1947 e permaneceu até junho de 1949. Foi advogado e banqueiro prestigiado. Nasceu em 1895 na Filadélfia.

³² Liderou o Banco Mundial por 13 anos, assumiu em 1 de julho de 1949 e deixou a presidência em 31 de dezembro de 1962. Nasceu em 1898 em Atlanta.

³³ Ficou à frente do Banco de 1 de janeiro de 1963 a 31 de março de 1968. George Woods nasceu em Boston em 1901.

³⁴ Assumiu em 1 de abril de 1968 e permaneceu até 30 de junho de 1981. Robert McNamara nasceu em Oakland, Califórnia, em 1916. Para ele, a guerra era uma consequência da desigualdade de renda entre os países industrializados e em desenvolvimento.

³⁵ Assumiu a presidência do Banco de 1 de julho de 1981 a 30 de junho de 1986. Nasceu em 1923 na cidade de Hamilton.

³⁶ Foi Presidente de 1 julho de 1986 até 31 de agosto de 1991. O primeiro político de carreira a ser nomeado presidente do Banco. Nasceu em 1922 em Warsaw, Nova York.

³⁷ 8º presidente do Banco Mundial, liderou de 1 de setembro de 1991 a 4 de maio de 1995. Nasceu em 5 de agosto de 1926 em Nova York. Ele serviu no Pacífico como fuzileiro naval dos EUA durante a Segunda Guerra Mundial.

³⁸ Nasceu em 1º de dezembro de 1933, em Sydney, Austrália. Assumiu a presidência do BM em 1 de junho de 1995 a 31 de maio de 2005.

Wolfowitz³⁹, Robert Zoellick⁴⁰, Jim Yong Kim⁴¹, David R. Malpass⁴². O presidente atual é Ajay Banga⁴³.

O primeiro presidente a assumir foi Eugene Meyer, em junho de 1946, porém, com 6 meses, pediu afastamento, pois, em sua gestão, surgiram várias especulações de que o Banco seria obrigado a erguer a Europa, o que causou a dificuldade em obter títulos no mercado financeiro dos Estados Unidos. Nesse mesmo ano, surgiram pressões, por parte do governo europeu, para a restauração da Europa, como também petição de empréstimos para os países em desenvolvimento⁴⁴.

Com o agravo da instabilidade monetária, financeira e incerteza política de 1946 a 1947, não houve, como esperado, uma recuperação europeia. A preocupação era a incerteza, ou seja, o objetivo era ganhar confiança dos investidores para aceitação dos seus títulos no mercado financeiro (Pereira, 2009). Assim, não era possível que o Banco vendesse seus títulos no mercado nos valores necessários, a menos que os investidores tivessem confiança de que seus fundos seriam usados apenas para propósitos economicamente sólidos e produtivos.

Segundo Pereira (2009), para a construção da credibilidade da imagem do Banco, houve 4 ações essenciais, ocorridas paulatinamente. A primeira foi o prestigiado advogado de Wall Street, John McCloy, à frente do Banco, que assumiu, mas com condição de indicar os nomes dos representantes dos Estados Unidos na Diretoria Executiva. Os indicados foram: Robert Garner, para a vice-presidência, e Eugene Black, para a Diretoria Executiva. Com essa liderança, foram transformadas características iniciais do Banco, servindo predominantemente para o financiamento de projetos comerciais.

A segunda foi o funcionamento do Banco e do FMI de forma independente – os 2 faziam e ainda fazem parte da ONU, sendo organizações especializadas dessa

³⁹ 10º presidente do Banco Mundial, serviu de 1º de junho de 2005 a 30 de junho de 2007. Nasceu em 22 de dezembro de 1943, no Brooklyn, Nova York.

⁴⁰ Atuou como presidente do Grupo Banco Mundial de 1º de julho de 2007 a 30 de junho de 2012. Nasceu em 25 de julho de 1953 em Naperville, Illinois.

⁴¹ Jim Yong Kim foi o 12º presidente do Grupo Banco Mundial de 1 de julho de 2012 a 1 de fevereiro de 2019. Sul-coreano nascido em 1959 e naturalizado americano.

⁴² Nomeado pelo presidente dos EUA, Donald Trump, em 6 de fevereiro de 2019 e selecionado pelo Conselho de Diretores Executivos do Banco Mundial em 5 de abril de 2019, Malpass iniciou sua presidência em 9 de abril de 2019 e assumiu até 1º de junho de 2023.

⁴³ Americano nascido na Índia.

⁴⁴ O representante do Chile ressaltou que empréstimos em larga escala à Europa ameaçavam a capacidade futura da entidade de fazer empréstimos para fins de desenvolvimento, que era dos objetivos principais colocado pelo banco (Pereira, 2012).

instituição, mas passaram a não ser mais subordinados. A terceira foi a criação de um departamento de *marketing* para a venda dos títulos do Banco, que foi certo, ganhando, gradativamente, confiança. Em quarto, foram os acordos de empréstimos realizados para Europa, mostrando aos banqueiros de Wall Street que o Banco seria lucrativo para as empresas estadunidenses e útil para a política externa.

Nesse mesmo período, a URSS ganhava mais espaço de atuação na Europa oriental⁴⁵, por meio de suas ideias, influenciando na reorganização da economia, o que pressionava os países da Europa ocidental a fazer o mesmo. Diante disso, os Estados Unidos se sentiam ameaçados pela proliferação comunista, então, foi posto no centro do debate um plano de combate ao comunismo na Europa.

A resposta para isso inicia com a Doutrina Truman⁴⁶, que influenciou fortemente a Guerra Fria. O plano original, que seria a ideia de construção de um mundo baseado em cooperação econômica e estabilidade, foi rapidamente posto de lado pela necessidade urgente de conter a expansão do comunismo na Europa.

Com a situação da maioria dos países europeus, esses poderiam ser atraídos pelo “vislumbre do comunismo”. Então, o plano inicial do Banco de reconstrução da Europa pós-guerra é retomado, mas não da mesma forma, sendo mais acelerado, pois se tornou, para os Estados Unidos, um assunto de segurança nacional.

O anúncio da Doutrina Truman foi um ato abrupto. Havia nos EUA uma forte posição contra os sacrifícios domésticos adicionais, participação externa e ajuda financeira a outras nações (Karpur et al., 1997:73). A oposição continuou firme durante ano de 1947, mesmo depois dos comunistas torarem o poder na Hungria em agosto. O Programa de Recuperação Europeia – mais conhecido como Plano Marshall – não saía do papel, apesar da pressão do Executivo. A resistência da opinião pública e do Congresso teve fim somente depois da invasão a Tchecoslováquia em fevereiro de 1948 (Block, 1989:136). No dia 13 de abril, o governo conseguiu a aprovação do *Economic Cooperation Act*, autorizando desembolso inicial de US\$ 5 bilhões (US\$ 21 bilhões em dólares de 1993) para a assistência financeira à Europa (Pereira, 2009, p. 64).

⁴⁵ Antes do final oficial da Segunda Guerra Mundial, houve conferências (Yalta em fevereiro de 1944 e Potsdam entre julho e agosto de 1945) para traçar as zonas de influências das grandes potências mundiais: EUA, URSS e Reino Unido. A importância dessas conferências está em como as grandes potências reorganizaram e estabeleceram suas disputas por hegemonia (seja do lado do chamado Ocidente, pelos Estados Unidos, seja do chamado Oriente, pela URSS), em muito marcadas pela divisão da Alemanha e as indenizações aos Aliados (Potsdam). Tornando, então, as questões econômicas, geoestratégicas (“zonas de influências”) e militares intimamente ligadas (Hobsbawm, 1994).

⁴⁶ Assistência política, econômica e militar aos povos livres, em qualquer governo (democrático ou ditatorial), sob ameaça comunista interna ou externa (Pereira, 2009).

Assim, observamos o Banco Mundial sendo também inserido nas estratégias de contenção ao comunismo soviético. Após 2 meses do anúncio do Plano Marshall, o Banco anuncia os empréstimos para reconstrução europeia⁴⁷. Apesar dessa operação ser arriscada, os acordos foram uma estratégia eficaz para fortalecer a credibilidade dessa instituição financeira. Esse feito comprometeu mais de um terço dos recursos totais do Banco e, além disso, não havia uma definição de como o dinheiro seria utilizado, por isso foi um empréstimo com altos riscos. Mesmo assim, os Estados Unidos garantiram que a França recebesse o empréstimo, sob condições rigorosas, como o equilíbrio orçamentário e o aumento de impostos. Além disso, houve uma exigência da expulsão do Partido Comunista Francês, o que ocorreu, efetivamente, em maio de 1947 (Pereira, 2012).

A preocupação dos Estados Unidos era exatamente o crescimento do comunismo na Europa, então, a reconstrução é posta como prioridade. Apesar desse período ser frágil e composto por instabilidades, as influências comunistas soviéticas seriam “o mal maior”, e esses conflitos políticos poderiam acentuar mais ainda as dificuldades econômicas dentro da Europa. Logo, a solução seria reestruturar a Europa ocidental antes que a União Soviética.

Sobre essa preocupação, no Relatório Anual de 1947, é exposto que o BIRD era impedido de conceder ou negar empréstimo por fatores políticos, porém, como exposto no documento, o empréstimo depende das perspectivas financeiras do país, que estão atreladas aos fatores políticos, havendo um bloqueio de empréstimos para países com “instabilidade política” (Banco Mundial, 1947). Foi o que ocorreu com a Polônia e a Tchecoslováquia, países que faziam parte da zona de influência da URSS (Europa Oriental) – ambas tiveram seus empréstimos negados.

Embora o Banco esteja impedido de fazer ou negar empréstimos para atingir objetivos políticos, há uma inter-relação e interação óbvia e necessária entre eventos e condições políticas e eventos e condições econômicas em qualquer país. A solidez de qualquer empréstimo depende fundamentalmente das perspectivas financeiras e econômicas do mutuário. Na medida em que essas perspectivas possam ser afetadas por condições de instabilidade política ou incerteza no país mutuário, essas condições políticas devem ser levadas em consideração. Ao considerar a méritos de qualquer pedido de empréstimo, portanto, o Banco deve dar o devido peso às condições políticas no país mutuário, na medida em que possam afetar as perspectivas financeiras e econômicas desse país (Banco Mundial, 1947, p. 17).

⁴⁷ US\$ 250 milhões para a França, US\$ 207 milhões para a Holanda, US\$ 40 milhões para a Dinamarca e US\$ 12 milhões para Luxemburgo (Pereira, 2009).

Vale mencionar que, em 1947, os empréstimos para o desenvolvimento não estavam dentro dos planos do Banco Mundial, pois, como citado, a preocupação era a Europa. Os primeiros ocorreram em 1948, sendo ambos para o Chile, aprovados em 25 de março de 1948, no valor de US\$ 16 milhões⁴⁸. O primeiro, de US\$13,5 milhões, foi destinado ao desenvolvimento hidroelétrico, ou seja, compra e importação de equipamentos e suprimentos necessários para o desenvolvimento de instalações e recursos de energia elétrica e água. O segundo, de US\$2,5 milhões, foi para compra de máquinas agrícolas, a fim de aumentar a produtividade.

O empréstimo foi liberado, porém, conforme os acordos, o Banco teria que receber todas as informações e relatórios, constando que fundos a serem desembolsados seriam usados para os fins especificados nos contratos e, com isso, os representantes do Banco teriam plena oportunidade de verificar o uso final de todas as compras.

No documento “Os primeiros empréstimos de desenvolvimento do Banco”, da série de exposições dos Arquivos do Grupo Banco Mundial, nº 022, destaca-se o início das operações do Banco para o desenvolvimento, apontando que, após a reconstrução europeia, suas atenções passariam a ser voltadas para o desenvolvimento, pois, a partir de 1948, o Plano Marshall assumiria a reconstrução.

O nome oficial do banco mundial em seu estabelecimento era (e com a adição da AID) Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Como o nome indica, a reconstrução veio primeiro: Em 9 de maio de 1947, foi assinando um acordo concedendo um empréstimo de reconstrução a França no valor de US\$ 250 milhões. Em agosto de 1947, houve outros empréstimos para reconstrução; para a Holanda, Dinamarca e Luxemburgo. Essas foram importantes fontes de recursos para Europa Ocidental até que o plano Marshall assumiu o ônus da reconstrução em 1948. Isso liberou o Banco para volta sua atenção mais plenamente para o desenvolvimento (Grupo Banco Mundial, 1948).

Em resumo, a partir de 1947, com o avanço comunista, decorrente da Guerra Fria, o Banco Mundial volta suas atividades para a reconstrução europeia e, após 1948, estende para o desenvolvimento dos países membros. Nos relatórios anuais de 1947 e 1948 (Segundo Relatório Anual – 1946-1947 e Terceiro Relatório Anual – 1947-1948), já é notória a preocupação, condicionando o bom desempenho do Banco à extinção das instabilidades políticas e agitações.

⁴⁸ Em setembro de 1946, foram solicitados US\$ 40 milhões pelo Chile, mas negados.

Verificamos que as atividades do Banco só se voltaram para o desenvolvimento após 1948, quando a influência comunista se propagou para os países menos desenvolvidos. Essas ideias já proliferavam pela Europa Oriental, Ásia, algumas partes da África e América Latina. Consequentemente, muitos movimentos de libertação nacional, nos países colonizados e em desenvolvimento, adotaram as ideias comunistas. Isso indica que os investimentos nos países menos desenvolvidos visavam limitar a influência crescente do bloco soviético.

Ainda nesse contexto, em decorrência do período de máxima tensão (1947-1953), a URSS, em janeiro de 1949, em resposta ao Plano Marshall, lança o Conselho para Assistência Econômica Mútua (COMECON) – um órgão de integração econômica do bloco socialista, que tinha o objetivo de promover a cooperação entre os países do bloco soviético e aqueles sob sua influência.

Esse órgão foi criado pela URSS, Bulgária, Hungria, Polônia, Romênia e Tchecoslováquia. Os membros eram: Bulgária, Tchecoslováquia, Alemanha Oriental (1950), Hungria, Polônia, Romênia, Cuba (1972), Mongólia (1962), Vietnã (1978) e URSS. Com um mês de sua criação, a Albânia entrou, mas saiu em 1961. Esse plano tinha praticamente a mesma função do Plano Marshall, porém de modo inverso, barrando o aumento da ingerência econômica e política, por parte dos Estados Unidos, na esfera de influência soviética.

Um fato importante, ocorrido nesse mesmo ano, em abril, no contexto de luta contra o comunismo, foi a criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), liderada pelos Estados Unidos. Essa aliança militar tinha como objetivo principal conter qualquer tentativa de expansão soviética. No campo político, conforme já mencionado, ocorreu a implementação do Plano Marshall.

A resposta da União Soviética à criação da OTAN veio apenas em 1955, com o Pacto de Varsóvia (Organização do Tratado de Varsóvia), um acordo militar, que resultou na aliança entre os países socialistas do Leste Europeu (Hungria, Romênia, Alemanha Oriental, Albânia, Bulgária, Tchecoslováquia, Polônia e a própria URSS).

Ainda nesse cenário, um dos programas que relacionava a política externa dos Estados Unidos ao Banco Mundial foi o Programa Ponto IV, anunciado por Truman, em seu discurso de posse do segundo mandato. O Ponto IV foi um programa de auxílio técnico e financeiro para os países subdesenvolvidos, nas áreas da economia, política, administração, educação, saúde, ciência e cultura, visando um

mundo livre. Embora apresentado com uma retórica humanitária, esse programa foi uma estratégia dos Estados Unidos para vincular o desenvolvimento dos países periféricos à sua segurança nacional.

Ao promover esse desenvolvimento global, esse programa se tornou uma ferramenta fundamental da diplomacia americana, focada em expandir a hegemonia política e econômica norte-americana. Mas, como aponta Pereira (2009), os empréstimos do Banco para as áreas sociais, que abarcariam os aspectos do Ponto IV, só começaram a aparecer nos anos de 1960 e 1970, quando a crise do capital começou a dar sinais. Em termos globais, Mészáros (2009) considera que, já nos anos de 1960, havia sinais de crise e esgotamento do padrão do pós-guerra, o que se intensifica nos anos 1970. Coincidência?

