



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

**ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA**

**O MOSAICO DO CAPITALISMO ACADÊMICO: A EXPANSÃO  
PRIVADO/MERCANTIL E SUA REPERCUSSÃO NOS CURSOS DE  
LICENCIATURA**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA

O MOSAICO DO CAPITALISMO ACADÊMICO: A EXPANSÃO  
PRIVADO/MERCANTIL E SUA REPERCUSSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

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

Orientador: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

Coorientadora: Profa. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Paula, Alisson Slider do Nascimento de.

O mosaico do capitalismo acadêmico: a expansão privado/mercantil e sua repercussão nos cursos de licenciatura [recurso eletrônico] / Alisson Slider do Nascimento de Paula. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 251 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Frederico Jorge Ferreira Costa.

Coorientação: Prof.ª Ph.D. Kátia Regina Rodrigues Lima.

1. Capitalismo Acadêmico. 2. Licenciatura. 3. Formação de Professores. I. Título.

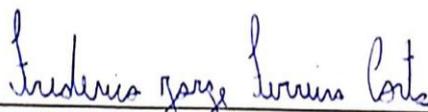
ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA

O MOSAICO DO CAPITALISMO ACADÊMICO: A EXPANSÃO  
PRIVADO/MERCANTIL E SUA REPERCUSSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

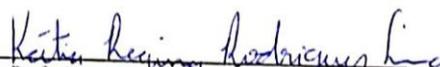
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27 de junho de 2019.

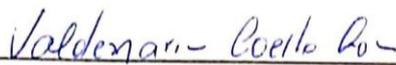
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.ª. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. José Eudes Baima Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos trabalhadores da educação, que sirva de instrumento teórico na luta cotidiana.

## AGRADECIMENTOS

À minha família pela aceitação e pelo apoio nos momentos de aflição que esse ciclo gerou ao longo de seu desenvolvimento, agradeço por todo o incentivo.

À Camila pela paciência nos momentos de ausência, por todo apoio e amor compartilhado ao longo desses anos.

Ao prof. Dr. Frederico Costa, intelectual brilhante, ser humano ímpar, sua postura como orientador e amigo foram essenciais para meu amadurecimento intelectual e minha formação humana.

À profa. Dra. Kátia Lima que, desde minha graduação, já indicava os caminhos a serem trilhados, toda afeto e todo brilhantismo intelectual foram cruciais na minha jornada como educador. Serei eternamente grato.

Aos professores, Dr. Eudes Baima, Dr. Valdemarin Coelho e Dra. Marina Cavalcante pelas grandes e rigorosas contribuições na banca de defesa de tese. Os apontamentos foram fundamentais para a qualidade deste trabalho.

À profa. Dra. Rozimar Machado pelas belas contribuições e sugestões apontadas na qualificação da presente tese.

Ao prof. Dr. Emmanoel Ferreira que, durante minha graduação, conduziu de forma excepcional os estudos marxistas para os alunos da UVA de Sobral e que, a cada encontro, ensinou muito sobre economia política.

Aos camaradas do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) que, desde 2017, vem desenvolvendo um trabalho magnífico e voltado aos interesses da classe trabalhadora.

Às amigas feitas ao longo do doutorado, Karla Costa, Ciro Mesquita, Luzirene Oliveira, Stephanie Barros. Os dias foram mais suaves com os diálogos e brincadeiras compartilhadas.

Aos professores, alunos e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), em especial à Jonelma e Rosângela por sempre estarem à disposição e com cordialidade.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada”.

(Karl Marx)

## RESUMO

Este estudo investiga as implicações do capitalismo acadêmico brasileiro para os cursos de formação de professores no Brasil. Explorou a hipótese de que a lógica da hegemonia financeirizada condiciona a constituição de uma miríade de políticas, medidas e mecanismos que, sob a concepção neoliberal, tornam factíveis os processos de *commodificação* da educação superior e, com isso, engendram um mosaico que se desdobra dentro de uma complexa rede de relações e influências que, em acréscimo, tem como base duas formas de mercadoria da educação superior e suas perversas implicações para os cursos de formação de professores/licenciaturas. Nessa acepção, o trabalho analisou a particularidade do capitalismo acadêmico brasileiro e seus reflexos nos cursos de formação de professores/licenciaturas. A vereda metodológica percorreu com a utilização de abordagem qualitativa. Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. A primeira possibilitou abranger uma vasta série de fenômenos, visto que este tipo de pesquisa é crucial para tratar dados dispersos pelo espaço. No que se refere à análise documental, foram enfatizados documentos (leis, decretos, relatórios técnicos, Censo da Educação Superior, dentre outros) para obter aproximações concretas com o movimento de *commodificação* da educação superior brasileira afinada com o modo de acumulação do capital de predominância financeirizada. Fez-se uso, como método de análise, do materialismo histórico-dialético por compreender que esse é um método científico que se propõe a analisar criticamente o regime social capitalista visando transformá-lo. De antemão, esse método possibilita sucessivas aproximações com o objeto a partir da observação. Constatou-se que o movimento em prol do capitalismo acadêmico brasileiro decorrente do capital financeiro implicou duras metamorfoses na formação de professores no Brasil. A expansão privado-mercantil possibilitou a certificação massificada, através de uma formação aligeirada desvinculada de pesquisa e extensão. Consequentemente, em função do valor mais barato na implementação dos cursos de licenciatura na modalidade EaD, tais modelos expandiram-se com mais velocidade do que os cursos de bacharelado por necessitarem de laboratórios e outros tipos de serviços especializados. Nessa acepção, identificou-se a redução da oferta presencial de cursos de licenciatura, ao passo que a modalidade EaD vem se expandindo progressivamente. Esse cenário que as licenciaturas vivenciam corresponde a lógica da educação *minimalista*, visto que o curso tende a incorporar a lógica do mercado da aprendizagem em que currículos, apostilas e metodologias são decorrentes de consultorias de empresas especializadas, bem como de grupos educacionais de maior porte.

**Palavras-chave:** Capitalismo acadêmico. Licenciatura. Formação de professores.

## ABSTRACT

This study investigates the implications of Brazilian academic capitalism for teacher training courses in Brazil. It will be explored the hypothesis that the logic of financialized hegemony conditions the constitution of a myriad of policies, measures and mechanisms that, under the neoliberal conception, make feasible the processes of commodification of higher education and, with this, generate a mosaic which unfolds within a complex network of relations and influence that, in addition, is based on two forms of higher education commodity and its perverse implications for teacher / undergraduate training courses. In this sense, the aforementioned work seeks to analyze the particularity of Brazilian academic capitalism and its reflexes in the courses of teacher / undergraduate training. The methodological approach was discussed using a qualitative approach. It was decided to carry out a bibliographical and documentary research. The first makes it possible to cover a wide range of phenomena, since this type of research is crucial for dealing with data scattered throughout space. Regarding documentary analysis, documents (laws, decrees, technical reports, Census of Higher Education, among others) are emphasized in order to obtain concrete approximations with the commodification movement of Brazilian higher education in tune with the mode of capital accumulation of predominance. As a method of analysis, historical-dialectical materialism will be used as a method of analysis, since it is a scientific method that critically analyzes the capitalist social system in order to transform it. In advance, this method enables successive approximations to the object from observation. It was verified that the movement towards the Brazilian academic capitalism due to the financial capital, implied hard metamorphoses in the formation of teachers in Brazil. The private-commercial expansion allowed the mass certification through a light training that was not linked to research and extension, which, consequently, due to the cheaper value in the implementation of undergraduate courses, in the EAD mode, expanded faster than baccalaureate courses that require laboratories and other types of specialized services. In this sense, it was identified the reduction of the face-to-face offer of undergraduate courses, while in the EAD mode it has been progressively expanding. This scenario that undergraduates experience corresponds to the logic of minimalist education, since the course tends to incorporate the logic of the learning market in which curricula, handbooks and methodologies are derived from consultancies of specialized companies, as well as larger educational groups.

**Keywords:** Academic capitalism. Graduation. Teacher training.

## RESUMEN

Este estudio investiga las implicaciones del capitalismo académico brasileño para los cursos de formación de profesores en Brasil. Se explorará la hipótesis de que la lógica de la hegemonía financieramente condiciona la constitución de una miríada de políticas, medidas y mecanismos que, bajo la concepción neoliberal, hacen factibles los procesos de commodificación de la educación superior y, con ello, engendran un mosaico que se desdobra dentro de una compleja red de relaciones e influencia que, en adición, tiene como base dos formas de mercancía de la educación superior y sus perversas implicaciones para los cursos de formación de profesores / licenciaturas. En esa acepción, el referido trabajo busca analizar la particularidad del capitalismo académico brasileño y sus reflejos en los cursos de formación de profesores / licenciaturas. La vereda metodológica discurrió con la utilización de un enfoque cualitativo. Se optó por realizar una investigación bibliográfica y documental. La primera posibilidad abarca una amplia serie de fenómenos, ya que este tipo de investigación es crucial para tratar datos dispersos por el espacio. En lo que se refiere al análisis documental, se enfatizan documentos (leyes, decretos, informes técnicos, Censo de la Educación Superior, entre otros), para obtener aproximaciones concretas con el movimiento de commodificación de la educación superior brasileña afinada con el modo de acumulación del capital de capital predominante financieramente. Se utilizará, como método de análisis, del materialismo histórico-dialéctico por comprender que éste es un método científico que se propone analizar críticamente el régimen social capitalista para transformarlo. De antemano, este método posibilita sucesivas aproximaciones con el objeto a partir de la observación. Se constató que el movimiento en pro del capitalismo académico brasileño resultante del capital financiero, implicó duras metamorfosis en la formación de profesores en Brasil. La expansión privado-mercantil posibilitó la certificación masificada a través de una formación aligerada desvinculada de investigación y extensión, lo que, consecuentemente, en función del valor más barato en la implementación de los cursos de licenciatura, en la modalidad EaD, se expandieron con más velocidad que los cursos de bachillerato que requieren laboratorios y otros tipos de servicios especializados. En ese sentido, se identificó la reducción de la oferta presencial de cursos de licenciatura, mientras que en la modalidad EaD se ha ido expandiendo progresivamente. Este escenario que las licenciaturas experimentan corresponde a la lógica de la educación minimalista, ya que el curso tiende a incorporar la lógica del mercado del aprendizaje en el que los currículos, los folletos y las metodologías se derivan de consultorías de empresas especializadas, así como de grupos educativos de mayor tamaño.

**Palabras clave:** Capitalismo académico. Grado. Formación de profesores.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - O padrão dos valores da mercadoria.....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2 - Controle por participação acionária indireta.....</b>	<b>141</b>
<b>Figura 3 - Estrutura de controle dos grupos educacionais.....</b>	<b>147</b>
<b>Figura 4 - Ranking dos valores (em US\$ milhões) das Holdings educacionais com capital aberto na BM&amp;BOVESPA - 2013.....</b>	<b>154</b>
<b>Figura 5 - IES por tipo de organização administrativa.....</b>	<b>179</b>
<b>Figura 6 - IES por formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial.....</b>	<b>179</b>
<b>Quadro 1 - O avanço da política de empréstimos do BIRD.....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 2 - Referências para a constituição da <i>Theory of Academic Capitalism</i> (TCA).....</b>	<b>107</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Execução Orçamentária líquida dos recursos das Universidade Federais (valores em R\$ milhões, a preços de janeiro de 2017, corrigidos pelo IPCA).....</b>	<b>90</b>
<b>Tabela 2 - Número de matrículas na graduação nas Universidades Federais.....</b>	<b>91</b>
<b>Tabela 3 - Matrículas nas Instituições de Educação Superior (1968-1980) .....</b>	<b>98</b>
<b>Tabela 4 - Expansão da quantidade de IES – Conforme categoria administrativa (2009-2016) .....</b>	<b>103</b>
<b>Tabela 5 - Quantidade de patentes solicitadas e concedidas às Universidade Públicas Brasileiras por Estado .....</b>	<b>115</b>
<b>Tabela 6 - Universidades com patentes concedidas.....</b>	<b>118</b>
<b>Tabela 7 - Gastos tributários da União com o ProUni (2005-2015).....</b>	<b>131</b>
<b>Tabela 8 - Gastos Financeiros – FIES – (2010-2016) .....</b>	<b>131</b>
<b>Tabela 9 - Evolução dos empréstimos do FIES (2003-2018) .....</b>	<b>135</b>
<b>Tabela 10 - Montante de matrículas das holdings que abriram o capital e fizeram IPO na BM&amp;FBovespa em 2007 – período 2008 – 2013.....</b>	<b>151</b>
<b>Tabela 11 - As 12 maiores empresas educacionais no Brasil (2014) .....</b>	<b>153</b>
<b>Tabela 12 - Evolução do Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2014-2016.....</b>	<b>175</b>
<b>Tabela 13 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2014-2016.....</b>	<b>176</b>
<b>Tabela 14 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2010-2017 .....</b>	<b>177</b>
<b>Tabela 15 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa -2017.....</b>	<b>180</b>
<b>Tabela 16 - Os 20 maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil – 2016.....</b>	<b>186</b>
<b>Tabela 17 - Concentração de matrículas nas maiores mantenedoras de licenciaturas – 2011-2015 – Brasil .....</b>	<b>192</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Quantidade de IES, conforme categoria administrativa em % - (1994-2001).....</b>	<b>102</b>
<b>Gráfico 2 - Concessão de patentes por ano (2000 – 2017).....</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 3 - Novos contratos; contratos em fase de amortização e; contratos em fase de amortização inadimplentes – (2010-2018).....</b>	<b>133</b>
<b>Gráfico 4 - Contratos em dia com o FIES já são minoria – contratos com pelo menos 1 dia de atraso no pagamento de parcelas (%).....</b>	<b>135</b>
<b>Gráfico 5 - Receitas totais das 500 maiores corporações globais como porcentagem da renda mundial (PIB) – (1960-2008).....</b>	<b>139</b>
<b>Gráfico 6 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – 2010-2017.....</b>	<b>178</b>
<b>Gráfico 7 - Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa – 2017.....</b>	<b>182</b>
<b>Gráfico 8 - Concentração das matrículas de graduação a distância no Brasil em grupos educacionais selecionados.....</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 9 - Número de matrículas em cursos de licenciatura presenciais e EaD por categoria administrativa – 2003-2015 – Brasil.....</b>	<b>184</b>
<b>Gráfico 10 - Número geral de cursos e matrículas em licenciaturas presenciais e EaD – 2003-2015 – Brasil.....</b>	<b>185</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABVCAP	Associação Brasileira de <i>Private Equity</i> e <i>Venture Capital</i>
AGCS	Acordos Gerais de Comércio e Serviços
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BM&FBovespa	Bolsa de Valores de São Paulo
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CFT-E	Certificados Financeiros do Tesouro – Série E
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CP	Capital Produtivo
CREDOC	Crédito Educativo
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
DAT	Divisão Acadêmica do Trabalho
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EAD	Educação a Distância
EIR	Exército Industrial de Reserva
ENEM	Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FISP	Faculdades Integradas de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundos de <i>Private Equity</i>
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IES	Instituições de Educação Superior
IFC	<i>International Finance Corporation</i>
IFES	Instituições Federais de Educação Superior