Em junho de 1949, McCloy deixa a presidência do Banco e indica Eugene Black e, no final da década de 1950, os empréstimos para o desenvolvimento aumentaram, ultrapassando a metade do valor desembolsado. Com a credibilidade conquistada, esse presidente aderiu a uma política creditícia conservadora, considerando a lucratividade comercial de suas operações. Desse modo, os anos de 1950 foram cruciais para a consolidação da imagem do Banco, garantindo um lugar entre as demais organizações financeiras internacionais.

O Banco Mundial teve um papel significativo na promoção de políticas econômicas que favorecem o capital privado e a estabilidade financeira dos clientes. Isto é, com essa adesão, o BIRD passou a priorizar políticas que garantissem a rentabilidade dos investimentos, especialmente os internacionais, evitando quaisquer ações que pudessem prejudicar o capital estrangeiro.

Para assegurar isso, o Banco passou a oferecer assistência técnica e impor certas condições para conceder os empréstimos, o que incluía, principalmente, a adoção de políticas econômicas pelos países beneficiários. Essas políticas teriam o objetivo de criar um ambiente favorável para o desenvolvimento capitalista e entrada de capital estrangeiro, facilitando o crescimento econômico, sob uma lógica mercadológica e globalizada (Pereira, 2009).

Por mais que as atividades do Banco Mundial, que visavam a reconstrução, tivessem diminuído, em decorrência do Plano Marshall, seus financiamentos, até 1957, ainda eram direcionados para países capitalistas industrializados. Como o Banco já havia conseguido credibilidade dos investidores, então, o aumento do

número de empréstimos a países em desenvolvimento poderia destruir essa credibilidade conquistada.

Até 1962, quase todos os empréstimos do BIRD eram destinados para projetos que possuíam viabilidade financeira, ou seja, projetos para criação de infraestrutura. Dessa maneira, a maioria dos empréstimos era aplicada, prioritariamente, para projetos relacionados à construção de grandes represas (hidrelétricas) e usinas termelétricas. Não podemos deixar de citar que, em menor proporção, também foram financiadas compras de máquinas e equipamentos agrícolas. Isso significa que, desde o seu primeiro ano de funcionamento, até 1962, o Banco não financiou nenhum empréstimo para área social, pois não interessava ao grande capital.

Em 1963, George D. Woods assumiu a presidência do Banco, sendo indicado pelo governo Kennedy. Nesse período, o Banco estava com condições financeiras sólidas, devido ao aumento do capital no final da década de 1950. Esse período foi crucial, marcando uma melhoria significativa em sua relação com o setor privado e os investidores de Wall Street.

Contudo, havia um problema: por mais que o Banco estivesse “transbordando dinheiro”, era cada vez menor o número de países onde havia possibilidade de investimento. O número de membros já chegava a 75, mas, em decorrência da dívida externa, esses países não eram considerados solventes. Nesses anos, iniciando em 1955 para a virada dos anos de 1960, o desenvolvimento aparece como uma questão de política internacional e, em consequência disso, além dos problemas de dívidas externas dos países, havia pressões, devido às configurações do quadro de organizações internacionais. Com essas pressões, ao longo dos anos, os empréstimos do Banco se concentraram em países de renda média e baixa (Pereira, 2009).

Como vimos antes, o Banco Mundial era muito rígido quanto às suas políticas de empréstimos – e com os fatores citados, passou a ser flexível. Em seu relatório de 1963-1964, atesta que a dívida tem sido uma das preocupações centrais do Banco e, com isso, os diretores executivos começaram a variar alguns termos.

No Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, a maioria dos investimentos era para áreas energia, transporte e indústria, ou seja, o foco era a infraestrutura. Com isso, essa ajuda externa cumpria seu papel de preparar o terreno para a entrada dos capitais estrangeiros. Nos anos de 1970, os empréstimos se ampliaram para outras

áreas, principalmente a social, então, essa seara passou a fazer parte da agenda do desenvolvimento.

Nos anos de 1980, o Banco começou a atuar em políticas de ajustamento e, nesse período, o Brasil aderiu aos postulados do Consenso de Washington⁴⁹, que estão ligados a essa agência, tendo como objetivo ajustar as políticas desse país com as demandas do grande capital em crise estrutural (Mészáros, 2002). Todos esses ajustamentos ocorreram através da assistência técnica e conselhos na “formulação de políticas”. Com isso, o empréstimo era efetivado, mas os países tinham que seguir à risca as regras impostas pelo Banco.

Essa agência abre os anos de 1990 com os discursos de “modernizar a economia”, “estimular o setor privado”, “atender às necessidades dos mais pobres” e “envolver o Brasil na economia mundial”. A seguir, apresentamos um quadro com os valores já desembolsados para o Brasil, desde seu primeiro empréstimo, em 1949, até 1989.

Quadro 2 – Empréstimos do Banco Mundial para o Brasil (1949-1989)

Energia	US\$ 3,749 bilhões
Indústria	US\$ 1,312 bilhões
Transporte	US\$ 2,573 bilhões
Educação e treinamento	US\$ 298 milhões
Saúde e nutrição	US\$ 624 milhões
Atividades bancárias e crédito	US\$ 2,465 bilhões
Agricultura, desenvolvimento rural e colonização	US\$ 2,669 bilhões
Serviços urbanos de água e esgoto	US\$2,178 bilhões

Fonte: Elaborado pela autora.

A diferença entre os empréstimos para a área da energia, por exemplo, comparada à educação e saúde, evidencia uma priorização clara de áreas voltadas à infraestrutura física e ao desenvolvimento econômico imediato, em detrimento dos

⁴⁹ O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989 pelo grupo dos países mais ricos, que estabeleceram novas regras para o capital em crise, com base neoliberal, no final da década de 1980 e início de 1990. Ademais, teve ampla aceitação nos países da América Latina. O objetivo do Consenso de Washington, recomendado pelo FMI, pelo Banco Mundial – que estava totalmente ligado às diretrizes de criação do consenso – era estabelecer o Estado mínimo, a estabilização financeira dos países desenvolvidos e a integração do mercado global. As principais medidas para alcançar tal finalidade foram: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, abertura comercial, fim das restrições do capital externo, abertura do sistema financeiro, desregulamentação do Estado e reestruturação do sistema previdenciário.

investimentos sociais mais estruturantes e de longo prazo. A quantia destinada à educação representa menos de 8% do total destinado ao setor de energia. Já a saúde, recebeu apenas cerca de 16% do volume investido em energia. Tais números indicam que o modelo de desenvolvimento adotado priorizou o crescimento econômico, baseado em obras e modernização industrial, reforçando o objetivo central de atendimento às demandas do período, com vistas à entrada de capital estrangeiro no país.

A parceria do Banco com o Brasil iniciou um ano após sua criação, em 1947, mas seu primeiro empréstimo só foi aprovado em 1949, no valor de US\$ 75 milhões, soma diferente do fornecido para outros países em desenvolvimento na mesma fase⁵⁰. Esse primeiro montante foi destinado à construção de usinas elétricas e rede telefônica já existentes no país.

É pertinente mencionar a existência de um documento publicado pelo Banco Mundial, em 1990, intitulado “O Brasil e o Banco Mundial: a quinta década de cooperação”, que discute, de forma geral, a ajuda do Banco Mundial fornecida ao Brasil, desde seu primeiro empréstimo, até 1989, além de apresentar algumas propostas para a década seguinte. Ademais, apresenta, de forma específica, os meios de assistência do Banco para o Brasil, que são: financiamento externo para investimento, diálogo sobre a política econômica e atuação como catalisador de operações de co-financiamento.

Financiamento externo para investimentos. Até junho de 1989, o Banco aprovou 16 empréstimos para o Brasil, num total superior a US\$16 bilhões. Setenta e quatro deles destinaram-se a projetos ainda em execução. O Banco e os governos federal e estaduais continuam preparando uma série de projetos na agricultura, indústria, infra-estrutura física e social, todos em fases diferentes de tramitação, que deverão estar concluídos na década de 90. Participação no diálogo contínuo sobre desenvolvimento e estratégias setoriais. O Banco e o Brasil vêm trabalhando há muito tempo na formulação de estratégias de desenvolvimento geral e setorial por meio de operações de empréstimo, assistência técnica, atividades econômicas e setoriais. Na década passada, esse diálogo ampliou-se para abranger as reformas necessárias ao ajustamento econômico. A pedido do governo, várias vezes o Banco colaborou com o país em suas negociações com credores externos. Agente de co-financiamento. Na década de 70, os projetos do Banco atraíram montantes importantes em operações de cofinanciamento, especialmente nas Áreas Siderúrgicas, de energia e fertilizantes. Entre 1974 e 1984, mais de US\$4 bilhões foram conseguidos por meio dessas operações de co-financiamento, principalmente no Japão, na República Federal da Alemanha e nos Estados Unidos. Nos últimos anos, seu montante caiu substancialmente, com a redução nos empréstimos bancários diretos.

⁵⁰ Chile (1948): US\$ 16 milhões, México (1949): US\$ 24,1 milhões, Índia (1949): US\$ 34 milhões, Etiópia (1950): US\$ 5 milhões, Colômbia (1950): US\$ 10 milhões e Turquia (1950): US\$ 15 milhões.

Entretanto, as operações de co-financiamento ainda desempenham papel importante no contexto do último acordo entre o Brasil e os bancos comerciais, podendo retomar os níveis anteriores, à medida que a economia do país se estabilize e volte a níveis sustentáveis de crescimento (Banco Mundial, 1990, p. 2-3).

Como exposto no trecho, além do financiamento, o Banco Mundial também interferia nos diálogos sobre as estratégias de desenvolvimento e reformas, por meio de sua “assistência técnica” e conselhos na “formulação de políticas”, como também realizava a atividade de agente de co-financiamento. Isso significa que ele participava das negociações externas, fortemente ligadas aos ajustes econômicos. Esse controle revela como a agência moldava esse país, segundo os interesses externos, alinhando às demandas do capital.

Não podemos deixar de destacar que, a partir dos anos de 1968, a questão social se tornou centro do debate no Banco Mundial, que se constituiu como um organismo multilateral. O gestor, nesse período, McNamara, tinha como objetivo transformar o Banco em uma agência de desenvolvimento. Antes de entrar no poder, o gestor já havia estudado sobre as questões sociais, tendo como conclusão que, enquanto houvesse pobreza, injustiça e desigualdade social, as guerras nunca chegariam ao fim. Sobre a ascensão de McNamara ao poder, Pereira (2009, p. 112) afirma:

A chegada de Robert McNamara em abril de 1968 à presidência marcou profundamente a história do Banco Mundial. Se, por um lado, sua gestão deu continuidade às iniciativas e mudanças importantes promovidas por Woods, por outro ela dinamizou, inovou e expandiu as operações do Banco numa escala inédita, ampliando sua gravitação financeira, política e intelectual e consolidou-o, definitivamente, como uma agência no âmbito das políticas de desenvolvimento.

Sua gestão pautava as relações entre segurança e desenvolvimento, sendo marcada pelos planos de ações para “conquistar os corações” dos povos dos países em desenvolvimento para o lado do capitalismo, pois os pobres eram mais inclinados a serem conquistados pelo comunismo do bloco soviético. Como os outros presidentes, apesar de todo debate em prol da extinção da pobreza, McNamara buscava atingir fins hegemônicos. Sobre essa gestão, Leher (1998, p. 128) aponta que:

[...] se o balanço do período McNamara contemplar os aspectos econômicos e sociais, ele dificilmente poderia ser caracterizado como positivo. A falência do enfoque centrado na pobreza atesta a sua incapacidade de ir às raízes da pobreza, e, por isso, é incapaz de apoiar programas de emprego, e ainda de dar suporte para os trabalhadores rurais sem-terra, espalhados por toda

América Latina, África e Ásia. Evidentemente, os marcos do modo de produção capitalista não são questionados, nem tampouco a configuração concreta que este assume em cada formação econômico-social. Assim, os pobres são pobres não por causas estruturais históricas, mas porque foram 'esquecidos' pelas elites, devendo, pois, serem ajudados externamente. Em virtude de seus propósitos estratégicos, o Banco emprestou muito mais do que os países tomadores tinham condições de pagar. Ademais, o empréstimo funcionava como um sinal verde para o mercado financeiro – ele próprio desejoso de despejar dólares nos países em desenvolvimento, em troca de polpudas taxas de juros. O resultado foi uma grave crise de endividamento, conhecida como a 'Crise da Dívida', algo não esperado pelo Banco: em 1985 os débitos dos tomadores era o dobro do previsto nos documentos da instituição.

Para “solucionar” esses problemas econômicos, os países da América Latina aderiram aos postulados consolidados no Consenso de Washington, induzidos pelo Banco Mundial. Assim, abriu-se espaço para essa agência internacional, com seus organismos multilaterais, como “salvadores desse endividamento”.

O objetivo dessa intervenção nas dívidas era, mais uma vez, proteger os grandes credores internacionais, assegurando que os países em desenvolvimento pagassem suas dívidas. Nesse sentido, o Banco Mundial passou atuar no gerenciamento dessas dívidas, com políticas de reestruturação, ajustando toda estrutura econômica do país, mas, claro, tendo algo em troca. Assume, então, o comando de vários setores do país, principalmente a educação e saúde.

[...] resguardando, mais uma vez, os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos chamados países em desenvolvimento, daí a imposição de políticas de reestruturação neoliberal, tais como abertura e privatização da economia, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, equilíbrio orçamentário e liberação financeira, sobretudo a redução dos gastos públicos, sob a alegação de adequá-las aos novos requisitos do capital globalizado (Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, 2015, p. 47).

Como já exposto no tópico 3.1, o sistema do capital, a partir de 1970, passou por uma crise estrutural sem precedentes. Como expõe Mészáros (2002), a crise estrutural é o resultado do sistema do capital em choque com seus próprios limites. Essa crise iniciou devido à contradição dentro do próprio sistema, uma fissura na relação de produção e consumo. Sendo um sistema incontrolável, Meszáros (2002) ressalta que não há mais limites, melhor dizendo, não há mais saídas dentro desse sistema, logo, a solução possível é ir para além do capital.

De acordo com Mendes Segundo (2005), um aspecto importante no reconhecimento de uma crise estrutural do capital foi a transformação significativa no mundo do trabalho, com o conseqüente aumento da taxa de exploração, flexibilização

dos contratos e piores condições de trabalho. Junto a isso, houve um avanço na incorporação de novos conhecimentos científicos e tecnológicos aos processos produtivos, resultando no avanço da automação e informatização, além de introduzir novas práticas de gestão nas empresas capitalistas. Diante disso, nessa crise sem precedentes, “[...] as preferências nas formas de capital financeiro revelaram-se como uma necessidade urgente de um novo modo de funcionamento do capitalismo” (Mendes Segundo, 2005, p. 47).

Sobre as interferências dessa crise do capital no ensino superior no Brasil, mostra-se, de forma direta, a partir de 1990, a política educacional estabelecida pelo Banco Mundial nos países periféricos, favorecendo a expansão e sua privatização. Com isso, o setor deu continuidade no serviço de comercialização, com mais intensidade. Passaremos, agora, para as concepções do Banco Mundial sobre a educação superior, fazendo isso a partir da análise de um documento encaminhado pelo Banco, datado de 1995.

3.2.1 O Banco Mundial e o ensino superior: visão e concepção

Acima, vimos que o Banco Mundial passou por algumas reformas em sua estrutura e diretrizes, visando redirecionar suas políticas de ação, conforme as demandas impostas em cada período⁵¹. Essa agência exerceu, e exerce, uma grande influência sobre as políticas públicas dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

Na década de 1970, atuou para superar a crise estrutural do capital, em âmbito mundial e, na década de 1980, envolveu-se com os ajustamentos estruturais nos países em desenvolvimento, visando reduzir os riscos da crise da dívida externa, para que não atingisse os credores. Já na década de 1990, contribuiu, principalmente nos países ditos periféricos, para garantir os ajustes neoliberais do Consenso de Washington. Nesse momento, o país estava passando pela reestruturação produtiva, para se enquadrar à economia de mercado.

Diante disso, esses ajustes buscavam a redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos, equilíbrio orçamentário,

⁵¹ Durante a Segunda Grande Guerra, Guerra Fria e a configuração do quadro de organizações internacionais.

abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho.

Com esse contexto exposto, fica compreendido o antecedente histórico do Banco Mundial e a origem de suas assistências políticas. Partimos, agora, para a relação entre o Banco Mundial e o ensino superior, buscando verificar alguns encaminhamentos e concepções dessa agência sobre essa modalidade, que é o objetivo deste tópico.