IFs	Institutos Federais
IGP-M	Índice de Preços de Mercado
INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPO	Oferta Pública Inicial
MBA	<i>Management Business Administration</i>
MP	Medida Provisória
NPM	<i>New Public Management</i>
IPES	Instituições Privadas de Educação Superior
IS	Institutos Superiores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMPI	Organização Mundial de Propriedade Intelectual
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Parcerias Público Privadas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCA	Teoria do Capital Humano
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TNCs	<i>Transnations Corporations</i>
UE	União Europeia

UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UPBs	Universidades Públicas Brasileiras
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1	A PROBLEMÁTICA DO OBJETO .....	22
1.2	O INTINERÁRIO METODOLÓGICO .....	25
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO ESSENCIAL PARA O CICLO REPRODUTIVO DO CAPITAL</b> .....	31
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A MERCADORIA A PARTIR DA TEORIA DIALÉTICA DO VALOR-TRABALHO EM MARX .....	32
2.2	A COMPLEXIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MERCADORIA .....	38
2.3	A INFLUÊNCIA DO CAPITAL ESPECULATIVO PARASITÁRIO .....	41
<b>2.3.1</b>	<b>Substantivação do valor, capital industrial e suas formas funcionais</b> .....	42
<b>2.3.2</b>	<b>A desmaterialização da riqueza, a lógica do capital fictício e suas vicissitudes em capital especulativo parasitário</b> .....	46
2.4	COMMODIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE MERCADORIAS .....	52
<b>2.4.1</b>	<b>A forma <i>educação-mercadoria</i> e sua processualidade</b> .....	56
<b>2.4.2</b>	<b>A forma <i>mercadoria-educação</i> e sua processualidade</b> .....	58
<b>3</b>	<b>HEGEMONIA FINANCEIRIZADA E A PARTICULARIDADE DO MERCADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA</b> .....	61
3.1	CRISE E PREDOMINÂNCIA FINANCEIRA .....	61
3.2	A ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DO CAPITAL NO ÂMBITO PLANETÁRIO .....	67
<b>3.2.1</b>	<b>A divisão internacional do trabalho e a consolidação do mercado desigual e combinado</b> .....	68
<b>3.2.2</b>	<b>Bases operantes do controle do capital no espaço planetário</b> .....	73
3.2.2.1	A análise clássica do imperialismo global .....	74
3.2.2.2	A processualidade do (novo) imperialismo com desenvolvimento geográfico desigual .....	77
3.3	OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS DO CAPITAL FINANCEIRO E SUA AÇÃO ORGÂNICA NO SETOR EDUCACIONAL .....	82
<b>3.3.1</b>	<b>As publicações clássicas do Banco Mundial para a educação superior dos países em desenvolvimento</b> .....	83

3.3.2	<b>As “velhas/novas” teses do Banco Mundial para a educação superior brasileira .....</b>	<b>88</b>
3.3.3	<b>O ajuste estrutural brasileiro e suas reverberações na lógica das políticas de educação superior .....</b>	<b>93</b>
3.4	<b>O PANORAMA JURÍDICO-POLÍTICO E O ESTABELECIMENTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO BRASILEIRO .....</b>	<b>96</b>
3.4.1	<b>A gênese do cenário da educação superior privada no Brasil.....</b>	<b>96</b>
3.4.2	<b>O marco legal pós-LDB e a <i>commodificação</i> da educação superior .....</b>	<b>99</b>
4	<b>CAPITALISMO ACADÊMICO, FORMAÇÃO DE OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS E A PROCESSUALIDADE DO CAPITAL FICTÍCIO NO BOJO DA EDUCAÇÃO-MERCADORIA.....</b>	<b>105</b>
4.1	<i>THE THEORY OF ACADEMIC CAPITALISM</i> E A COMMODIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO MATÉRIA-PRIMA.....	105
4.2	CAPITAL FICTÍCIO E OLIGOPOLIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA-MERCANTIL .....	118
4.2.1	<b>O capital comércio de dinheiro, políticas privatizadoras da educação superior e espoliação do fundo público .....</b>	<b>125</b>
4.2.2	<b>A financeirização da educação superior e a lógica do capital fictício .....</b>	<b>137</b>
4.2.2.1	A finança mundializada e a formação de oligopólios transnacionais .....	137
4.2.2.2	Fundos de private equity, oliopolização, a abertura de ações das <i>holdings</i> educacionais S/A e sua lógica especulativa parasitária.....	142
4.2.2.3	O papel estratégico da política de EaD para o capitalismo acadêmico brasileiro.....	158
5	<b>IMPLICAÇÕES DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA.....</b>	<b>161</b>
5.1	HIERARQUIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A ASCENSÃO DO KNOW-HOW COMO CONHECIMENTO NECESSÁRIO.....	161
5.1.1	<b>A teoria do capital humano como base do conhecimento necessário para a formação profissional.....</b>	<b>161</b>
5.1.2	<b>A perspectiva da sociedade do conhecimento e suas implicações para a mercadoria-educação .....</b>	<b>167</b>
5.2	AS CONDICIONALIDADES DA EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DO CAPITALISMO ACADÊMICO BRASILEIRO PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA .....	173

5.2.1	<b>Diagnóstico do panorama das ofertas de cursos e das matrículas no capitalismo acadêmico brasileiro: analisando os dados.....</b>	174
5.2.2	<b>Perspectivas para os cursos de formação de professores no capitalismo acadêmico brasileiro .....</b>	187
6	<b>À GUIA DE CONCLUSÃO .....</b>	193
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	198
	<b>ANEXOS .....</b>	212
	ANEXO A - Experiências internacionais na oferta de cursos de graduação de curta duração, por países .....	213
	ANEXO B - Proporção de Vagas Novas Ocupadas, por Categoria Administrativa – 2017 .....	215
	ANEXO C - Proporção de Vagas Remanescentes Ocupadas, por Categoria Administrativa – 2017 .....	216
	ANEXO D - Valor do IPO em milhões no período de inserção das Holdings Educacionais no BM&Fbovespa.....	217
	ANEXO E - Resumo de fusões e aquisições das S.A. no momento em que ocorreram .....	218
	ANEXO F - Desempenho acionário da KROT3 – 2019 .....	219
	ANEXO G - Desempenho acionário da ESTC3 – 2019 .....	220
	ANEXO H - Evolução do número de Cursos Superiores de Tecnologia (Brasil, 1997-2012) .....	221
	ANEXO I - Evolução de matrículas em Cursos Superiores de Tecnologia por modalidade (Brasil, 1997-2012) .....	222
	ANEXO J - Evolução do número de IES que oferecem Cursos Superiores de Tecnologia por categoria administrativa (Brasil, 1997-2012) .....	223
	ANEXO K - Ranking por matrículas dos 10 maiores cursos presenciais em IES Privadas – Brasil – 2011-2016 .....	224
	ANEXO L - Ranking dos 10 Maiores cursos EaD em IES Privadas – Brasil – 2011-2016.....	225
	ANEXO M - Evolução do Valor das Mensalidades na Educação Superior Rede Privada – 200-2018 .....	226
	ANEXO N - Evolução do valor das mensalidades da graduação EaD no Brasil .....	227
	ANEXO O - Ranking das melhores IES do Brasil, consoante IGC – 2017.....	228

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto o capitalismo acadêmico e suas implicações para os cursos de formação de professores que, no Brasil, são caracterizados como licenciaturas<sup>1</sup>. Esta pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no nível de Doutorado acadêmico, da Universidade Estadual do Ceará.

A partir da segunda metade do século XX, constatamos uma metamorfose no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política do sociometabolismo global do capital, mormente a partir da primeira Grande Recessão no segundo pós-guerra, em 1973. Essa metamorfose representou e representa uma guinada do capital à lógica financeira em que o capital especulativo e parasitário guia as diretrizes para todos os aspectos que constituem a vida social.

Não obstante as mercadorias possuírem qualidades sociais, sobretudo por se tratar de resultados do trabalho social, ou seja, mercantil, compreendemos que a lógica expansiva do capital visa tornar tudo e todas mercadorias necessárias para serem intercambiadas no ciclo comercial do capital, efetivando, assim, a circulação de mercadorias. Todavia, a financeirização é impulsionada com o fenômeno da mundialização do capital, na qual atribui uma nova processualidade à lógica do modo de produção capitalista em escala global, para além, inclusive, do intercâmbio comercial.

Essa nova etapa do capitalismo refletiu reformas de ordem econômica e política no âmbito dos Estados nacionais – cada um com suas particularidades capitalistas – e na educação superior não foi exceção. A ideia de *capitalismo acadêmico*, a despeito de corresponder a um processo de *mercadorização*<sup>2</sup>, privatização e mercantilização da educação superior, não trata, essencialmente, dos aspectos pedagógicos desse nível de ensino – apesar das mudanças ocorridas no *modus operandi* das instituições de educação superior reverberarem em alterações curriculares, metodológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. Em verdade, trata-se do desenvolvimento do sistema de capital e de seu domínio sobre as

---

<sup>1</sup> Não obstante haver licenciatura como grau acadêmico em diversos países, aqui iremos dar ênfase apenas à característica brasileira, isto é, à habilitação do profissional docente. Em acréscimo, ressaltamos que, na presente pesquisa, consideraremos como cursos de formação de professores tanto as licenciaturas como a formação nos cursos de Pedagogia, em função do trato pedagógico com o conhecimento.

<sup>2</sup> Por ora, iremos atribuir *mercadorização* e *commodificação* como sinônimos, contudo, deixamos claro que, apesar de semelhantes, a *commodificação* possui suas características próprias. Tematizaremos esse processo no capítulo 1.

instituições educacionais na sociedade contemporânea. Com efeito, o capitalismo acadêmico se configura como uma das formas do capital atual no sistema educacional. Aqui a lógica do capital fictício atua com suas formas funcionais, em especial a partir da lógica especulativa e parasitária, que correspondem a particularidade do capitalismo acadêmico brasileiro.

A hipótese que vamos explorar é a de que a lógica da hegemonia financeirizada condiciona a constituição de uma miríade de políticas, medidas e mecanismos que, sob uma concepção ideológica, tornam factíveis os processos de mercadorização da educação superior, com isso, engendram um mosaico que tem como base duas formas de mercadoria da educação superior e suas perversas implicações para os cursos de formação de professores/licenciaturas. Nessa acepção, o referido trabalho busca analisar o padrão do capitalismo acadêmico brasileiro e seus reflexos nos cursos de licenciaturas. No limite, é preciso explorar a problemática desse tema para que possamos expor sua relevância, no tocante a pesquisa científica para os educadores brasileiros e para classe trabalhadora.

### 1.1 A PROBLEMÁTICA DO OBJETO

As metamorfoses vivenciadas pelo sociometabolismo do capital revelam tentativas criadas pelos setores hegemônicos burgueses para contornar uma crise estrutural que eclodiu no final da década de 1960 e início de 1970 do sistema produtor de mercadorias. Essa crise estrutural ainda não superada implicou grandes obstáculos na ampliação do processo de valorização de capital no que toca a esfera produtiva. Uma grande quantidade de capitais que não encontrara rentabilidade necessária no bojo da produção fordista foi em busca de novas formas de valorização. Nessa acepção, um novo modo de acumulação capitalista se realiza gradativamente, implicando o progresso das atividades financeiras em escala superior às operações da esfera produtiva.

O capitalismo contemporâneo com suas metamorfoses engendrou um novo padrão de acumulação planetário que possibilitou a livre circulação de capitais em escala global. Este padrão de acumulação, que se centra na força das instituições financeiras, possui como principais agentes as seguradoras, os fundos de pensão, os bancos, os fundos de investimento e outras empresas financeiras especializadas. Com isso, observa-se grande crescimento quantitativo das atividades financeiras frente aos investimentos da produção, ao Produto Interno Bruto (PIB) e às trocas comerciais. De acordo com Chesnais (1998), constata-se que, no período de 1980 a 1992, houve um aumento relativo das taxas anuais dos ativos financeiros. Para Reis (2016, p. 19), este crescimento na taxa média anual dos ativos

financeiros de “(6% ao ano) foi 2,6 vezes superior à taxa média anual da formação bruta de capital fixo (2,3% ao ano) nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. Nessa perspectiva, é possível alegar que o crescimento dos ativos financeiros (ações e títulos negociáveis) se realiza numa dinâmica superior ao aumento da economia real.

Deste modo, na década de 1980, sob a hegemonia da perspectiva neoliberal, “os Estados nacionais foram ‘reformados’ na tentativa de garantir a retomada da expansão do capital, especialmente da rentabilidade do capital na esfera financeira”, consoante Reis (2016, p. 19). O ajuste estrutural neoliberal chegou ao Brasil no início da década de 1990, ainda no governo Collor de Mello (1990-1991), contudo, apenas em 1995, esse movimento ganhou significativa força, quando o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) engendrou as bases da reforma do Estado através do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), que possuía como diretrizes fundamentais a privatização, a terceirização e a publicização.

O movimento que buscava o enfraquecimento da esfera pública e o fortalecimento da esfera privada/mercantil se efetivou paralelamente com o movimento de liberalização da educação superior para o mercado a partir dos Decretos nº 2.207 e 3.360, de 1997, regulamentadores da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.395/96. Nessa acepção, para a constituição de um arcabouço político-jurídico em prol do capital, seria necessário, para sua operacionalidade, conforme Netto e Braz (2012), a retirada do controle do Estado sobre as empresas de serviços, processo que possibilitou o capital, pela extração lucrativa, receber do Estado “complexos industriais inteiros e serviços de importância básica para o país, como a distribuição de energia, transporte, telecomunicação, saneamento básico, saúde e educação” (SGUISSARDI, 2015, p. 873).

Portanto, com a liberalização dos serviços educacionais para a iniciativa privada, expande-se o predomínio financeiro na dinâmica do sistema metabólico de capital, contemplando, desse modo, todas as mercadorias. O setor de serviços educacionais está inserido nesta lógica, conforme Harvey (2012, p. 41),

Cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a atividade financeira pôde florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços. Uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais bem mais sofisticadas, como também novos tipos de mercados financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo o tipo de negociação de futuros.