Ao nos depararmos com as recomendações do Banco, é notória sua profunda influência na educação superior e nas políticas públicas dos países em desenvolvimento – o motivo para essa grande influência está evidente, após as considerações realizadas no tópico anterior. Nas engrenagens do ensino superior, as orientações dessa agência se dão em áreas, como as da legislação, no processo de privatização e diferenciação institucional, no financiamento público e diversificação de fontes de recursos e na natureza das instituições, entre outros.

As posições e direcionamentos do Banco Mundial em relação ao ensino superior estão expressos nos documentos formulados a partir de 1990. Dentre os eles, citaremos um, pois consideramos que contém mais elementos relevantes sobre as concepções do Banco em relação ao ensino superior nos países em desenvolvimento, além de se adequar às limitações de espaço desta pesquisa. O documento analisado será “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia de 1994”.

Nesse instrumento, antes de tudo, é exposto que o ensino superior possui uma grande importância para o desenvolvimento econômico, além de argumentar que essa modalidade de ensino seria uma ferramenta para o crescimento econômico e social. Dessa maneira, ressaltam que essas instituições “[...] educam futuros líderes e preparam as competências técnicas de alto nível que constituem a base do crescimento econômico” (Banco Mundial, 1994, p. 7).

É apresentado que a expansão dessas instituições, públicas e privadas, ocorreu por uma forte influência do Banco Mundial, que surgiu por volta de 1975. Como sabemos, nesse período, as políticas estavam direcionadas para reestruturação do grande capital, e é nesse momento que o desenvolvimento da educação superior passou a ser visto como fator crucial para o crescimento econômico, diante de uma crise estrutural.

Ademais, o documento analisa as experiências dos países em desenvolvimento, e desenvolvidos, no ensino superior, demonstrando como os

primeiros podem alcançar maior eficiência e qualidade. A partir das análises e comparações, são identificadas 4 orientações cruciais para a reforma dessa modalidade, mas sem a necessidade de aumentar os gastos públicos ou, até mesmo, isentando o Estado de tais despesas.

É expresso também que “[...] o modelo tradicional de Universidade europeia de pesquisa, com sua estrutura de programas em um só nível, mostrou ser caro e pouco apropriado no mundo em desenvolvimento” (Banco Mundial, 1994, p. 5). Dessa forma, segundo as experiências analisadas nos países em desenvolvimento e os desenvolvidos, as instituições não-universitárias e o fomento de instituições privadas podem contribuir e satisfazer a crescente demanda social de ensino superior, pois essa modalidade de ensino é moldável, conforme as necessidades do mercado, havendo a tese de que o ensino público não daria conta.

Com as experiências, também vêm as “lições derivadas das experiências”, com isso, é posto em reta o futuro, sendo implantadas as “devidas reformas”. Caso não sejam seguidas, esses países não estariam preparados para o mercado global – a exemplo da Ásia:

Ásia é o continente onde os esforços foram mais extensos e mais eficazes, e aquele que tem mais experiência para oferecer ao resto do mundo em desenvolvimento. Os governos da Ásia gastam menos por estudante no ensino superior do que em outras regiões, mas alcançam maior cobertura porque conseguiram reduzir os custos médios e mobilizar financiamento privado por meio de maior diferenciação (Banco Mundial, 1994, p. 5).

O estudo contido nesse documento foi preparado por uma equipe composta por Jamil Salmi, Douglas Albrecht, Robin DePietro-Jurand, Tom Eisemon, Moussa Kourouma, Ompom Regel, Viswanathan Selvaratnam, Erik Thulstrup, Kin Bing Wu y Adrian Ziderman. Os documentos de referência e estudos iniciais foram preparados e orientados por Ann O. Hamilton, com a supervisão de Adriaan M. Verspoor, no Departamento del Banco Mundial. O texto foi concluído sob a direção geral de KY Amoako e supervisão imediata de Peter R. Moock, no Departamento de Educação e Política Social do Banco, e a sua preparação para publicação ficou a cargo de Margareta J. Verbeeck.

O estudo se concentra nos países em desenvolvimento da África, América Latina e Ásia, como também analisa a situação das ex-repúblicas socialistas da Europa e Ásia Central, especificamente as que estavam em rápido processo de desenvolvimento econômico.

As instituições de ensino superior são apresentadas como “[...] importância capital para o crescimento econômico e social” (Banco Mundial, 1994, p. 11). Dessa maneira, essa modalidade teria o papel de formar cidadãos, conforme os padrões da sociedade capitalista e para seguir as recomendações impostas para superar a crise do sistema do capital em curso. De modo que, os investimentos nesse tipo de educação contribuíram para aumentar a produtividade.

Sobre essa afirmativa, é posto o seguinte dado: “[...] as taxas de matrícula nesse nível são, em média, de 51% nos países da OCDE, em comparação com 21% nos países de renda média e 6% nos países de renda baixa” (Banco Mundial, 1994, p. 17). Pelo que querem demonstrar, os países desenvolvidos, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵², apresentaram maior investimento no ensino superior, o que assegurou o desenvolvimento econômico e social. Em contrapartida, os países em desenvolvimento, que não investiram nessa modalidade de ensino, encontrariam muitas dificuldades para o avanço. Logo, sem o investimento nas instituições de ensino superior, nenhum país poderia avançar em direção a um desenvolvimento genuíno.

Conforme as sugestões apresentadas ainda nesse documento, esse nível seria responsável pelo progresso do desenvolvimento econômico. Sobre os países em desenvolvimento, o documento traz um dado, indicando que as taxas de rentabilidade alcançavam a estimativa de 10% ou mais, evidenciando que o investimento nessas instituições é altamente lucrativo. Assim, o cenário favoreceu o aumento da produtividade do trabalho e crescimento econômico. Com isso, os países em desenvolvimento passaram a investir nas instituições de ensino superior, e isso se deu com a “ajuda” externa dos organismos internacionais.

Entretanto, o discurso para essas investidas é fundamentado na promessa de desenvolvimento econômico, redução da pobreza das nações em desenvolvimento e inclusão social – os jovens marginalizados que não tinham acesso passam a ter a possibilidade de se formar. É mencionado que, entre os anos de 1965 e 1990, as matrículas aumentaram rapidamente em muitos países em desenvolvimento – foram de “[...] 1% a 9% no norte da África; de 8% a 16% no Oriente Médio; de 7% a 21% na América Latina, e de 8% a 17% na Ásia Oriental” (Banco Mundial, 1994, p. 17-18).

⁵² A OCDE é uma organização econômica intergovernamental, com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

Essa modalidade depende “[...] fortemente do financiamento fiscal em todos os países e os custos unitários são elevados” (Banco Mundial, 1994, p. 18).

Como exposto, devido ao crescimento acelerado, impulsionado pelas pressões para aumentar o número de matrículas, elevados níveis de subsídios e garantias governamentais de empregabilidade para os estudantes formados, essa modalidade experimenta crises, principalmente no setor público e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e da pesquisa foram se deteriorando. É posto que essa crise é mais grave nos países em desenvolvimento, devido, sobretudo, aos ajustamentos fiscais que foram drásticos.

Abaixo, são apresentadas as 4 orientações para a reforma no ensino superior, demonstrando como os países em desenvolvimento podem atingir a meta de qualidade e equidade. Cada uma dessas orientações pressupõe concepções teórico-políticas sobre o suposto papel da educação superior e suas relações com o Estado e a sociedade. Tentaremos pontuar e analisar cada um brevemente:

- I. Incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
- II. Fornecer incentivos, para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, partilhando os custos dos estudantes e ligando estreitamente o financiamento fiscal aos resultados;
- III. Redefinir a função do governo no ensino superior;
- IV. Adotar políticas que visem priorizar os objetivos de qualidade e equidade.
- V. Incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas.

Assim, o modelo tradicional de ensino universitário, para o Banco Mundial, mostra-se ineficiente para satisfazer as diversas demandas do desenvolvimento econômico e social.

Segundo essas orientações impostas, a solução seria a maior diferenciação institucional, isto é, a criação de instituições não-universitárias e o aumento de instituições privadas, que poderiam funcionar de forma eficiente e flexível em relação às demandas, ampliando as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum recurso adicional para o Estado – que é fundamental para o grande capital, que busca reduzir suas responsabilidades sociais.

Em “Fornecer incentivos, para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento”: na segunda orientação, o documento expõe que, para atingir qualidade e equidade nas instituições públicas, os governos deverão fazer reformas no financiamento, com o objetivo de mobilizar mais fundos privados para o ensino superior em instituições estatais⁵³, fornecer apoio a estudantes qualificados que não conseguem continuar⁵⁴ e promover a eficiência na alocação e utilização de recursos⁵⁵.

A primeira estratégia para atender ao objetivo inicial envolve a participação do estudante no pagamento da taxa de ensino, partindo do pressuposto que muitos desses alunos provêm de famílias com condições financeiras. Dessa forma, a “[...] base financeira do ensino superior estatal pode ser reforçada através da obtenção de uma maior parcela do financiamento necessário por parte dos próprios estudantes” (Banco Mundial, 1994, p. 45), pois, como resultado do ensino superior, esses alunos teriam um rendimento muito alto durante a vida.

A segunda estratégia seria a mobilização dos ex-alunos e fontes privadas. Essas contribuições podem incluir desde doações de livros até o financiamento para construções de novas instalações – e como ressaltado, essa prática ocorre em sistemas que possuem incentivos fiscais. A terceira estratégia, por sua vez, seria a realização de atividades geradoras de renda, como os cursos de curta duração, contrato de pesquisas para as indústrias e consultoria.

O segundo objetivo estabelecido pelo documento seria fornecer apoio aos estudantes necessitados. Assim, as soluções apresentadas são os programas de empréstimo estudantil, com pagamento fixo relacionado com rendimentos e bolsas, como também programas de trabalho e estudo. Esses seriam complementos para atingir o primeiro objetivo, relacionado à partilha de custo do ensino superior que, ao mesmo tempo, conforme as experiências, “[...] é uma estratégia eficiente para alcançar maior cobertura e melhor qualidade na educação pós-secundária com uma determinada quantidade de recursos fiscais, ao mesmo tempo em que protege a equidade” (Banco Mundial, 1994, p. 55). Essas assistências devem ser realizadas por meio de empréstimos, ao invés de subsídios, pois seriam gastos desnecessários.

⁵³ Movilizar más fondos privados para la enseñanza superior en instituciones estatales.

⁵⁴ Proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores a causa del ingreso familiar insuficiente.

⁵⁵ Fomentar la eficiencia en la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones estatales.

Pelo último objetivo dessa orientação, deveria ser promovida a eficiência na alocação e utilização de recursos, utilizando as experiências dos países membros da OCDE. Assim, o documento recomenda que os países em desenvolvimento deveriam utilizar mecanismos similares para aumentar a eficiência da utilização dos recursos, sendo estes o financiamento, sob o critério de desempenho.

As propostas são: financiamento baseado em insumos (o número de alunos matriculados, ajustado para programas) e financiamento baseado em produtos (o número de graduados). Por conseguinte, “[...] a utilização de tais mecanismos permitirá uma melhor utilização dos recursos disponíveis, aumentando a eficiência interna e incentivando as instituições a reduzirem despesas não instrucionais” (Banco Mundial, 1994, p. 60), como habitação e comida. Ademais, redefinir a função do governo no ensino superior: no geral, sobre essa questão, o Banco Mundial considera que o governo interfere excessivamente, na maioria dos países em desenvolvimento, e essa modalidade, especificamente a pública, deveria contar, de forma prioritária, com a iniciativa privada, tendo maior autonomia.

Essa agência assevera que, para atingir todas essas orientações expostas, a principal mudança é na relação entre o governo e o ensino superior – e as reformas dessa modalidade dependem de um quadro político coerente, apoio, incentivos, instrumentos orientados ao mercado para implementar políticas e maior autonomia administrativa.

Adotar políticas que visem priorizar objetivos de qualidade e equidade: na quarta e última orientação, são apresentados 3 elementos que funcionam como estratégias para atingir a equidade e qualidade no ensino superior, melhorar a qualidade de ensino e pesquisa, receptividade às mudanças nas demandas econômicas e buscar maior equidade. Sobre o primeiro, é mencionado que deve haver estudantes preparados, iniciando pela fase da seleção, que deve ser rigorosa, aprovando apenas os alunos que possuem conhecimento e capacidade para beneficiar o programa.

Igualmente, os professores devem ser competentes e motivados. Além disso, deve conter os equipamentos apropriados, bibliotecas e laboratórios científicos equipados com os meios necessários. Outro elemento importante, segundo o Banco, para atingir uma melhor qualidade no ensino e pesquisa, são os intercâmbios internacionais.

O segundo elemento dessas estratégias, como citado acima, é a receptividade às mudanças nas demandas econômicas, ou seja, a ligação entre empresas e o ensino superior. Essa modalidade deve responder à evolução das demandas da economia e, nesse contexto, a participação dos setores privados pode ajudar no reconhecimento da relevância das instituições públicas e privadas. Consideramos que esse é um dos elementos mais importante para essa agência, no que diz respeito ao ensino superior. Por fim, o terceiro e último elemento estratégico é a busca por uma maior equidade, buscando melhorar o ensino primário e secundário dos grupos minoritários, sendo essa uma das estratégias traçadas por essa agência.

É perceptível que esse documento está centrado em expor as políticas e práticas, a partir das experiências, com o discurso de redução da pobreza nos países em desenvolvimento. Além disso, relaciona a pobreza e ensino superior, fixando o último como um treinamento, expondo sua relevância para o desenvolvimento desses países. Em seu conteúdo, resta claro o tipo de reforma pretendida, especialmente voltadas a atender às demandas econômicas, dando ênfase ao ensino superior privado, pois ele se adequaria a essas demandas, uma vez que o público seria custoso e inapropriado para esses países.

Logo, as formulações centrais desse documento são para os grupos minoritários, desprivilegiado, uma educação em formato de treinamento, em instituições privadas e não universitárias, com conteúdo mais fragmentado e, claro, a baixo custo. Como nesses países em desenvolvimento os estudantes estarão “preparados”, e esses países foram inseridos na economia de mercado, devem estar aptos a competir com o mercado global. Por fim, se esses países não alcançarem os níveis para essa competição, ou seja, se não forem bem-sucedidos, a culpa será deles mesmos.

3.3 O contexto brasileiro de 1930 aos dias atuais: história e reformas

O ensino superior foi implementado em contextos históricos variados, e em diversos países. No caso do Brasil, ele surgiu tardiamente, se comparado aos contextos da América Latina e Europa. Como nos outros países, o ensino superior brasileiro foi consolidado para suprir a necessidade de uma pequena parcela da sociedade. Devido ao privilégio dessa minoria, seu acesso era restrito, sendo

instituições criadas inicialmente nos moldes de escolas superiores, exclusivamente para a elite.

Diferentemente do processo de implementação inicial, entre os anos de 1889 e 1918, houve um aumento das instituições, sendo a maior parte delas privadas (Minto, 2006). As primeiras universidades foram criadas 3 décadas após a Proclamação da República, em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro, sendo a primeira, e, em 1927, criada a Universidade de Minas Gerais.

O ensino superior só veio adquirir cunho universitário nos anos de 1930. Antes dessas universidades, entre 1808 até mais ou menos 1930, seguiam modelos de ensino superior de formações tradicionais de escolas específicas, como Medicina, Direito e Engenharias. No entanto, a criação de universidades no Brasil, com foco científico, não substituiu esse modelo. O molde tradicional de pesquisa só foi instituído parcialmente em algumas partes mais desenvolvidas do Brasil. A Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, é um exemplo de instituição criada em uma região mais desenvolvida, visando à formação das elites.

Entre 1930 e 1945, durante a primeira gestão de Vargas, a educação no Brasil foi marcada pelo intenso confronto ideológico entre o movimento renovador dos defensores da Escola Nova e os tradicionais, fortemente influenciados pela Igreja Católica. Essas lutas refletiam os interesses das camadas dominantes da sociedade que, por meio delas, impuseram uma estrutura educacional alinhada às suas necessidades.

Nesse sentido, Romanelli (2014) ressalta que a legislação para o ensino cresceu de forma contraditória, pois buscou conciliar as correntes em oposição, ora favorecendo uma, ora a outra. Isso resultou, portanto, em 2 formas de controle realizadas pela elite. Foi nesse contexto que o ensino superior foi organizado e conduzido.

Em 1931, o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, através dos atos, instituiu a chamada Reforma Francisco Campos, que foi efetivada por meio de um conjunto de decretos, sendo 2 deles para o ensino superior – um relacionado à organização geral do ensino superior e outro à organização da Universidade do Rio de Janeiro:

- I. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 — criou o Conselho Nacional de Educação;

- II. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 — dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;
- III. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 — dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- IV. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 — dispôs sobre a organização do ensino secundário;
- V. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 — instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;
- VI. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 — organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
- VII. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932 — consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

O Decreto nº 19.851/1931, intitulado “Estatuto das Universidades Brasileiras”, estabeleceu os padrões de organização do ensino superior brasileiro e adoção do regime universitário. A Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Minas Gerais foram as únicas instituições criadas antes do Decreto de 11 de abril de 1931. Já a USP, foi a primeira criada e organizada de acordo com as disposições desse dispositivo legal. O artigo 5 trata sobre as exigências que deveriam ser atendidas:

I - congregar em unidade universitaria pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras; II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente; III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena efficiencia da actividade universitaria; IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto (Brasil, 1931, p. 1-2).

Esse decreto estabeleceu que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades, devendo possuir, pelo menos, 3 dos institutos referidos: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. Com relação à sua organização, essa reforma previa 2 modalidades de ensino superior: as universidades, mantidas pelo estado, governo federal, particulares, e os institutos isolados.

Quanto à administração, o decreto determinava que a gestão seria feita por um reitor e o Conselho Universitário. Sobre o primeiro, esse seria escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. Também foram estabelecidas as regras

para composição do corpo docente, com professores catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres e, eventualmente, contratados. Esses docentes eram submetidos a concursos, títulos e provas. Assim, Romanelli (2014, p. 135) ressalta:

Relativamente, porém, à estrutura global da universidade, o artigo 5 estipulava a obrigatoriedade de pelo menos os seguintes cursos para constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Com isso, consagrava-se a falta de diversificação do nosso ensino superior, ao mesmo tempo que se reforçava a velha concepção aristocrática de ensino. A lei refletia, assim, uma das contradições da nossa vida política e social. O poder que havia derrubado a antiga ordem social oligárquica era composto de forças antagônicas, que se sustentavam precariamente, pois só eventualmente se achavam ligadas. Enquanto não houve radicalização de posições entre progressistas e conservadores, entre tenentes e constitucionalistas, foi possível o compromisso mútuo, a mútua tolerância e a mútua concessão. Dessa forma, o velho sobreviveu de novo, até na organização de ensino. É à velha concepção, ainda remanescente, que se devem imputar a consagração e a obrigatoriedade de manter, na constituição de universidades brasileiras, esses cursos formadores de profissionais para carreiras liberais.

Em seu primeiro artigo, esse decreto expõe que o ensino universitário tem a finalidade de “[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica [...] habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior” (Brasil, 1931). Portanto, na criação da universidade moderna, a investigação científica e o preparo profissional seriam os reais objetivos. Porém, apesar desse propósito, apenas um deles vem se concretizando ao longo do tempo. Desde sua formação, os objetivos das instituições superiores têm sido a formação profissional, sendo raras as exceções.

Por volta de 1934, Gustavo Capanema se tornou Ministro da Educação e Saúde Pública, substituindo Francisco Campos. Em 1942, surgiram as reformas com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, apresentadas por esse ministro. Essas iniciativas estruturaram o ensino industrial, reformando o ensino comercial e criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Além disso, trouxeram algumas reformas para o ensino secundário, que foram essenciais para a ampliação do ensino superior (Romanelli, 2014).

Avançando um pouco na história, os anos de 1950 e 1960, no Brasil, foram conturbados, tanto politicamente quanto culturalmente, além de serem decisivos para o ensino superior. Nessa época, as primeiras multinacionais chegaram ao Brasil, e a indústria automobilística foi peça-chave para a industrialização brasileira. A vista disto, nos anos de 1950, o Brasil experimentou um significativo crescimento econômico. Vale destacar que esses interesses no desenvolvimento brasileiro ocorreram,

especificamente, após a Segunda Guerra Mundial, durante o período da Guerra Fria, quando a influência comunista se propagava para países menos desenvolvidos, como abordamos no capítulo anterior.

Contudo, havia um clima ideal para os investimentos multinacionais, principalmente no interior dos países subdesenvolvidos como o Brasil – além da mão de obra barata, fatores, como a abundância da matéria prima, isenção de imposto pelo governo, amplo mercado consumidor incentivou tais investimentos. Segundo Pereira (1976, p. 44), “[...] entre 1946 e 1950, apenas 9% das empresas multinacionais estabeleceram-se no Brasil através de compras de empresas nacionais. Esta percentagem sobe para 61 % no período 1971/73”. A fixação das multinacionais no Brasil, a partir 1960, ocasionou a instalação do ensino superior nas áreas das filiais das multinacionais, para acompanhar o movimento de interiorização e formação de mão de obra barata.

No contexto mundial, nos anos de 1960, o capitalismo passou por grandes transformações, impulsionadas por avanços tecnológicos, novos padrões de acumulação e crise política, econômica e social, desencadeadas no período da Guerra Fria. Diante esse cenário, os Estados Unidos lançaram, em 1961, a Aliança para o Progresso, um programa de cooperação, visando o desenvolvimento da América Latina, lançado pelo documento “Carta de Punta del Este⁵⁶”.

O Brasil aderiu a esse documento durante o governo de João Goulart (1961-1964), que buscava implementar reformas sociais. No entanto, as intensas instabilidades políticas e o acirramento das tensões ideológicas resultaram em uma crise, o que levou ao golpe militar de 1964, realizado nesse país pelos interesses dos Estados Unidos (Minto, 2006).

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro, a partir de 1964, manifesta sua articulação com as necessidades de manutenção do modelo social e econômico instalado pelos militares, caracterizado pela internacionalização da economia brasileira e pelo autoritarismo, com a concentração e centralização de capital. Para Minto (2006, p. 90):

A consolidação do regime ditatorial após o Golpe de 1964, mais do que um ponto de partida, é, certamente, um ponto de inflexão na política educacional.

⁵⁶ Documento assinado em 1961 pelos países membros da Organização dos Estados Americanos (OEA), durante a Conferência de Punta del Este, no Uruguai. Esse documento lançou a Aliança para o Progresso, um programa liderado pelos Estados Unidos, sob o governo de John F. Kennedy, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento econômico e social da América Latina.

Isso ajuda a explicar, em grande medida, as mudanças que se processariam no ensino superior brasileiro nas últimas décadas do século XX. Na trilha da chamada ‘modernização do ensino superior’, é possível encontrar senão os mesmos (o que seria um exagero e talvez um equívoco historiográfico afirmar), mas alguns elementos fundamentais que pautaram as reformas – ou contra-reformas–sofridas por esse nível de ensino no Brasil.

Não podemos esquecer da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961), e a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) – ambas foram importantes para a onda de expansão do ensino superior, a partir de 1960.

O primeiro anteprojeto da LDB de 1961 foi apresentado à Câmara dos Deputados em outubro de 1948 e prolongado 13 anos depois, em dezembro de 1961. O Ministro da Educação do Governo Dutra⁵⁷, Clemente Mariani, ficou responsável por organizar a comissão para redigir esse anteprojeto, e isso foi um cumprimento da Constituição de 1946, que determinou a elaboração das “diretrizes e bases” da educação brasileira.

No entanto, a educação brasileira, nesse período, como bem sabemos, era marcada pela forte influência da igreja e pouco controle do Estado, devido aos embates dos grupos distintos, de um lado a igreja, dirigentes e defensores das escolas particulares e os defensores da política educacional do Estado Novo, parando o anteprojeto por vários anos (Minto, 2006).

Quando o setor privado passou por uma crise financeira, o debate reapareceu. No entanto, as políticas desse projeto passaram a se centrar nos embates já mencionados, entre os defensores dos interesses privados e os do ensino público, gratuito e laico. Porém, na aprovação da LDB de 1961, prevaleceu o caráter privatista. Essa lei, em seus dispositivos, possibilitou algumas práticas, como da “[...] relação entre as políticas educacionais e a utilização dos recursos públicos para benefício do setor privado” (Minto, 2006, p. 106).

A LDB de 1961 abriu mais portas para a privatização da educação brasileira, que também seguiu na educação superior, sob o comando do Regime Militar. De modo geral, essa lei regulamentou a atuação das instituições escolares privadas, permitindo que tivessem as mesmas condições das mantidas pelo Estado,

⁵⁷ O governo de Eurico Gaspar Dutra teve início em 31 de janeiro de 1946, após o advogado vencer a eleição presidencial de 1945 contra Eduardo Gomes, tornando-se o 16º Presidente do Brasil. Terminou em 31 de janeiro de 1951, passando o cargo para Getúlio Vargas.

podendo ter acesso aos recursos públicos, ou seja, a igualdade entre as escolas públicas e privadas (Minto, 2006).

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961).

Os anos de 1960 foram de repressão e expansão para o ensino superior brasileiro, como bem sabemos. Antes de 1968, o ensino privado se organizou de maneira parecida ao público e se constituiu com caráter semi-estatal, pois as instituições católicas dependiam do financiamento público.

Nesse contexto, a Reforma Universitária de 1968 teve como objetivo expandir as universidades públicas, especialmente as federais. No entanto, as mudanças implementadas não foram suficientes para atender à crescente demanda por acesso ao ensino superior. Como consequência, houve uma intensa participação do setor privado, que passou a se estruturar como um modelo empresarial, cumprindo a necessidade reprimida.

A reforma introduziu a departamentalização, a institucionalização da carreira acadêmica e a criação de uma política nacional de pós-graduação. Contudo, isso resultou na limitação da expansão das universidades públicas, abrindo espaço para o crescimento privado. A partir desse contexto, o ensino superior privado se consolidou com características distintas do período anterior, sendo estruturado como setor autônomo, guiado pela lógica do mercado educacional.

Sobre a Reforma Universitária, Romanelli (2014, p. 238-239) expõe uma síntese do que ficou instituído:

- a) Integração de cursos, áreas, disciplinas;
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença das disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina;
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa.
- d) Cursos de vários níveis de duração diferentes;
- e) Incentivo formal a pesquisa;
- f) Extinção da cátedra;
- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção das várias categorias discentes;
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas;
- i) Dinamização da extensão Universitária, etc.

Nas décadas seguintes, as políticas governamentais estimularam a desregulamentação e expansão dessas instituições privadas, o que levou à consolidação de grandes grupos educacionais e à intensificação da mercantilização do ensino. O que veremos adiante.

Nos anos de 1990, Fernando Collor de Mello (1990-1992) assumiu a presidência do Brasil por voto direto. Segundo Leher (1998), o neoliberalismo, nesse país, é assumido pela primeira vez, a partir desse governo. Um ano após sua entrada, Collor lança um documento chamado “Brasil, um projeto de reconstrução nacional”, um projeto que trazia um conjunto de políticas administrativas e econômicas com objetivo de “modernizar” o país, superar a hiperinflação e reestruturar o Estado, conforme as recomendações internacionais, direcionadas através das políticas recém-adotadas.

O que se denomina de modernização conservadora, que se iniciou com o governo de Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudescendo no de FHC (1995-2002). Nesse período, em especial no Governo FHC, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado. No *octênio* FHC, ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior. A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (Sguissardi, 2006, p. 1026).

Com relação ao ensino superior, nesse governo, destacamos a implantação da autonomia universitária, o profundo ajustamento curricular para adequação às carreiras profissionalizantes, a maior eficiência na gestão das universidades, por meio de um novo sistema de alocação dos recursos financeiros, o estímulo para as universidades buscarem recursos extra-orçamentários junto às empresas, o aperfeiçoamento no sistema de bolsas e de crédito educacional para reduzir a seletividade.

Após a renúncia de Collor, em 1992, Itamar Franco assume e dá prosseguimento às mudanças iniciadas. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso é eleito e continua esse novo padrão adotado pelo país – minimização do papel do Estado nas políticas públicas. Nesse governo, Luiz Carlos Bresser Pereira, liderando o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, por meio do Plano Diretor

da Reforma do Aparelho do Estado, define os objetivos e estratégias para a Reforma Administrativa Pública no Brasil. A atribuição dada a esse ministério foi de estabelecer as condições, para que o governo pudesse aumentar sua governança. Assim, o Estado deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, através da produção de bens e serviços, e passou a ser o regulador desse desenvolvimento.

Nesse contexto, com relação ao ensino superior, o governo de Fernando Henrique, de modo geral, pautou-se na diversificação e diferenciação das instituições e oferta de cursos e, como consequência, houve uma expansão acelerada de vagas, especialmente no setor privado. Com relação às instituições públicas, realizou-se um ajustamento com perspectiva produtivista e mercantilizada, além de uma reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos.

Em síntese, as políticas educacionais, iniciadas nesse período, visavam, a partir do que tinha sido direcionada pelas influências externas, desenvolver o país em seus aspectos estruturais, tecnológicos e de mercado, pois eles foram inseridos nessa economia de mercado mundial e deviam estar aptos para essa competição. Então, essa modalidade de ensino é apresentada como importante meio para o alcance desse desenvolvimento. Nessa concepção, essas reformas tinham o objetivo de uma permanente qualificação profissional para o mercado.

Diante do que foi exposto até agora, é notório que essas políticas seguem as propostas do padrão neoliberal, não esquecendo que ele compõe o tripé, que se desdobrou na crise estrutural do capital, para sustentá-la e manter esse sistema. Essas reformas ocorreram com mais intensidade, a partir da segunda metade desta década, que, como vimos, é amplamente influenciada pelas recomendações internacionais, logo, mostrou a necessidade e dependência do país, reforçando a centralidade dos padrões globais e seus redirecionamentos, particularmente quanto ao ensino superior.

Corroborando com isso, o artigo 209 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegura a livre iniciativa privada no campo educacional: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (Brasil, 1988). Com base nesse artigo e em outras garantias expostas pela Constituição, o governo de Fernando Henrique autorizou outras diretrizes para a

educação. O Ministro da Educação era Paulo Renato Souza, que ficou à frente das reformas ocorridas nesse período.

Em novembro de 1995, Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 9.131 que, em seu artigo 7, estabelecia as responsabilidades do Conselho de Educação (CNE). No mesmo ano, em dezembro, foi sancionada a Lei nº 9.192/95, que estabelecia a escolha dos dirigentes das universidades federais. Já em 1996, foi criada a Emenda Constitucional nº 14, que resultou no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), além da promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96).

Essas legislações impactaram o ensino superior, uma vez que a ampliação e valorização do ensino fundamental impulsionam o desejo dos estudantes de prosseguir nos estudos. Devido a essa expansão do fundamental, aumentou consideravelmente o interesse para cursar o ensino superior.

A produção da legislação para o ensino superior traduziu as teses e orientações disseminadas pelos organismos internacionais, através de seus documentos. Dessa maneira, a LDB de 1996, ao reorganizar o sistema educacional, estabeleceu diretrizes que incentivaram o setor privado, mas há mais decretos que complementam o detalhamento do exposto.

Nesse contexto, destacam-se elementos estruturais dos incentivos adotados pelo governo, no que concerne ao ensino superior, visto a crescente demanda para seu acesso, fragmentação, diversificação, flexibilização e a avaliação do ensino. Seguindo essas orientações, o Brasil adotou a perspectiva de que o setor público, sozinho, não daria conta. Então, o incentivo ao setor privado entra como ponto central para atender às demandas da população. Esse modelo foi regulamentado pelo Decreto nº 2.306/97, revogado para os Decretos nº 3.860, de 2001, nº 5.773, de 2006, e o que vigora atualmente, de nº 9.235, de 2017.

No governo Lula, iniciado em 2003, houve um discurso de fortalecimento do ensino público, especificamente nas universidades federais, mas ele seguiu as mesmas diretrizes dos governos anteriores. As práticas, com intuito de reverter a situação das instituições de ensino superior federais só passaram a ocorrer a partir de 2004. Além da mudança nessas instituições, houve a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e, em 2007, o governo federal criou o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Esse governo deu prosseguimento à política privatista, seguindo com os Decretos nº 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamentou a Educação a Distância (EaD) no Brasil. Esses dispositivos foram fundamentais para a diversificação institucional e flexibilização para criação de cursos e instituições isoladas para atender ao mercado, acarretando, de maneira severa, na expansão do setor privado.