Nesse excuro analítico, são constituídas várias perspectivas e que destacam severas implicações no *modus operandi* das instituições republicanas, em especial nas educacionais. Dentre elas, damos destaque para aquilo que alguns autores (AFONSO, 2015; RHOADSES; SLAGHTER, 2009; SANTIAGO; CARVALHO, 2011; OLSSSEN; PETERS, 2005; JAVIS, 2000) denominam de *economia do conhecimento*. O conceito de economia do conhecimento, para Afonso (2015, p. 270), atende, de modo geral, as noções de *sociedade do conhecimento*, *sociedade cognitiva*, *sociedade da informação*, entre outras, que tematizam elementos de uma mesma sociedade, além de serem evocadas quando necessárias para subsidiar e legitimar a aprovação de políticas e “definição de orientações econômicas e empresariais ou a indução de práticas sociais e educacionais direcionadas para atender o que se consideram ser, em termos genéricos, as [...] exigências do capitalismo”.

Esse panorama ganha novos elementos a partir do movimento de hierarquização das áreas do conhecimento. Isso porque as ciências que correspondem a níveis satisfatórios para produção de inovação para a vida industrial, para Bell (2001), são a engenharia e a economia. Além disso, Afonso (2015) destaca o neocolonialismo efetivado na educação superior periférica, a partir de sua consequente *mercadorização/commodificação* e dependência dos conhecimentos e orientações advindas das nações centrais. É lícito ressaltar, também, a ênfase dada aos cursos de tecnologia em detrimento dos cursos de ciências humanas.

Essa lógica, não obstante ser global, possui fortes particularidades no contexto brasileiro, de acordo com Rodrigues (2007), a forma *mercadoria-educação*, não se limita apenas ao setor dos donos das Instituições Privadas de Educação Superior (IPES), todavia, aos insumos para os setores empresariais, isto é, aos cursos que encaminharão a formação dos profissionais para atender a oferta do mercado. Portanto, é nesse contexto que se metamorfoseia a lógica da oferta de cursos na educação superior brasileira. No limite, esse panorama explicita, ainda que sinteticamente, a complexa teia que constitui o capitalismo acadêmico brasileiro.

Nessas circunstâncias, a problemática da pesquisa deu-se a partir de questões norteadoras para nosso itinerário investigativo, sendo elas: com base nas categorias elencadas por Marx acerca da processualidade do capital, há, de fato, um processo de *mercadorização/commodificação* da educação? Qual a relação da crise financeira mundial com o padrão de expansão da educação superior brasileira? As políticas de investimento

público para o setor privado<sup>3</sup> se constituem como base de sobrevivência das IPES no Brasil? A crescente oferta de vagas discentes nas IPES expressa um processo de democratização ou de massificação mercantil da educação superior? Existe uma financeirização da educação superior brasileira? Em que medida esse processo implica diretamente para a dinâmica do sistema sociometabólico de capital? Em que medida é operacionada a hierarquização das áreas de formação profissional pelas IPES no Brasil? Como se configura o cenário dos cursos de formação de professores/licenciaturas no Brasil em tempos de hegemonia financeirizada?

Sendo assim, a relevância desta pesquisa tem como base a necessidade de apreender a inserção da educação superior no movimento do capital financeiro, além de detectar as engrenagens que põem em operacionalidade a metamorfose da educação superior em um setor estratégico para a acumulação capitalista, ou seja, a compreensão de que esse nível de ensino representa um nicho mercadológico altamente rentável para extração lucrativa, consolidando o *capitalismo acadêmico*, além das condicionalidades que constituem a hierarquização das áreas de formação profissional, bem como a subalternização dos cursos de formação de professores/licenciatura em decorrência das metamorfoses do capital avançado.

## 1.2 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O itinerário metodológico utilizado para o tratamento do objeto está calcado em uma abordagem qualitativa, pois em geral “corresponde a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, de compreender e analisar a realidade” (TRIVIÑOS, 2012, p. 117). Em acréscimo, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. A primeira possibilita ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2010, p. 30). A segunda, por seu turno, “vale-se de toda a sorte de documentos, elaborados com finalidade diversas tais como, assentamento, autorização, comunicação etc.” (GIL, 2010, p. 30).

Nesse sentido, a análise bibliográfica foi ampla, contudo, há autores cujo destaque deveu-se ao tema específico de cada capítulo em tratamento analítico. Nessa acepção, na segunda seção, utilizamos Marx (1980; 2013; 2015; 2017) para o tratamento das categorias

---

<sup>3</sup> Demos destaque para o Programa Universidade para Todos (ProUni) e para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

oriundas do capital; Carcanholo (2011a; 2011b) e Carcanholo e Nakatani (1999) nos auxiliaram na compreensão da teoria dialética valor-trabalho em Marx, assim como na lógica do capital especulativo parasitário; Harvey (2013) e Rikowski (2017) nos deram bases para compreensão da desmaterialização da riqueza e do processo que metamorfoseia a educação em uma mercadoria; por fim, Rodrigues (2007) e Rikowski (2018) contribuíram para o debate da educação como setor estratégico para o ciclo reprodutivo do capital, em especial para o capital comercial e para o capital produtivo. Em nossa terceira seção, dentre todos os autores, utilizamos, especialmente no desenvolvimento da compreensão da predominância financeira: Chesnais (1996; 2003; 2005) e Harvey (2013; 2012); na constituição do espaço geográfico do mercado mundial, Pochmann (2000); na compreensão da constituição e regulação política e social neoliberal, Anderson (1995; 2015) e Harvey (2014); no tratamento das condicionalidades dos organismos internacionais, Leher (1998; 2008; 2018), Lima (2011); Sguissardi (2013); por fim, na organização do arcabouço jurídico-político que torna exequível a commodificação da educação superior, Barreto e Leher (2008), Sguissardi (2004; 2008), Lima (2007), Oliveira (2009), Carvalho (2013). Na quarta seção, para análise do capitalismo acadêmico fizemos uso de Slaughter e Leslie (2001; 1997), Sigahi (2017), Silva Junior (2017); para análise do capital fictício na educação superior, Galzerano e Minto (2018); para trato da abertura de capital no mercado de ações por parte das holdings educacionais, Sguissardi (2016; 2015), Callefi e Mathias (2017). Na quinta seção, no trato da teoria do capital humano, detivemo-nos em Schultz (1962); para a sociedade do conhecimento, Santiago e Carvalho (2011), Olssen e Peters (2005), Javis (2000) e Afonso (2015). No que concerne à realidade das licenciaturas, utilizamos: Seki, Souza e Evangelista (2017) e Diniz-Pereira (2015).

A análise documental foi fundamental em nossa pesquisa. Analisamos documentos (leis, decretos, relatórios técnicos, Censo da Educação Superior, dentre outros) para obter aproximações concretas com o movimento de *mercadorização/commodificação* da educação superior brasileira afinada com o modo de acumulação financeirizado do capital (CHESNAIS, 1998). Além disso, para tratar os documentos em análise, utilizamos os indicativos de Evangelista (2012, p. 57): “localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências contidas nos documentos, relacionando com o aporte teórico organizado”.