Sendo assim, o governo Lula não rompeu com a estrutura mercadológica, imposta à educação. Pelo contrário, é estimulada a participação privada que, posteriormente, favoreceu grandes conglomerados educacionais. Portanto, o discurso de fortalecimento da universidade pública revelou um aprofundamento na lógica neoliberal.

No próximo tópico, abordaremos um pouco mais sobre a questão da expansão do ensino superior brasileiro e como esse fenômeno se manifesta em Quixadá, município que se tornou polo da educação superior privada.

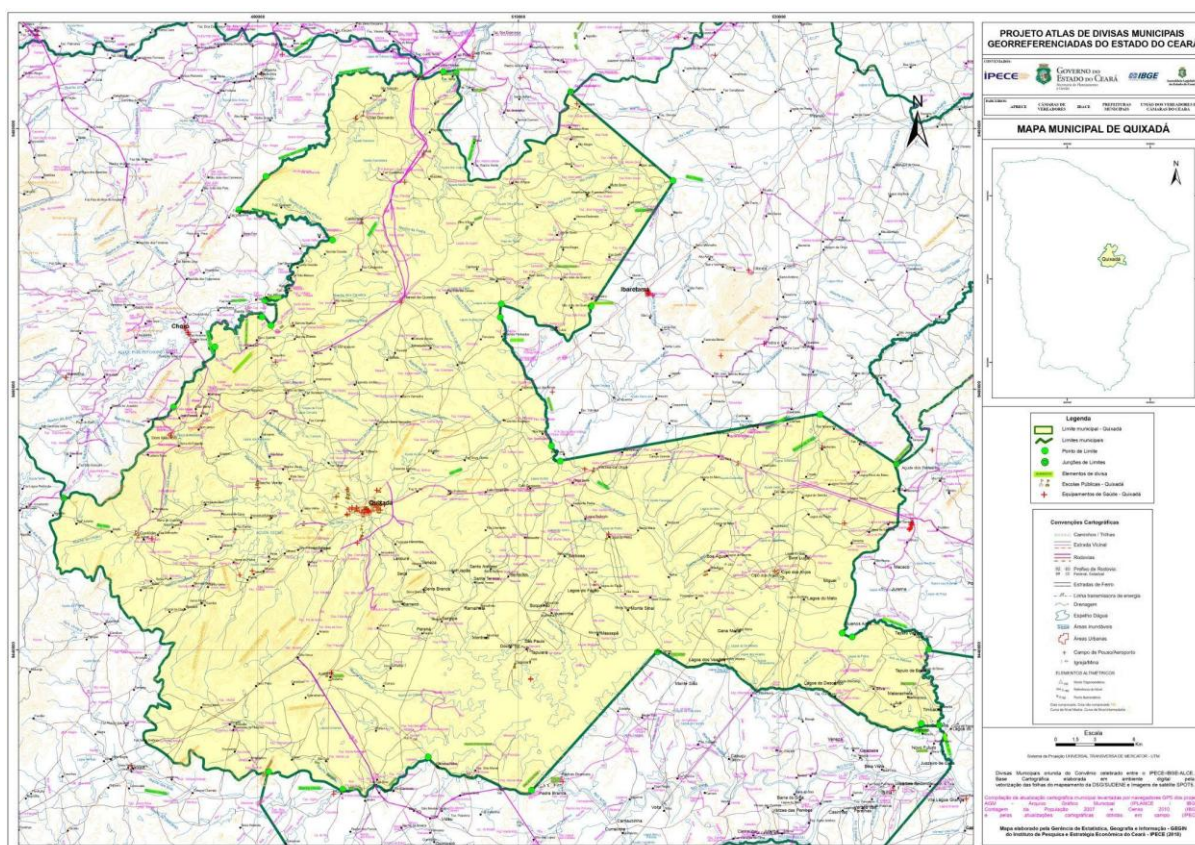
4 ENSINO SUPERIOR PRIVADO: A SITUAÇÃO DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ – CEARÁ

4.1 Quixadá como polo universitário: uma breve história

A cidade de Quixadá é conhecida mundialmente por seus monólitos datados do período pré-cambriano, cenário que impressiona os visitantes, cujas boas-vindas são manifestadas pelas belezas naturais únicas do Sertão Central do Ceará. A cidade tem um clima quente, sendo cercada por formações rochosas – mas também existem algumas dentro da cidade –, que são preservados pelo Decreto nº 26.805 de 25/10/2002, como patrimônio natural da humanidade.

Com cerca de 2.020 km², esse município possui características típicas do semiárido nordestino. Está a aproximadamente 170 km da capital Fortaleza e é dividido em 13 distritos (Figura 1): Califórnia, Cipó dos Anjos, Custódio, Daniel de Queiroz, Dom Maurício, Juá, Juatama, Riacho Verde, São Bernardo, São João dos Queirozes, Tapuiará e Várzea da Onça. Quixadá não se tornou um “polo universitário” de forma acidental, essa expansão se deu por fatores que só podemos conhecer a partir de um percurso histórico dessa cidade e a compreensão de um plano que ocorreu de forma global.

Figura 1 – Mapa de Quixadá, no Sertão Central cearense Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará



Fonte: Google Imagens.

Em 1747, Quixadá foi comprada por José de Barros Ferreira, mas ele só tomou posse 8 anos depois, em 1755. Para melhor compreensão, é interessante destacar as condições encontradas por José de Barros. A qualquer momento, ele poderia se deparar com os indígenas tapuias – para o europeu, povos indígenas que não falavam o Tupi antigo. A “pacificação” dos tapuias ocorreu em 1705. As terras, antes populosas pelos originários, foi diminuindo, visto que a agricultura e criação de gado expandiram ao longo do tempo. Até 1760, os tapuias ainda lutavam por suas terras. O próprio nome Quixadá se deriva desses povos.

Nessa propriedade, José de Barros construiu sua fazenda, com uma casinha à beira do rio, um curral para o gado e uma capela, como expressão de sua fé⁵⁸. Ele trouxe sua família, agregados e escravizados de Aracati. Com o tempo, sua fazenda se desenvolveu, tornando-se um povoado e, em seguida, o distrito de Quixeramobim. Em 1870, emancipa-se:

⁵⁸ Ainda em 1747, José de Barro Ferreira cravou no chão a cruz de paus cortados e entrelaçados que, mais tarde, em 1777, foi erguida a capela dedicada a Jesus, Maria e José.

Em torno da casa de fazenda, agregados e adventícios, foram construindo suas moradas e assentando as primeiras tendas de ofício e comércio. Deste modo o antigo feudo fechado às influências externas predispunha-se insensivelmente para a evolução que lhe estava reservada. Decorrido mais algum tempo, já não era fazenda, era povoado. Com esta transformação, não tardou que a administração local se transferisse do domínio particular para a esfera do poder público. Em 1838, era o nascente vilarejo erigido em distrito de paz, tributário da vila de Quixeramobim. Foi esse acesso o marco inicial da trajetória de Quixadá, como unidade administrativa e judiciária [...] Importantes resoluções de caráter oficial vieram testificar, no biênio de 1869-1870, o progresso do lugar: a ereção da paróquia e a criação do município, desmembrando ambos de Quixeramobim, e a consequente elevação do antigo distrito de paz à categoria de termo judiciário (Sousa, 1997, p. 52-53).

É vista a importância da igreja para o desenvolvimento de Quixadá, a partir de um trecho de Gustavo Barroso, citado por Sousa (1997, p. 32):

Os fatos sucintamente descritos documentam o *modus faciendi* do nascimento de uma cidade sertaneja do ciclo do gado. A fazenda que se situa, os vizinhos que se reúnem, a riqueza que aumenta, a capela que surge, a igreja que a substitui e, enfim, a matriz em torno do qual a vila formada ali se transforma em cidade. Preside a todas essas fases o espírito cristão. É a sombra da cruz que, povoa e civiliza o deserto.

Devido à emancipação, Quixadá precisou se sustentar, mas enfrentou grandes dificuldades, por conta das severas secas ocorridas entre 1877, 1878 e 1879, que resultaram em fome e sofrimento. A posição geográfica de Quixadá facilitou seu crescimento, pois se tornou uma zona de convergência. Com a ascensão de Fortaleza como capital do estado, em detrimento de Aquiraz e Aracati, Quixadá passou a ser ponto obrigatório de passagem dos que vinham do Cariri e do Inhamuns para a capital da província. Isso atraiu comerciantes de diferentes localidades, que perceberam a possibilidade de crescente comércio nessa zona de concentração regional.

Quixadá entregava, aos poucos, seu melhor, a igrejinha, antes pequena, recebia um padre. De início, um “chão desértico”, convertido em patrimônios, através das cabeças de gado. Nesse meio tempo, famílias, hoje conhecidas, começaram a se destacar – os Queiroz e Lemos– mais tarde, cooperaram com o desenvolvimento da sociedade rural.

Provavelmente, os indígenas da nossa região pré-cabralina conheciam e já enfrentavam os períodos de estiagem, mas a população da época não conhecia bem a situação, sendo assim, não sabiam lidar. Pedro II, sabendo da estiagem em várias regiões do Ceará, acabou escolhendo Quixadá para uma resolução governamental, visto que a sociedade e a economia quixadaense estavam alarmantemente afetadas. Essa cidade foi escolhida por estratégia, haja vista sua posição geográfica, pois o

município era parada obrigatória para quem vinha do sul do estado para Fortaleza, como já citado. Isso resultou na construção do Açude Cedro.

Como aponta Sousa (1997), a construção do açude não trouxe apenas água para a cidade, mas também desenvolvimento social. Em junção com o Açude Cedro, os monges beneditinos encontraram a Serra do Estêvão e, com isso, um mosteiro e ginásio foram construídos. Quixadá começou a ganhar notoriedade, mesmo com as temidas estiagens que assolavam a região do Sertão Central, mesmo assim, o desenvolvimento seguiu em curso. Nesse período, foi concretizada a idealização da linha férrea que liga Quixadá à capital. Infelizmente, com mais uma seca perversa, a de 1915, o mosteiro foi fechado, abrindo uma outra possibilidade: a fundação de uma casa de repouso por missionárias da Imaculada da Conceição

A implantação da estrada de ferro viabilizou a circulação de passageiros e mercadorias por todo Sertão Central, consolidando Quixadá como um ponto de convergência. Essa forma de transporte não apenas trouxe novos visitantes ao município, mas também permitiu que os quixadaenses tivessem o acesso facilitado para transitar para a capital. Esse intercâmbio desempenhou um importante papel na evolução da região, promovendo sua integração com outras cidades (Haiashida, 2014).

Figura 2 – O Presidente Getúlio Vargas e sua comitiva desembarcaram na estação de Quixadá, em 1933 (Revista Noite Ilustrada, 4/10/1933)



Fonte: Google Imagens.

4.1.1 O surgimento e desenvolvimento das instituições educacionais

Devido ao contexto de atraso educacional que marcou o estado do Ceará, as primeiras iniciativas formais de escolarização em Quixadá só começaram a se concretizar a partir de 1856, com a Escola Pública Estadual de Quixadá, criada pela Lei Provincial nº 806, de 26 de agosto. O primeiro professor a frente dessa escola foi Manuel Bernardino Azevedo. Posteriormente, em 1863, por meio do Ato de 12 de dezembro daquele ano, houve a substituição do professor, sendo João Capistrano de Souza Vasconcelos designado para ocupar o cargo, dando continuidade ao trabalho de ensino no município (Sousa, 1997).

A fim de destacar o caráter de exclusividade da educação para o sexo masculino, a cadeira de primeiras letras para o sexo feminino só foi funcionar em 1869, com a Resolução nº 1.240, tendo como primeira professora Raimunda Jardim Freire. Nesse mesmo ano, foi criada uma cadeira para ambos os sexos, pela Lei nº 2.149 de agosto. Quanto ao ensino primário municipal, a primeira escola foi criada apenas em 1912, devido a uma lei votada e aprovada pela câmara – para direcionar o primeiro núcleo de ensino, foi selecionada a professora Filadélfia Araújo (Sousa, 1997).

Com relação às primeiras instituições básicas particulares, encontramos algumas divergências. Segundo Costa (2002), a primeira instituição foi organizada pela Comissão de Açudes, em 1884. Essa comissão também fundou a Associação Cultural para introduzir nos quixadaenses o hábito da leitura. No entanto, Sousa (1997) faz referência como primeira instituição de ensino particular a Escola São Vicente de Paulo, fundada em 1904, pelo cônego Antonio Lucio Ferreira, Raimundo Lopes de Maria e Alfredo Pereira de Sousa, com contribuição das professoras Maria do Carmo Albuquerque (1905), Josefa Vieira Cavalcante (1907), Adelaide Facó de Araújo (1908), Adi Fernandes Távora (1910), Etelvina Marinho (1922), Rosalia de Sousa Sampaio (1925- 1941) Maria Nilda Silva (1942- 1947), Isa de Sousa Sampaio (1942-1952), entre outras.

Sousa (1997) aborda também o surgimento da escola com caráter técnico profissional, sendo a primeira a Escola Popular Agrícola, mantida pelo sindicato agrícola da Quixadá. Essa instituição particular tinha por objetivo preparar os lavradores e criadores para terem conhecimentos para administrar fazendas e realizar quaisquer atividades agrárias. A seguir, apresentaremos um quadro esquematizando

a trajetória de instituições de ensino básico de Quixadá, desde sua criação, até o ano de 1990.

Quadro 3 – Escolas de Quixadá

ESCOLA	FUNDAÇÃO	TIPO DE INSTITUIÇÃO
Escola Pública Estadual de Quixadá	1856	Pública
Colégio da Comissão de Açudes	1884	Particular
Instituto São Luiz de Gonzaga	1897	Particular
Ginásio São José (Ginásio dos Beneditinos)	1903	Particular
Escola São Vicente de Paulo	1904	Particular
Instituto Lauro Sodré	Por volta de 1905	Particular
Instituto Chaves	1910	Particular
Atheneu Quixadaense	1912	Particular
Escola primária municipal	1912	Pública
Escola Popular Agrícola	1913	Particular
Colégio Sete de Setembro	1915	Particular
Colégio Maria Auxiliadora	1921	Particular
Instituto Quixadaense	1924	Particular
Colégio Sagrado Coração de Jesus	1932	Particular
Ginásio Santo Antônio	1936	Particular
Ateneu Nossa Senhora de Nazaré	1936	Particular
Escola Dona Quintina	1938	Particular
Escola São Francisco	1944	Particular
Ginásio Valdemar Câmara	1957	Particular
Escola Santa Isabel	1958	Particular
Escola Rotary Maria Cavalcante Costa	1969	Pública
Escola Técnica José Bonifácio de Sousa	1970	Particular
Escola Mickey	1974	Particular
Colégio Amadeu Cláudio Damasceno – CACD	1990	Particular

Fonte: Adaptado de Costa (2002), Sousa (1997) e Haiashida (2014).

Com a chegada dos anos de 1930, o Ceará adotou as proposições da Escola Nova. As iniciativas estavam ligadas à ideologia da Nova República, relacionando o progresso com os indicadores educacionais. Dentre os objetivos, existiam ações para a população campestre, com isso, Quixadá se viu em condições preocupantes, visto que havia muitos locais educacionais públicos e privados, como

observado no Quadro 3, mas que não possuía nenhuma instituição voltada para formação de professores. Essa preocupação foi intensificada em 1930 – se alguém quisesse ser professor, seria necessário se deslocar para Fortaleza:

Em Quixadá, a preocupação com a formação dos professores também foi intensificada a partir da década de 1930, quando o município possuía inúmeros estabelecimentos educacionais públicos e privados e começava a carecer de uma instituição que formasse professores para essas escolas já que, à época, as professoras que quisessem se formar teriam que frequentar a Escola Normal de Fortaleza (Haiashida, 2014, p. 176).

Visualizando essa situação, o Padre Luíz Braga da Rocha fez uma campanha, solicitando a doação de um imóvel que conseguisse acolher jovens para serem futuras professoras. Era necessário, além do prédio, uma direção para o funcionamento da escola. Pouco tempo depois, o Padre Luíz viu a necessidade de formar um corpo docente para rapazes, porém, foi encontrada a mesma dificuldade, um prédio para abrigar os estudantes e professores para formar esses jovens (Costa, 2002).

Assim, aos poucos, o interesse por um ensino superior em Quixadá foi crescendo. No final de 1970, a solicitação por formação superior cresceu, ao ponto de chamar a atenção e o apoio de Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza e de Don Joaquim Rufino do Rêgo.

Seis anos depois, a Feclesc foi criada, tornando-se, em 1983, parte da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em 1999, foi criado o Instituto Filosófico e Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão (IFTNSIRS) que, em 2004, tornou-se a Faculdade Católica Rainha do Sertão. Haiashida (2014, p. 177) afirma que “[...] a educação superior permitiu que Quixadá continuasse a ser centro da convergência e se consolidasse como a mais importante cidade do sertão central”.

A primeira instituição superior fomentada em Quixadá foi a Feclesc, como citado acima, por Luiz Oswaldo e um grupo de pessoas interessadas na obra. Nesse grupo, estava Dom Joaquim Rufino, que esteve à frente da Diocese de 1971 a 1986, também incluía Dom Joaquim Rufino do Rêgo, primeiro bispo da Diocese de Quixadá, que esteve à frente da diocese de 1971 a 1986. Além desse, também fazia parte o Padre Vicente Gonçalves Albuquerque, Dr. Joaci Medeiros do Freitas, Irmã Ana Maria Valdenia Costa, Ana de Oliveiras, entre outros (Haiashida, 2014).

À frente da movimentação para a criação da Faculdade Católica Rainha do Sertão estava Dom Adélio Tomasin. Ele iniciou esse projeto para suprir a demanda

de cursos, pois, até então, essa instituição só oferecia o curso de Teologia, antes denominado de Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão. Para a oferta de cursos, surgiu a parceria entre Diocese de Quixadá e a Comunidade Católica Shalom, que participou ativamente da administração da faculdade e de projetos ligados a ela.

Importante lembrar que os investimentos na educação superior em Quixadá ocorreram em diferentes contextos históricos e sociais, sendo impulsionados por 2 atores sociais: Luiz Oswaldo e a Igreja Católica, representada pelos bispos Dom Joaquim Rufino e Dom Adélio Tomasin. Com o primeiro, no final da década no período da ditadura, quando as taxas de conclusão de ensino médio eram muito reduzidas e restritas e, como o segundo, nos anos de 1990, quando as políticas para o ensino superior privado estavam favoráveis.

Nesses 2 momentos, em âmbito governamental, consolidava-se a defesa da educação como um elemento essencial para o desenvolvimento e modernização do país. As instituições de ensino superior privado passaram a ser entendidas como agentes de integração das regiões menos desenvolvidas. Alguns anos depois, também se instalaram nesse município o campus da Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No tópico seguinte, abordaremos, especificamente as instituições de ensino superior privadas desse município, objetivando analisar a situação do ensino superior privado em Quixadá, além de trazer a discussão sobre sua expansão e agravamento nessa cidade.

4.2 O ensino superior privado no município de Quixadá: expansão em contexto de crise do capital

Na década de 1990, é possível observar a ampliação da oferta para o ensino superior no Brasil, de modo mais específico para o setor privado, tendo como consequência um movimento que possibilitou a participação de universidades, centros universitários e faculdades em cidades interioranas.

Nesta pesquisa, o objetivo é analisar a situação do ensino superior privado no município de Quixadá, Ceará, considerando sua expansão no contexto de crise do capital, analisando, ademais, como esse processo se manifestou localmente e quais

fatores impulsionaram a crescente presença de instituições privadas naquela localidade.

Como observado no início do terceiro capítulo, a reestruturação produtiva é a resposta dada para o capital em crise, quando ele atinge todos seus limites. Nesse contexto, devemos destacar que essa reconfiguração não engloba apenas a esfera do trabalho, mas também todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Por consequência dessa crise, o capital precisa se apropriar, de modo cada vez mais intenso e severo, de novas áreas para investir, e o ensino superior foi uma dessas, tornando-se um mercado lucrativo. Nesse sentido, a expansão nessa pesquisa não se restringe apenas ao crescimento do número de instituições, mas também ao aumento intenso da modalidade à distância e criação de novos cursos.

Como discutimos no item 2.2 do capítulo 2, a educação exerce a função, mas não mecanicamente, de um dos principais complexos para a mediação da reprodução social, porém ele não possui prioridade sobre o complexo da economia, pois este desempenha um papel de condicionar a existência humana. A educação se caracteriza por se moldar conforme as transformações da sociedade. Além disso, também discutimos os sentidos da educação, uma forma ampla que surge em uma época mais remota, e com a complexificação social se torna específica.

Essa educação específica surge com a propriedade privada⁵⁹, e esse tipo de sociedade tem como base o trabalho explorado. Nessa sociedade, a educação responde não mais à reprodução social, mas à reprodução do capital. Dessa forma, ela passa a ter a finalidade de formar, em certo nível de especialização, para as demandas produtivas, ou seja, a formação específica, sendo regulamentada pelo Estado⁶⁰. Então, os conteúdos, formas e métodos são totalmente atrelados às exigências do mercado.

É interessante notar que, ao atender aos interesses burgueses, o Estado não pode negar uma educação para a classe trabalhadora, bem como não pode aceitar que essa classe detenha o conhecimento que a faça compreender a humanidade e a realidade. Contudo, à medida que a sociedade foi se desenvolvendo, a classe trabalhadora passou a necessitar cada vez mais de uma educação extremamente específica, para atender à reprodução do sistema – até chegar ao

⁵⁹ Substituiu a propriedade coletiva, processo muito longo.

⁶⁰ Como abordado é a instância gestora dos interesses do capital e “conciliador” das classes antagônicas.

ponto de essa classe precisar ter qualificações de ensino superior, para responder ao mercado de trabalho, mas, obviamente, não é o mesmo ensino ofertado à classe dominante.

No contexto brasileiro, assim que a sociedade foi se complexificando, devido ao processo de industrialização e urbanização, a educação foi se tornando a resposta para essas mudanças. Dessa forma, Romanelli (2014, p. 62) assevera que:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos as camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir.

Isso acarretou o aparecimento de novas exigências educacionais, pois a educação se tornou uma necessidade para o capital. Seguindo essa lógica, a expansão do ensino superior privado foi impulsionada por 3 principais movimentos: a ampliação das matrículas no ensino médio, o recrutamento da força de trabalho nas indústrias e a cobrança popular por democratização do acesso às universidades.

Embora as instituições de ensino superior tenham sido criadas com objetivos específicos e voltadas para uma determinada classe, elas se transformaram em ferramentas para incorporação de demandas específicas para o atendimento das ordens do capital. De acordo com Minto (2006), no Brasil, os 2 períodos que se destacaram pela expansão do ensino superior privado foram: 1933 a 1965-1985. O primeiro se identifica pela estabilização e crescimento do setor privado, e o segundo pela predominância nas matrículas. Contudo, o ponto comum entre esses períodos de expansão é apenas um: o atendimento das demandas do mercado.

A partir dos anos de 1950, houve uma intensa introdução da lógica produtiva do capital na educação, marcando o surgimento do discurso de que o crescimento econômico depende de investimentos na educação, mas, por trás dessa ideia, havia a intenção apenas de formação mínima e exploração cada vez maior da força de trabalho.

Diante disso, até por volta de 1990 e 2000, o foco principal no setor educacional, especialmente do ensino superior, era a formação profissional, com objetivo de atender às demandas do setor produtivo. Por mais que o foco fosse o caráter profissional, para possibilitar a captação de novos estudantes, essas instituições se preocupavam em dar credibilidade aos cursos oferecidos. Assim, havia

uma preocupação em oferecer uma formação profissional de “qualidade”. Além disso, o currículo dessas instituições deveria ser sistematizado e estruturado, conforme o mercado de trabalho. Em resumo, havia uma conexão estreita com a formação profissional.

A partir dos anos 2000, devido à nova configuração da economia de mercado, além da formação para a produção, o ensino superior passou a ser utilizado para comercialização, ocorrendo uma mudança de foco, mas não excluindo a formação profissional, pois o capital sempre irá precisar de pessoas formadas segundo suas ordens. Nesse período, as instituições começaram a contar com o auxílio de bancos, dando início ao caráter predominantemente mercantil, em detrimento da “qualidade” – qualidade essa que, na verdade, nunca existiu.

As políticas neoliberais, nesse contexto, substituíram esses objetivos anteriores, visando à comercialização de cursos mais superficiais, o que permitiu atender às demandas imediatas do mercado. A partir desse processo, essa relação só se tornou mais complexa, desdobrando em outros estágios mais severos e graves que envolviam o capital financeiro, resultando no agravamento dessa expansão que enfrentamos hoje. Nesse cenário, a lógica de retorno financeiro passa a ter maior predominância nessa relação, priorizando a lucratividade. Dessa forma, esse movimento buscou maximizar a venda dos cursos, transformando-os em produtos do mercado educacional, e o resultado foi a mercantilização da educação (Leher, 2022).

Assim, o campo educacional, especificamente o ensino superior, tornou-se objeto, bem, produto, intensificado a partir de 2008, em contexto de crise financeira global e de queda das taxas de lucro no setor não financeiro, oportunizando que “[...] diversos fundos de investimentos enxergaram o potencial do mercado educacional brasileiro iniciando o vasto ciclo de aquisições e de formação dos avantajados grupos de educação superior com potencial monopólico” (Leher, 2022, p. 89).

Leher (2022) assevera que a aceleração da capitalização financeirizada foi impulsionada pelo estímulo estatal, através dos 2 programas de interligados: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI). O apoio e acesso ao fundo público garantiram a crescente participação das empresas educacionais. Podemos assegurar que, como aponta Leher (2022, p. 86), o ensino superior passou a ser comercializado, ou seja, “[...] fornecido por meio de grandes corporações e *holdings* com participação de fundos de investimentos, na forma de sociedades anônimas, inclusive com ações nas bolsas de valores”.

Nesse contexto, o investimento no ensino superior brasileiro como mercado surgiu enquanto oportunidade para diversos fundos, mas, especialmente, os de capital privado. O resultado desse movimento foi a formação de conglomerados educacionais de porte elevado, em que suas operações não se estruturam apenas na integração vertical do capital, mas também na integração horizontal (Leher, 2022).

A estratégia de integração horizontal possibilitou a implementação de profundas reorganizações, intensificação da exploração do trabalho docente, mudanças curriculares simplificadas, pautadas nas lógicas de competências e orientação para redução dos custos. Assim, como explica Leher (2022), essas transformações se materializam na criação de ciclos básicos genéricos, abrangendo vários cursos, e na centralização dos setores administrativos e financeiros dos grupos adquiridos.

Os principais grupos educacionais, após essa reestruturação, avançaram no sentido de abertura de capitais, transformando-se em sociedades anônimas, passando a negociar suas ações em bolsas de valores. Esse movimento fortaleceu ainda mais a integração vertical, especialmente com os setores de tecnologia da informação e comunicação.

Não podemos deixar de notar que os impactos dessa dinâmica se mostraram mais graves após a crise sanitária global causada pela COVID-19. Esse fenômeno acelerou os processos de digitalização, dependências de plataformas tecnológicas e reforçou a lógica mercantil na oferta de cursos superiores à distância. Ademais, a consolidação dos grandes grupos educacionais refletiu na financeirização da educação, cujas implicações perpassam tanto a organização do trabalho acadêmico quanto o currículo, submetido a interesses predominantemente da lógica mercantil. A educação passou a ter, então, um caráter de consumo e comercialização.

Em síntese, a expansão do ensino superior privado no Brasil, como mencionado anteriormente, tem sido um fenômeno muito expressivo. De acordo com que expomos, esse fenômeno deu início de forma mais intensa entre os anos de 1980 a 1990, quando os efeitos da crise do capital passaram atingir o território brasileiro, e esse país aderiu às concepções neoliberais, a partir da adoção do Consenso de Washington – essas medidas fazem parte da integração ao mundo globalizado.

As iniciativas tomadas visavam o crescimento da atuação empresarial e sua diversificação, com intuito de remover o Estado do controle do ensino superior público e privado, sendo esse normatizado predominantemente por empresas. Antes

disso, como mencionado, houve expansões que marcaram o Brasil, porém não foram tão intensas quanto as das décadas de 1980 e 1990. Contudo, o ponto comum entre essas expansões é apenas um: o atendimento das demandas do mercado.

Atualmente, o Brasil conta com mais de 2.260 Institutos de Educação Superior privadas, representando mais de 87,8% das instituições, incluindo aquelas com e sem fins lucrativos (Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Isso já demonstra em que posição esse setor está, sua predominância e o agravamento dessa expansão que, como pudemos notar, partiu da reconfiguração de 2007 e 2008.

Como já observado, vale ressaltar que a expansão abordada nesta pesquisa não se restringe apenas ao crescimento do número de instituições, mas também à criação de cursos, aumento da oferta de cursos *online*, a diversificação, fragmentação e flexibilização. Essa tendência é crescente e predominante no Brasil. Esse fenômeno reduz o ensino superior a uma agência preparadora e a um mercado de venda de cursos superficiais. Isso, como vimos, faz parte da reforma do Estado, que cresceu na década de 1990, após a adoção das políticas neoliberais.

A partir da década de 1990, as reformas educacionais passaram a priorizar a flexibilização e diversificação do ensino, com objetivo de ampliar a competitividade e a restrição dos gastos. Para Chaves (2010), após os anos de 1995, as inúmeras alterações no ensino superior ocasionaram 2 movimentos: a fragmentação dos cursos, em decorrência da diversificação institucional e expansão pelo setor privado, e a criação de redes de empresa para comprar e fundir as instituições privadas – isso ocorreu através de empresas nacionais e internacionais.

Como já apontamos, com base em Leher (2022), os programas, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (Prouni), viabilizados por meio de subsídios estatais, elevaram o número de matrículas no setor privado, sustentados pelo discurso de ampliação do acesso das camadas populares à educação superior. Assim, para esse autor, a expansão mercantil da educação superior privada não teria a mesma intensidade sem a indução estatal, por meio do Prouni e o redimensionamento do FIES, ocorrido em 2010. Então, o Estado é um grande pilar para essa expansão.

O crescimento do montante é ilustrativo. Em 2010, o Fundo mobilizou algo como R\$2 bilhões; em 2016, a incrível soma de R\$ 34,4 bilhões. Neste período, os grupos de capital aberto chegaram a ter mais da metade de seus estudantes auspiciados com o fundo público. Todos os analistas do mercado

financeiro, como CreditSuisse, BofA, Itaú-BBA, Bradesco BBA, indicaram o mercado educacional como atraente porque justamente possuíam o lastro do fundo público (Leher, 2021, p. 729).

Esse movimento não se limitou às capitais do país, houve também o fenômeno da interiorização do ensino superior privado, alcançando municípios, como Quixadá, cidade do Sertão Central cearense. Essa cidade se tornou um polo atrativo para as instituições superiores privadas, pois despertou o interesse dos empresários. Dessa forma, quais as motivações e interesses nessa cidade?

Podemos iniciar, reafirmando que esse processo refletiu um amplo movimento do ensino superior privado no Brasil, incentivadas pelas políticas públicas de acesso. No Ceará, essa expansão seguiu a tendência nacional, concentrando tanto em Fortaleza quanto nas cidades do interior do estado. Atualmente, esse estado conta com mais de 74% dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, concentrando mais de 94% em EaD (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Quando esse processo de expansão deu início nesse estado, além da capital, nas cidades, como Sobral, Juazeiro do Norte e Quixadá, começaram a surgir unidades de ensino superior privadas, o que reduziu – aos poucos – a necessidade de deslocamento dos estudantes dessas cidades para a capital. O crescimento da economia local e os avanços nas telecomunicações também foram fatores determinantes para a descentralização.

Em meados dos anos de 1990, a EaD ganhou destaque devido à sua inserção na legislação nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), obtendo o reconhecimento de uma nova modalidade de educação. A partir dos anos 2000, o ensino superior à distância passou a ganhar força no Brasil. No Ceará, anos depois, com o avanço da tecnologia e a regulamentação dessa modalidade, as instituições privadas passaram a estabelecer polos em diversas cidades cearenses.