Por estarmos abordando a lógica do *capitalismo acadêmico*, compreendemos que as políticas educacionais detêm significativa relevância na processualidade mercantil da educação superior brasileira. Nessa acepção, tendo em vista que a lógica da *commodificação*

da educação superior é operacionada através de uma complexa teia envolvendo o setor privado/mercantil e o público/estatal, compreendemos que algumas políticas, como as parcerias pública-privadas, os programas de financiamento estudantil e a abertura de capital no mercado de ações por parte de instituições privado/mercantis, descortinam o real cenário mercadológico no Brasil. Todavia, com a ascensão das concepções atreladas à economia do conhecimento, à aprendizagem ao longo da vida, e a sua decorrente instrumentalização do conhecimento necessário, *i.e.*, o caráter utilitário de certos conhecimentos em detrimento de outros reverbera em transformações no cenário da demanda e da oferta dos cursos de formação profissional.

Com efeito, parece-nos que essa lógica implica sérios impactos no *modus operandi* dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), em decorrência das mutações do panorama dos postos de trabalho sob a égide da mundialização do capital e do predomínio da ideologia neoliberal. Com isso, demos ênfase, em nossa análise, à oferta de cursos por áreas de formação profissional das IPES<sup>4</sup>. Para coleta de dados, utilizamos o Censo da Educação Superior e o Resumo Técnico da Educação Superior.

Tivemos como método de análise o materialismo histórico-dialético por compreender que esse é um método científico que se propõe a analisar criticamente o regime social capitalista visando transformá-lo. De antemão, é necessário compreender seu germe para que o entendamos como método de análise que possibilita sucessivas aproximações com o objeto a partir da observação.

A dialética marxiana como método de pesquisa busca empreender uma noção de totalidade. A universalidade, a particularidade e a singularidade são instâncias subordinadas numa processualidade lógica, que não entram em contradições, contudo são distintas em uma formação de proposição. Marx defronta-se com duas abordagens epistemológicas específicas: a fenomenologia alemã e o empirismo inglês. Com efeito, pode-se compreender que, a partir da síntese dessas abordagens, Marx apresentou a dialética materialista. “É importante ter claro que a síntese é muito mais que um ecletismo, ela considera fielmente a tese e a antítese, porém se apresenta como uma nova configuração fruto do processo da contradição e nova possibilidade de discussão quando ocupa o lugar de tese” (SÁNCHEZ GAMBOA *apud* FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013, p. 94).

Consoante Sánchez Gamboa (2010, p. 107-108),

---

<sup>4</sup> As IPES são organizadas, de acordo com o Decreto n.º 9.235/17, por faculdades, centros universitários e universidades.

As pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens fenomenológicas e estruturalistas. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças.

A dialética em Marx não é somente um método em busca da verdade, na realidade, trata-se de uma concepção de homem, de sociedade, bem como da relação homem-mundo. Marx (2013), n’*O Capital*, buscava compreender a formação histórico-social do capital não como uma mera produção acabada do homem, mas como uma processualidade em constante metamorfose e adaptação. A condição essencial para o homem se tornar homem dá-se através do trabalho, mediação necessária entre ele e o mundo natural, *i.e.*, a atividade material, assim possibilitando construir sua história.

Para Hegel, o processo de pensamento que ele transforma em sujeito autônomo, sob o nome de ideia, é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim [Marx], ao contrário, o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2013, p. 14-15).

Esse método busca apreender a realidade em sua totalidade, que se constitui a partir da síntese de múltiplas determinações, partindo da realidade concreta de um determinado objeto para que o mesmo identificado pelo pesquisador seja levado à abstração, a qual permitirá uma análise do fenômeno em sua totalidade, no sentido da construção de conceitos sobre o mesmo, na busca da sua essência, trazendo de novo para a concreticidade através de determinações simples (PAULO NETTO, 2011).

Nas palavras do próprio Marx,

O concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2013, p. 258).

Marx denota que a investigação diz respeito à assimilação da “[...] matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno”, trata-se, portanto, do momento de examinar meticulosamente o objeto, apropriando-se cientificamente desse, para então “[...] depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 2013, p. 90).

Consoante Paulo Netto (2011), esse método se propõe a analisar criticamente o objeto em sua totalidade, com vistas a transformá-lo. Sabemos que a apreensão do conhecimento se dá por sucessivas aproximações, e, portanto, enfrentamos o desafio aqui colocado. Sousa Sobrinho (2014) legitima a relevância concreta do método marxiano a partir de seu estudo sobre a obra máxima de Marx, n' *O Capital*, atesta o autor,

A ênfase ofertada ao momento da investigação do objeto não autoriza uma interpretação em que apreensão crítica da coisa em si, possa ser realizada somente mediante a contemplação ou a mera reflexão, a exemplo da filosofia idealista. A teoria marxiana não é fruto de uma geniosa capacidade criativa na qual o autor partindo da pura leitura imanente das formulações burguesas foi capaz de deduzir uma crítica radical de suas inconsistências teóricas. O conteúdo de sua crítica radical ao capital emerge da crítica prática operada pela classe trabalhadora em luta contra o capital, por sua vez, sua apreensão teórica, por Marx, está condicionada a sua inserção e participação na esfera desse conflito coletivo como dirigente político, o que autoriza a apreensão da dimensão da práxis das contradições das sociedades burguesas. Nesse sentido, o envolvimento ativo de Marx no plano real da luta de classes corrobora na elaboração de uma crítica prática que emerge da luta econômica transpassando a luta política, desdobrando-se na pretensão irrevogável de eliminação do capital. Portanto, a inserção militante de Marx no plano da luta de classes é parte ineliminável do método de investigação da realidade. (SOUSA SOBRINHO, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o método marxiano compreende não ser concebível apreender o real significado de uma política educacional sem a apreensão do movimento global de seu específico sistema metabólico de produção. Com efeito, a política educacional, mormente de educação superior, ganha destaque por corresponder aos mecanismos que tornam exequíveis a *mercadorização* do ensino. No limite, uma política educacional trata de um complexo pertinente na totalidade social, assim, faz-se necessário a compreensão de sua gênese, processualidade e contradições. Nessa acepção, as políticas educacionais não podem ser tratadas de modo isolado das demais manifestações da realidade social concreta. A compreensão de uma política dentro de um específico marco temporal contribui significativamente para a compreensão da situação política da época a qual essa política pertence. Portanto, o método dialético marxiano contribui na busca da compreensão da política educacional não apenas em seu modo isolado, mas no interior do conjunto de suas relações e articulações, suas particularidades e singularidades possibilitando, deste modo, a apreensão de sua processualidade numa totalidade.

[...] tal método possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de

determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real. (MASSON, 2012, p. 9).

Para a compreensão da essência de uma política pública, em especial a educacional, é preciso apreender o movimento da correlação de forças no contexto de definição e implementação de uma política. Esse movimento é condicionado por interesses políticos, econômicos e ideológicos, logo, políticas educacionais não são definidas de modo consensual, contudo, permeia-se um caminho de disputas, contradições e antagonismos de classe.

No estudo de uma política educacional, faz-se necessário deter-se de modo metódico na interpretação de seus apontamentos, logo, consoante Ball (1994), os textos de políticas não trazem de modo claro seus reais significados. Nesse sentido, nos estudos iniciais de uma política educacional é preciso deter-se a três elementos essenciais: conceito, discurso e conteúdo. Esses três elementos dão suporte para a apreensão da essência de uma política educacional dentro de uma totalidade complexa cheia de tensões.