Em Sobral, o Centro Universitário Inta (UNINTA) (criado em 9 de agosto de 1999), em 2012, recebeu a primeira autorização para ofertar alguns cursos à distância. Contudo, foi a partir de 2017 que a instituição recebeu a autorização para expandir sua atuação no ensino à distância. Nos anos seguintes, foi aprovada a criação de novos polos, inclusive um em Quixadá, bem como Centro Universitário UNIGRANDE, com sede em Fortaleza, criado em 2000, que também passou a ofertar cursos à

distância, dando início à criação de polos institucionais, sendo um deles localizado em Quixadá.

Outro fator importante dessa expansão no Ceará foi a entrada dos grupos educacionais no estado, adquirindo faculdades menores e expandindo sua atuação. Esse movimento também resultou na criação de novos polos educacionais, muitas vezes voltados para cursos tecnólogos e áreas estratégicas do mercado de trabalho. Esse fenômeno tornou a educação cada vez mais comercializável, transformando-a em objeto de concorrência entre grupos de empresários locais, instituições ditas sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas, comunitárias, etc.), grupos de menor porte e de grandes conglomerados que operam no mercado mundial. Essa é uma dinâmica perceptível no contexto na cidade de Quixadá, devido à variedade de instituições privadas de origens diferentes.

Dessa forma, a partir da década de 1990, o ensino superior no Ceará passou por uma transformação significativa, dando início a essa expansão, com a interiorização das instituições privadas e, anos depois, a adoção de novas modalidades. Não podemos abordar essa expansão em âmbito estadual, em razão do espaço reduzido desta pesquisa, mas fica a possibilidade de trabalhos futuros.

Em Quixadá, esse processo de expansão foi particularmente relevante. A cidade se tornou um polo de instituições privadas, recebendo instituições (sendo a maioria polos, com sede em outras cidades do país) que ofertam cursos presenciais, semipresenciais e à distância. Não podemos negar que o ensino superior tem sua parcela sobre o desenvolvimento local, impulsionando os comércios, além de atrair estudantes dos municípios vizinhos.

Atualmente, Quixadá conta com 3 instituições superiores privadas e vários polos de instituições privadas que possuem sede em todo o país. As 3 instituições são: Centro Universitário Unicatólica de Quixadá, Centro Universitário Estácio do Ceará – Campus Quixadá (IDOMED) e a Faculdade Dom Adélio Tomasin (FADAT). Além dessas, como citado, há vários polos de instituições superiores privadas: Estácio digital Polo Quixadá, Uniasselvi Polo Quixadá, Polo Flex Uninta, Unicesumar Polo Quixadá, Unopar e Anhanguera, Unigrande Quixadá e Uniplan Quixadá.

A primeira instituição superior privada de Quixadá foi a Faculdade Católica Rainha do Sertão, atualmente denominada Unicatólica – Centro Universitário Católica de Quixadá. A instituição tem sua origem no Instituto Filosófico e Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão (IFTNSIRS), criado em 8 de setembro de 1999,

por meio do Decreto de nº 45, de Dom Adélio Tomasin (Bispo Emérito da Diocese de Quixadá), para atender às demandas de formação de pessoal qualificado nas áreas de Filosofia e Teologia. Em 2002, no entanto, essa instituição ampliou sua oferta de cursos. Em 2004, sua denominação foi alterada para Faculdade Católica Rainha do Sertão e, em 2019, tornou-se centro universitário. Interessante ressaltar que essa instituição é configurada como sem fins lucrativos, mantida pela Fundação Quixadaense de Educação e Cultura. Ainda em 2019, por meio da Portaria publicada pelo MEC nº 1.788, de 18/10/2019, a Unicatóllica foi credenciada para ofertar cursos na modalidade digital (ou EaD).

Outra instituição que marcou o ensino superior privado em Quixadá foi a Faculdade CISNE, inaugurada em 2015, sendo composta por 2 instituições: Faculdade de Quixadá (CFQ) e Faculdade Tecnológica de Quixadá (CFTQ), compartilhando o mesmo campus. A CISNE ofertava os cursos de Publicidade, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Nutrição, Serviço Social, Medicina Veterinária, Designer de Interiores, *Designer* de Moda, Recursos Humanos e Gestão Comercial.

Contudo, devido às dificuldades financeiras, a instituição encerrou suas atividades em 2022. De acordo com a nota divulgada pela direção da faculdade, o encerramento das atividades na instituição se deu por fatores internos e externos, que comprometeram seriamente as finanças da instituição, inviabilizando a continuidade de suas atividades acadêmicas. Atualmente, seu prédio faz parte de um complexo educacional da Prefeitura de Quixadá.

Em 2018, o bispo Dom Adélio Tomasin e José Nilson, idealizadores da CISNE, deixaram sua direção. Inicialmente, ambos planejavam a criação de um curso de Medicina em Quixadá, mas decidiram ampliar as ofertas de cursos, para atender às demandas do público quixadaense e, também, de estudantes das cidades vizinhas, que vinham até Quixadá para frequentar as instituições já existentes – a Faculdade Católica Rainha do Sertão e a Feclesc. Como parte da iniciativa, fundaram, em fevereiro de 2018, o Instituto Educacional e de Desenvolvimento Profissional São João Paulo II.

Em março do mesmo ano, foi solicitado ao Ministério da Educação o credenciamento da Faculdade Dom Adélio Tomasin, mantida pelo instituto recém-criado. Em abril desse mesmo ano, a instituição pleiteou a autorização para o funcionamento dos primeiros cursos: na modalidade presencial, o curso Direito e Administração de Empresas, e na modalidade EaD, Direito, Administração de

Empresas e Ciências Contábeis. Em setembro de 2018, as obras dessa instituição foram concluídas e sua inauguração ocorreu em 8 de novembro de 2019.

Por fim, o Centro Universitário Estácio do Ceará – Campus Quixadá, também conhecido como Estácio IDOMED Quixadá. É uma instituição de ensino superior focada na área da saúde, especialmente no curso de Medicina, credenciado em Quixadá em 2021. A Estácio foi selecionada pelo Ministério da Educação para expandir a formação de profissionais no interior do país, oferecendo, aproximadamente, 50 vagas por semestre. Sua implantação faz parte de uma política pública voltada à expansão da formação de profissionais da saúde no Brasil, no âmbito do Programa Mais Médicos. A lei de criação, nº 12.871/2013, prevê, em seu artigo 2º, que:

[...] reordenação da oferta de cursos de Medicina e de vagas para residência médica, priorizando regiões de saúde com menor relação de vagas e médicos por habitante e com estrutura de serviços de saúde em condições de ofertar campo de prática suficiente e de qualidade para os alunos (Brasil, 2013).

Além disso, a Estácio está integrada ao Instituto de Educação Médica (IDOMED), uma rede que congrega diversas faculdades e centros universitários dedicados à formação de profissionais da saúde no Brasil. Segue Quadro 4 com os cursos oferecidos pelas 3 instituições privadas em Quixadá:

Quadro 4 – Cursos das três instituições privadas de ensino superior em Quixadá

Unicatólica	Modalidade
Administração	Digital/Flex
Arquitetura e urbanismo	Presencial
Ciências Contábeis	Digital/Flex
Direito	Presencial
Educação Física	Flex
Enfermagem	Presencial
Engenharia Civil	Presencial
Estética e Cosmética (tecnólogo)	Flex
Farmácia	Presencial
Filosofia	Presencial
Fisioterapia	Presencial
Gestão de Recursos Humanos	Digital
Medicina Veterinária	Presencial
Nutrição	Presencial
Odontologia	Presencial
Psicologia	Presencial
Sistemas de Informação	Flex
Teologia	Presencial

FADAT	Modalidade
Administração	Presencial/ EaD
Ciências Contábeis	Presencial/ EaD
Direito	Presencial
Enfermagem	Presencial
Engenharia da computação	Presencial
Farmácia	Presencial
Logística (tecnólogo)	Presencial
Nutrição	Presencial
Odontologia	Presencial
Psicologia	Presencial
Estácio – IDOMED	Modalidade
Medicina	Presencial
Odontologia	Presencial

Fonte: Elaborados pela autora.

Quanto aos cursos oferecidos pelas instituições superiores com polos em Quixadá, ocorrem nas modalidades semipresencial, EaD, Flex ou ao vivo. Com relação às presenciais, no Quadro 4, podemos perceber que a Unicatolia e a FADAT também utilizam as modalidades Digital e Flex, nos cursos de Administração, Ciências contábeis, Educação física, Estética e Cosmética e Sistemas de Informação.

A partir do que já discutimos, podemos afirmar que a adoção dessas modalidades está ligada à resposta estratégica das transformações do cenário educacional e às exigências do mercado. Ambas instituições buscam se adaptar a essa crescente demanda de ensino superior à distância. A vista disso, a incorporação dessas modalidades em cursos que, tradicionalmente, eram oferecidos de forma 100% presencial, como é o caso de Administração, Ciências contábeis, Educação física, mostra esse movimento.

Além disso, a concorrência cada vez maior entre as instituições privadas, intensificada pela força dos grandes conglomerados de ensino e pelas novas ferramentas digitais na educação, tem forçado faculdades médias, a exemplo da Unicatolica e da FADAT, a reconfigurar seus cursos. Nesses cenários, o uso do ensino à distância se tornou uma alternativa viável para garantir a permanência no mercado.

Uma questão essencial que também podemos apontar seria a redução de custos no sentido operacional: diminuição da dependência de estruturas físicas, a quantidade de docentes contratados em regime integral e os investimentos em espaços laboratoriais ou equipamentos. Essa racionalização dos gastos está atrelada diretamente à busca por uma maior margem de lucro.

Quadro 5 – Os tipos de modalidades oferecidas pelos polos e instituições presenciais privadas

Modalidade EaD	As aulas são 100% online, a ida aos polos ocorre apenas para a realização da matrícula, para resolução de eventuais problemas e em algumas instituições para realizações das provas. O ensino é realizado exclusivamente no ambiente virtual. Essa modalidade se traduz como “maior flexibilidade de tempo para o estudante”.
Modalidade Semipresencial	As aulas ocorrem uma vez na semana. Geralmente, as instituições oferecem uma plataforma do aluno, onde os estudantes podem realizar as atividades e participar online. Ou seja, 20% das aulas são presenciais.
Modalidade Digital	Na modalidade digital, que às vezes é confundida e tratada como sinônimo de EaD, além das aulas 100% online, todas as outras atividades também são online, como atendimento, suporte acadêmico, matrícula e realização de provas, possui flexibilidade máxima. Pois na EaD esse suporte, matrícula, etc., podem ocorrer presencialmente.
Modalidade Flex	A modalidade Flex, combina as características das aulas presenciais e EaD, que dependendo da instituição as aulas podem ocorrer semanalmente, quinzenalmente, ou em períodos de estágios, aulas práticas e provas. A maior parte do conteúdo é acessado de forma digital.
Modalidade ao vivo	Com a modalidade ao vivo o estudante participa das aulas em tempo real, dependendo da instituição, as aulas ocorrem entre três e quatro vezes por semana. O foco nessa modalidade é a interação com os professores e a turma, simulando uma sala de aula.

Fonte: Elaborados pela autora.

Os polos de EaD, ou polo de apoio presencial, são locais credenciados pelo Ministério da Educação para a realização de atividades pedagógicas e administrativas das instituições, visando descentralizar e desenvolver essas atividades. Segundo o esse Ministério, e algumas dessas instituições, as atividades realizadas nesses locais são: oficinas de apoio à aprendizagem; atividade presencial obrigatória; atividade presencial obrigatória interdisciplinar; avaliações diagnóstica, somativa e formativa; encontros de tutoria presencial; aulas práticas em laboratórios da graduação; encontros para visitas técnicas; atividades de extensão e de ação social; encontros com profissionais reconhecidos no mercado de trabalho, etc.

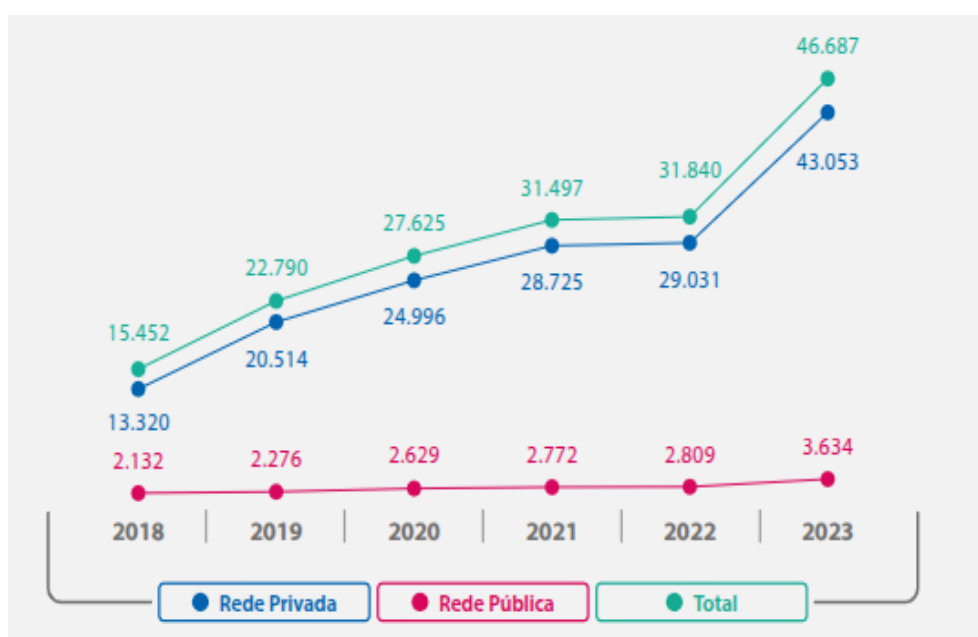
A autorização para criação desses polos de apoio foi regulamentada pelo Ministério da Educação em 2017, através do Decreto nº 9.057/2017. Após isso, os polos tiveram predominância, tornando-se mais uma estratégia em crescimento no Brasil, alavancando no período da pandemia da COVID-19.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e

operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. Parágrafo único. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso (Brasil, 2017).

Desse modo, esse movimento de crescimento da EaD está articulado ao processo de desregulamentação dirigidos pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é o afrouxamento dos fatores condicionantes para abertura de novos polos EaD pelos grupos educacionais.

Figura 2 – Evolução dos polos de EaD no Brasil (2018 - 2022)



Fonte: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023).

No município de Quixadá, esses polos começaram a surgir a partir de 2019. Naquele ano, a cidade contava com 6 Instituições de ensino superior presenciais: o Feclesc; UFC; IFCE; Centro Universitário Católica de Quixadá e a Faculdade Cisne. A cidade, já reconhecida como centro regional de convergência e irradiação da educação superior, segundo Haishida (2014), passou a atrair mais ainda a atenção de empresários do setor educacional, que se interessaram em seu potencial. Então, esses polos começaram a proliferar pela cidade.

Outro ponto crucial que devemos citar é que 4 desses polos de apoio são de instituições superiores privadas, que fazem parte de grandes grupos educacionais de capital aberto. A Estácio possui 2 instituições em Quixadá, um polo digital e outra

um campus especializado em saúde, fazendo parte do Grupo YUDQS, assim como o IDOMED, integrado à Estácio.

Não ficando de fora, os polos da Uniasselvi, Unicesumar, Unopar e Anhanguera também pertencem a grandes grupos educacionais de capital aberto. A Uniasselvi e a Unicesumar fazem parte da Vitru Educação e a Unopar e a Anhanguera pertencem Cogna Educação, sendo a última a maior empresa educacional do Brasil.

Os grupos educacionais tiveram uma trajetória de crescimento acelerado, a partir de 2007, sendo beneficiados pelas políticas de ampliação do acesso à educação superior, além de flexibilização na legislação educacional, sobretudo aquela relacionada à EaD – e isso é resultado do processo capitalista em que a economia brasileira está inserida, em virtude da globalização.

A abertura do capital dessas empresas ao mercado e a valorização de seus ativos possibilitaram o aumento de seu capital e a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, com isso, foram formados os grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. A exemplo disso, podemos citar a Estácio, uma das maiores instituições privadas brasileira, presente em todos os municípios brasileiros com mais de 50 mil habitantes.

Para melhor exemplificar, essas “redes” de ensino superior operam de forma semelhante a grandes cadeias empresariais, como as redes de *fast food* (*McDonald's*), ou mesmo as academias (*SmartFit*), no que diz respeito à gestão padronizada, expansão territorial e modelo de negócios. Por exemplo, o *McDonald's* possui diversas unidades operando sob um mesmo padrão, desde o cardápio, até o atendimento.

Algo semelhante ocorre nessas instituições, uma vez que seguem as mesmas diretrizes acadêmicas e administrativas em todas diferentes unidades. Esse modelo possibilita que a instituição amplie sua presença com essas metodologias padronizadas. Assim, esses grupos possuem centralização dos setores administrativos e financeiros das instituições.

Nos *sites* dessas instituições, pertencentes a grandes grupos educacionais, há uma seção dedicada a parcerias, semelhante ao modelo de franquias comerciais. Os polos de apoio são estabelecidos por meio dessas parcerias com a instituição matriz, possibilitando que empresários invistam com um custo relativamente baixo, uma vez que a prioridade é minimizar os gastos com infraestrutura. No entanto, esses polos devem seguir os padrões acadêmicos e metodológicos da instituição principal,

tanto na oferta de cursos quanto nas práticas pedagógicas. Além disso, cabe aos parceiros a captação de estudantes em suas cidades, sendo remunerados por meio de um percentual sobre cada nova matrícula e mensalidade.

Os cursos ofertados por essas instituições abrangem as áreas de gestão, saúde, engenharia, tecnologia, humanas etc. Há uma grande diversificação, especialmente na opção EaD, na qual a maioria das instituições oferecem mais de 100 cursos. Grande parte delas opera exclusivamente à distância, com encontro apenas para as aulas práticas – no caso dos cursos da área de saúde, como enfermagem e fisioterapia, bem como o curso de biomedicina.

A Unopar e Anhanguera, por sua vez, também possuem a opção semipresencial, disponibilizando, nesse formato, os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social. Além dessas instituições pertencentes a *holdings* educacionais de capital aberto, há polos educacionais que ainda não fazem parte: Uniplan, Unigrande e Uninta. Essa primeira tem sede no Distrito Federal e as outras, como citado inicialmente, possuem sede no Ceará, a segunda, em Fortaleza e a última em Sobral.

Em Quixadá, visualizamos uma predominância dos polos de EaD e dos cursos nessas modalidades, refletindo exatamente o que já discutimos: a crescente demanda por flexibilidade, com o objetivo da venda de cursos, porque são uma mercadoria comercializável. Então, é observado um agravamento dessa expansão, pois, a cada ano, vem aumentando o número de cursos e, cada vez mais, eles são fragmentados e superficiais, pois o objetivo é a venda em massa. Nas instituições de ensino superior privadas presenciais, no caso da Unicatólica e da FADTA, os cursos se tornam mais aligeirados, tentando acompanhar a demanda do mercado, adaptando alguns de seus cursos para essas modalidades para não perder o público.

Uma análise mais profunda revelaria que a maioria desses cursos superficiais, flexíveis e aligeirados é criada e direcionada para estudantes trabalhadores pertencentes a essa mesma classe – mas essa questão poderíamos abordar em uma pesquisa futura. Alertamos isso, visto que, na maioria dessas instituições, em grande parte fornecido pelos polos EaD, há cursos cujas mensalidades chegam a R\$100, especialmente nas licenciaturas. Esses valores acessíveis demonstram uma estratégia de captação massiva de estudantes, mascarada com pelo discurso de maior acessibilidade para os estudantes com limitações financeiras.

A cada ano, o mercado exige cursos cada vez mais específicos e com o máximo de flexibilidade possível, com estratégia de impulsionar cada vez mais a fragmentação do ensino superior, reforçando seu foco, que é a comercialização. Essas modalidades permitem que os estudantes acessem os conteúdos desses cursos, com flexibilização de tempo e espaço. Então, eles podem cursar essas graduações, mesmo trabalhando.

Outra estratégia nesse mercado é a “[...] extinção de cursos lucrativos e a proliferação de cursos com alto retorno econômico” (Leher, 2021, p. 2), como os cursos de Direito, Administração, Contabilidade, Enfermagem e as licenciaturas. Alterando totalmente a formação de uma massa de jovens brasileiros. As licenciaturas, em especial, destacam-se como os cursos mais ofertados, sendo o curso de Pedagogia presente em todas essas instituições, com mensalidades bastante acessíveis.

Em Quixadá, é perceptível a concorrência entre os empresários locais, os proprietários de instituições de menor porte, além dos grandes grupos educacionais que estão por trás de alguma dessas instituições. O objetivo é captar o máximo de consumidores possível – os estudantes –, através de descontos e outros benefícios. Com esse agravamento da expansão, a tendência é que essas modalidades cresçam ainda mais.

Como já evidenciamos, as principais mudanças ocasionadas no ensino superior brasileiro, por meio das políticas de redirecionamentos adotadas pelo Brasil, em meados dos anos de 1990, são: a fragmentação dos cursos, em decorrência da diversificação institucional, a expansão pelo setor privado e a criação de grupos educacionais para comprar e fundir as instituições privadas.

A consolidação de Quixadá como polo universitário das instituições privadas está profundamente vinculada a essas mudanças. A situação do município não é um fenômeno isolado, sendo sujeito às transformações do mundo do trabalho impostas. Quixadá se torna uma cidade interessante para os empresários, inicialmente, devido à sua posição geográfica, sendo uma importante cidade do estado do Ceará, mas, com o tempo, a cultura, o turismo e as instituições públicas que foram se estabelecendo cidade também foram impulsionadores.

Dessa forma, a crescente demanda, sob a lógica mercantil, seja por qualificação profissional, seja pela comercialização do ensino, fomentou as exigências de um mercado cada vez mais competitivo e precarizado. Esse cenário favorece a

comercialização em massa de cursos superficiais, tornando o município um polo estratégico para proliferação dessas instituições privadas.

Esse fenômeno reflete uma tendência observada em diversas partes do Brasil, impulsionado por políticas públicas que favoreceram a ampliação do acesso à educação superior. O aumento do número de instituições e a criação de novas modalidades de ensino, bem como o ensino à distância e as modalidades flexíveis, reforçam a expansão nesse município. Sabemos que essa não é uma expansão como ocorreu antes de 1990, pois essa é severa e grave.

Diante desse panorama, é inegável que a política de expansão do ensino superior privado no Brasil tem origem na reforma do Estado, implementada a partir da década de 1990, sob influência da principal agência internacional. Como abordado no capítulo anterior, especialmente no tópico 3.2, o resgate histórico dessa agência permitiu identificar o Banco Mundial como o principal articulador da política econômica que favoreceu — e ainda favorece — a atuação do capital privado no país.

Com isso, a partir de 1990 e 2000, o ensino superior brasileiro se tornou um produto comercializável, de forma mais intensa, e esse processo se intensificou a partir de 2007, com a reconfiguração do setor privado, marcada pela entrada das instituições de ensino superior no mercado de ações dos capitais, por meio da compra e venda das instituições.

Assim, a financeirização do ensino superior emerge como uma das principais expressões da privatização e mercantilização do nível educacional, consolidando a lógica empresarial como elemento estruturante desse setor, atingindo todas as partes do Brasil.

5 CONCLUSÕES PARCIAIS

O objetivo da pesquisa foi analisar a situação do ensino superior privado no município de Quixadá, Ceará, considerando a expansão no contexto de crise da capital. O aumento das instituições superiores privadas, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no Brasil e no Ceará, obteve apoio do Estado, mediante o aumento de ações de financiamento em prol do mercado. Esse fato acarretou também no aumento intenso da modalidade à distância e criação de novos cursos – bem como o acréscimo de determinados cursos com características de aligeiramento, fragmentação, flexibilização etc.

A inquietação sobre esse objeto de pesquisa surgiu no período das disciplinas do mestrado, que me permitiram me apropriar de diversas leituras sobre a história da educação brasileira – e da nossa realidade de contexto da crise estrutural do capital, em que a educação, em todos os níveis, sobremaneira o ensino superior, vem desempenhando funções para o atendimento das ordens do capital como um nicho de mercado lucrativo e uma estratégia para formar um novo trabalhador flexível e proativo na nova ordem do capital neoliberal.

A educação, como um complexo fundado do trabalho, torna-se autônoma, porém, essa autonomia é relativa, dependendo da totalidade social, que é predominante nessa relação com um complexo parcial, dessa forma, esse complexo se molda.

A partir das leituras e apontamentos, não podemos negar que nossa contemporaneidade é marcada por uma crise estrutural severa do capital em processo de acumulação ampliada, que está devastando a humanidade. Para continuar sua acumulação incontrolável, o sistema do capital, mesmo atingido por essa crise, utiliza todas as formas possíveis para perpetuar seu processo de acumulação.

Isso resulta na reestruturação produtiva, processando um forte caráter destrutivo e trazendo diversos efeitos incontroláveis e devastadores, como a expressiva taxa de desemprego, precarização do trabalho e a degradação da relação do humano com a natureza – e tudo isso é guiado por uma lógica voltada para acumulação e produção de mercadorias. Dito de outro modo, essa reestruturação produtiva, que atrela diversos complexos socioeducacional, é uma resposta do sistema do capital para essa crise.

Nesse contexto, a educação, como um dos pilares essenciais para a formação da sociedade, torna-se campo fértil para essa lógica mercantil. Logo, é cada vez mais fragmentada e voltada para as demandas do mercado, distantes de uma verdadeira e genuína transformação social. Nesse aspecto, a ampliação do ensino superior privado, especialmente no contexto de cidades do interior do Ceará, como Quixadá, é um reflexo direto dessa dinâmica de mercantilização da educação. Essas instituições, movidas pela lógica do lucro, oferecem cursos aligeirados e qualidade inferior, tendo como fim atender às necessidades do mercado e mercantil.

Como pudemos verificar, através dos autores: Minto (2006), Leher (1998, 1999, 2001, 2021, 2022), Chaves (2010) e Chaves e Sousa (2024), essa expansão é impulsionada por políticas públicas com discursos de democratizar o acesso à educação, mas que acabam servindo como um suporte à ampliação do capital privado. Esse movimento surge a partir de 1990, com as políticas adotadas pelo Brasil, no processo de privatização/mercantilização, diferenciação institucional e financiamento público.

As orientações internacionais adotadas visavam, principalmente, como notamos, a redução de custos, a competitividade e a formação mais produtivas. Esse quadro resulta na adoção das perspectivas empresariais no campo educacional. Assim, a partir de 2007, essa tendência se torna mais complexa, desdobrando em outros estágios mais severos e graves que envolvem o capital financeiro, o que resulta no agravamento dessa expansão que enfrentamos hoje.

Desse modo, a mercantilização da educação resulta em cursos superficialmente atraentes, com mensalidades mais acessíveis, pois o objetivo é a venda de cursos. Essa realidade em Quixadá, como em outras cidades do interior do Brasil, não é uma exceção, mas sim um reflexo de um processo mais amplo, que visa o crescimento de um mercado educacional segmentado e fragmentado. Como consequência disso, essa cidade se tornou um mercado competitivo, onde as instituições disputam não pela qualidade do ensino, mas pela quantidade de matriculados, oferecendo cursos cada vez mais padronizados.

A função do ensino superior no Brasil seria oferecer o conhecimento científico, público e laico à população, sobretudo à classe trabalhadora. Todavia, a partir de 1970, houve um crescimento acentuado das faculdades e universidades privadas, constituindo um nicho do capital a continuidade da reprodução do capital.

Ao olharmos para o cenário educacional de Quixadá, podemos perceber que a expansão do ensino superior privado na região tem acontecido, a partir de 2019, principalmente, por meio da modalidade à distância. Isso fica evidente devido à grande quantidade de polos de EaD se destacando, em comparação ao número limitado de instituições presenciais.

Atualmente, há 13 instituições de ensino superior em Quixadá, sendo 10 privadas (76,9%) e apenas 3 públicas (23,1%). Entre as instituições privadas, 3 oferecem cursos presenciais, enquanto as demais funcionam como polos de EaD. Isso mostra como a modalidade EaD se destaca no cenário educacional local.

Em âmbito nacional, a expansão das instituições privadas tem ocorrido, principalmente, através da EaD, e essa é uma particularidade do cenário brasileiro. Essa modalidade oferece maior flexibilidade e custos mais baixos, em comparação ao ensino presencial, como mencionado. Assim, a realidade educacional de Quixadá reflete esse fenômeno de mercantilização do ensino superior no Brasil. Nesse sentido, Quixadá se tornou um exemplo representativo das dinâmicas atuais do setor educacional privado no Brasil, em que a expansão está intimamente ligada às transformações econômicas e tecnológicas que influenciam a educação hoje.

Concluimos, portanto, afirmando que nunca houve, nessa sociedade, uma reforma na educação – e, mais especificamente, no ensino superior – voltada para emancipação humana – e nem poderia existir, pois o sistema do capital projeta desigualdade e competição. Não podemos negar que a educação está funcionando, cumprindo perfeitamente seu papel, mas dentro da lógica dessa sociedade estruturada em classes do sistema do capital.

Não há como conceber uma educação emancipada dentro desse sistema, pois seus próprios limites a impedem. Pensar em uma educação revolucionária, que atenda verdadeiramente às necessidades sociais, dentro dessa ordem, é um exercício infrutífero. Não podemos esquecer que todas as reformas educacionais empreendidas, ao longo da história, tiveram como objetivo a manutenção das demandas desse sistema. Contudo, foram habitualmente apresentadas sob a roupagem de “benefícios”, “direitos”, “atendimento das demandas da população”, etc.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Desenvolvimento na prática. Washington: Grupo Banco Mundial, 1994. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BANCO MUNDIAL. **O Brasil e o Banco Mundial**: a quinta década de cooperação. Washington: Grupo Banco Mundial, 1990. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/506081468016247473/pdf/1000710poruguese.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Polônia**: Grupo de trabalho sobre o pedido de empréstimo polonês: Documento preliminar nº 1: o plano quadrienal polonês de reconstrução econômica 1946-1949 (inglês). Série de empréstimos; nº L 1b. Washington: Grupo Banco Mundial, 1946. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/570691468332360407/Preliminary-paper-no-1-the-Polish-four-year-plan-of-economic-reconstruction-1946-1949>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) 1947-1948**. Washington: Grupo Banco Mundial, 1947. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/394791468739270173/International-Bank-for-Reconstruction-and-Development-World-Bank-annual-report-1947-1948>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4914.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.914%2C%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20centros%20universit%C3%A1rios,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9192.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12871.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxTdTPRVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CHAVES, V. L. J.; SOUSA, L. M. C. Financiamento e endividamento estudantil no ensino superior na era da financeirização do capital: o FIES e a expansão de empresas educacionais financeiras. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 1-22, dez. 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140031/93774>. Acesso em: 25 ago. 2024.

COSTA, J. E. **Retalhos da História de Quixadá**. Fortaleza: ABC Editora, 2002.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1998.

HAIASHIDA, K. A. **Quixadá: centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013)**. 2014. 370 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88063>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2023**: microdados. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LEHER, R. As atuais condições da educação superior no Brasil. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 727-735, jul./dez. 2021.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000974861>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 259-280, dez. 2001.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 78-102, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262/11357>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, dez. 1999. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/texto-roberto-leher-capitalismo-e-politicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. 2005. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Acesso em: 8 abr. 2025. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_2248997180b654ffae10ed840f8ab72e. Acesso em: 15 fev. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. 2009 386 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

PEREIRA, L. C. B. Um estudo sobre as empresas multinacionais no Brasil. **R. Adm. Emp.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 42-45, jan./fev. 1976. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/WYQFMD4YrHCtJHmZSgDHfNG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. DAS D. M.; JIMENEZ, S. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, D. **Educação profissional: crise e precarização**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SANTOS, D. G.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. O Ideário Educacional Competente no Contexto da Crise Estrutural do Capital. *In*: SANTOS, D. G.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). **Diálogo sobre a Formação de Professores**. Teresina: EDUFPI. 2011. p. p. 47-59.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil: 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SOBRAL, K. M. **Natureza onto-histórica do princípio educativo: uma análise com base nas construções de Gramsci e Lukács**. 2021. Tese. 155 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_KARINE-MARTINS-SOBRAL.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

SOUSA, J. B. de. **Quixadá de fazenda à cidade**. Fortaleza: UFC, 1997.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Unijuí, 2016.