Por fim, o presente trabalho de tese está organizado nas seguintes seções: a primeira seção corresponde a esta introdução. A segunda parte apresenta a gênese do movimento do capital acerca da educação, além das próprias condicionalidades ideo-políticas na constituição de um arcabouço jurídico capaz de tornar a educação superior uma mercadoria essencial no mercado brasileiro. Nesse sentido, o primeiro capítulo aborda os aspectos teóricos da *teoria dialética do valor-trabalho* de Marx, bem como sua concepção de desmaterialização da riqueza e o *vir-a-ser* da educação que se apresenta em duas formas de mercadoria. Ademais, na terceira seção, damos ênfase à lógica da mundialização do capital e a sua concepção ideológica, além de destacar a constituição das diretrizes necessárias para a *comodificação* da educação superior brasileira. Na quarta seção, discorreremos sobre o conceito de capitalismo acadêmico surgido no interior da tradição estadunidense, que, dependente do Estado nacional, esse capitalismo acadêmico incorpora sua particularidade capitalista. Em acréscimo, analisamos, também, o movimento de financeirização da educação superior, bem como a atuação do capital fictício de base especulativa e parasitária. A quinta seção expõe as bases do know-how, que trata do conhecimento necessário para a particularidade capitalista brasileira, além da análise de dados acerca das implicações do capitalismo acadêmico para os cursos de formação de professores.

## 2 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO ESSENCIAL PARA O CICLO REPRODUTIVO DO CAPITAL

O sistema sociometabólico de capital possui uma lógica expansiva que é própria de sua natureza. Com as metamorfoses desdobradas ao longo dos séculos em que esse sistema metabólico hegemoniza o modo de produção e de reprodução da vida, seu movimento expansivo atingiu proporções em que todos os aspectos da vida humana se tornaram mercadorias, isto é, passaram por um processo de *mercadorização*<sup>5</sup>. Nesta pesquisa, compreende-se que o capital opera dentro de uma lógica global. No Brasil, esse processo possui características próprias de sua particularidade capitalista decorrente da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), nesse sentido, portanto, denominamos o processo de *mercadorização*, nas nações periféricas, de *commodificação*<sup>6</sup>.

Para que seja possível obter uma maior aproximação com a compreensão do processo de *commodificação* da educação e a decorrente consolidação do capitalismo acadêmico, é preciso revisitar a *teoria marxista do valor*. Para Carcanholo (2011a; 2011b), essa teoria pode ser classificada como *teoria dialética do valor-trabalho* e seu ponto de partida aloca-se na determinação da natureza da riqueza no capitalismo. Nessa acepção, partimos, inicialmente, da análise da expressão do valor e dos complementos sobre a mercadoria e o valor. É lícito ressaltar que, no desenvolvimento de nossa análise, fizemos algumas mediações para que ficasse explícito alguns conceitos e/ou processos inerentes dos ciclos de capitais. Ademais, exploramos as formas de mercadoria da educação superior no Brasil.

---

<sup>5</sup> Estamos chamando de *mercadorização* o processo de transformar um bem em mercadoria. É lícito ressaltar que, assim como veremos no *item 2.2* desta tese, o processo que Marx, nos *Grundrisse*, denominou de *vir-a-ser* capital estamos compreendendo como *mercadorização*. Todavia, em função da alta complexidade de se compreender o capital em escala global, sobretudo em função de sua mundialização e das concepções ideológicas da globalização e do neoliberalismo, classificamos esse processo, no Brasil, como *commodificação*.

<sup>6</sup> Em função das condicionalidades da mundialização do capital e da reestruturação da Divisão Internacional do Trabalho no espaço geográfico planetário, compreendemos que os Estados nacionais que estão localizados na periferia capitalista especializam-se, tipicamente, mas não apenas, em matérias-primas. É lícito ressaltar que será abordado, ainda que sinteticamente, na seção 3, a processualidade do capital financeiro no mercado global, contudo, no que se refere à educação como mercadoria, compreende-se que a educação no Brasil expressa o modelo que Fernandes (1975) classificou como “padrão dependente de educação superior” por corresponder a particularidade capitalista dependente do Brasil, com isso, a educação superior incorpora função de baixa complexidade, sem tratar o conhecimento com alto refinamento, esse processo assemelha-se com uma matéria-prima, nesse sentido, como uma *commodity*, portanto, trata-se de um processo de *commodificação* da educação superior no bojo do *capitalismo acadêmico*.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MERCADORIA A PARTIR DA TEORIA DIALÉTICA DO VALOR-TRABALHO EM MARX

Para o tratamento desta seção, utilizamos como obras marxianas os livros I e III d’*O Capital*, os *Grundrisse* e o Tomo I das *Teorias da Mais-valia*. Além de recorrermos as obras marxianas, utilizaremos alguns de seus intérpretes para avançarmos na compreensão de alguns conceitos e categorias. Dito isso, partimos do primeiro parágrafo do capítulo 1 do Livro I<sup>7</sup> d’*O capital*, em que Marx (2013, p. 57) aborda a riqueza capitalista, considerando que a “riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza”. Contudo, é preciso problematizar em que consiste a natureza da riqueza capitalista? No parágrafo seguinte, Marx complementa sua compreensão identificando o *duplo caráter* da mercadoria.

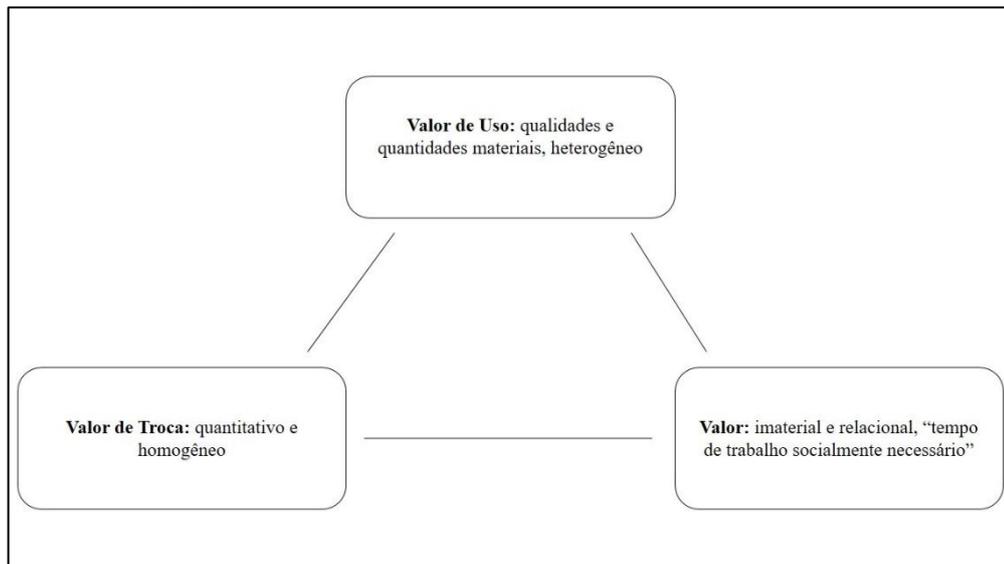
A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2013, p. 57).

Outra característica própria da mercadoria é sua capacidade de intercambiar-se com as demais mercadorias. Nesse itinerário investigativo, a mercadoria é, portanto, um *valor de uso* por sua característica de satisfazer necessidades humanas, e um *valor de troca* por sua característica de comprar outras mercadorias. Em acréscimo, os valores de troca são a representação do *valor*, e *valor*, por seu turno, trata-se de *tempo de trabalho socialmente necessário*. Todavia, Harvey (2013, p. 32) ressalva que o “valor não significa nada, se não voltar a se conectar com o valor de uso. O valor de uso é socialmente necessário para o valor”. O padrão do argumento de Harvey pode assim ser exposto:

---

<sup>7</sup> Utilizamos as edições da *Civilização Brasileira* para o Livro 1 d’*O Capital*. O livro 3 é da edição da *Boitempo*. As teorias da mais-valia, por sua vez, são das edições *Fondo de Cultura Económica* do México, que está na língua castelhana. Nesse sentido, algumas citações diretas poderão utilizar termos diferentes, contudo, quando necessário, iremos recorrer ao uso de colchetes para destacar o conceito utilizado em uma e em outra obra.

**Figura 1 - O padrão dos valores da mercadoria**



Fonte: Harvey (2013, p. 32).

Nesse sentido, é preciso considerar que uma mercadoria possui diversos valores de troca, isso se dá através de duas características do valor de troca: *variabilidade* e *relatividade*. Aqui, daremos ênfase apenas a primeira<sup>8</sup>, pois engendra a possibilidade de casualidade. “O valor de troca parece algo de casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor de troca inerente, imanente a mercadoria”. (MARX, 2013, p. 58).

No mercado, todas as mercadorias são iguais entre si, portanto, não obstante as diversas quantidades de diferentes mercadorias, todas são intercambiáveis entre si. Contudo, essa regularidade ocorre dentro de um mercado, num determinado momento particular, o que, conforme Carcanholo (2011a, p. 34), “nos permite descartar a ideia de casualidade”. O que possibilita, nesse sentido, determinadas quantidades de diferentes mercadorias – a ponto de serem igualadas numa específica expressão de circulação – serem trocadas entre si é a propriedade interior a mercadoria, isto é, o *valor*.

Marx (2013, p. 34-35), no capítulo um *d’O capital* que trata sobre a mercadoria, resume essa consideração de modo sucinto.

Qualquer mercadoria se troca por outras, nas mais diversas proporções, por exemplo, uma quarta de trigo por x de graxa, ou por y de seda ou z de ouro etc. Ao invés de um só, o trigo tem, portanto, muitos valores de troca. Mas, uma vez que cada um dos itens, separadamente – x de graxa ou y de seda ou z de ouro –, é o valor

<sup>8</sup> Não é objetivo de nossa pesquisa constituir uma síntese interpretativa dos processos e categorias do capital. Esse empreendimento já foi feito de modo bastante satisfatório por: Carcanholo (2011a; 2011b), Harvey (2013); Paulo Netto e Braz (2012).

de troca de uma quarta de trigo, devem x de graxa, y de seda e z de ouro, como valores de troca, ser permutáveis e iguais entre si. Daí se deduz, primeiro: os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam, todos, um significado igual; segundo: o valor de troca só pode ser a maneira de expressar-se a forma de manifestação de uma substância que dele se pode distinguir.

Nessa acepção, o valor trata de uma qualidade, isto é, de uma propriedade da mercadoria. É lícito ressaltar que essa propriedade não é algo dado, como próprio da mercadoria, todavia trata-se de um processo em desenvolvimento. Essa propriedade da mercadoria baseia-se na sua inclinação de intercambiar-se com as demais mercadorias. Na concepção de Carcanholo (2011a, p. 35), a “propriedade-valor” que a mercadoria possui não é algo natural dela, em verdade, “as coisas [mercadoria] não têm valor por serem coisas; só possuem valor porque encontram-se dentro de uma sociedade mercantil”. Com efeito, é nesse tipo de sociedade que uma mercadoria específica é igualada a outra, pois sua capacidade de ser valor lhe confere seu poder de compra. Portanto, a propriedade-valor é uma qualidade histórica e social das coisas<sup>9</sup>.

A sociedade em que rege o metabolismo de capital estampa o *valor* sobre a materialidade física do valor de uso, que, por seu turno, é metamorfoseado em mercadoria<sup>10</sup>. Em acréscimo, o valor, em verdade, se trata de uma relação social mercantil expresso nos produtos da atividade laborativa como uma propriedade, que se compreende, por sua vez, como um específico poder de compra sobre as outras mercadorias. Com isso, o valor, a despeito de não ter materialidade física, é real e possui materialidade, contudo, se trata de uma materialidade social.

O valor é carimbado nas coisas através do trabalho humano. Assim, na mesma medida em que as mercadorias, na sociedade mercantil, são configuradas como unidade de duas propriedades (valor de uso e valor<sup>11</sup>), o trabalho, no capitalismo, incorpora a particularidade mercantil, portanto trabalho mercantil, que é configurado dialeticamente como trabalho concreto (útil) e trabalho abstrato. O duplo caráter do trabalho é, inclusive, crucial

---

<sup>9</sup> O resultado do trabalho humano adquire valor porque estará sob a condicionalidade da troca na sociedade mercantil. As relações sociais entre os produtores que produzem para outros, para efetivar a troca, constituem esse panorama. De acordo com Carcanholo (2011a, p. 36), “o valor não é mais que a expressão, nas coisas, das particulares relações sociais de produção existentes na sociedade mercantil. Assim, as relações mercantis de produção expressam-se nas coisas, como uma qualidade social destas: como valor”.

<sup>10</sup> Aqui é estabelecido uma das bases para se compreender o processo de *mercadorização*, a existência do valor sobre o valor de uso metamorfoseia um produto em mercadoria. Nessa acepção, é a partir do metabolismo social de capital que é efetivado a *mercadorização* das coisas, através do carimbo indelével: *valor*.

<sup>11</sup> A despeito de compreender o valor de troca como polo dessa dupla propriedade, concordamos com Carcanholo (2011a) por considerar o valor de troca como expressão mercantil do valor.

para diferenciar a teoria dialética do valor-trabalho de Marx da economia clássica<sup>12</sup>, mormente, Adam Smith (1988), em seu *Riqueza das Nações*, e David Ricardo (1965), em seu *Princípios de Economia Política e de Tributação*. Nesse sentido, para Marx (2013), o trabalho humano que incorpora o valor de troca na sociedade mercantil não como algo natural, contudo, se trata de um trabalho social, isto é, constituído historicamente através das relações sociais de produção. A definição de trabalho abstrato é alcançada por Marx em função de suas mediações teóricas feitas entre o trabalho humano como produto natural da produção, e o trabalho em seu formato histórico, como fator do capital (MATTEI, 2003).

Marx (2013, p. 51) explicita que

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato.

Nesse sentido, o trabalho mercantil capitalista possui duas características, isto é, unidade de dois polos: trabalho concreto e trabalho abstrato. Com efeito, em função da posse dessas duas características torna-se exequível a produção de mercadoria, noutras palavras, produzir concomitantemente valor de uso e valor de troca. “Enquanto capitais dessa substância social comum, eles são valores – valores de mercadorias [...] Um valor de uso ou bem, portanto, apenas tem um valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano em abstrato” (MARX, 2013, p. 51).

É lícito considerar que o trabalho abstrato não é fruto da imaginação, contudo, resultado do mercado – próprio da realidade capitalista – que engendra a indiferença do trabalho, o trabalho abstrato. “O mercado produz a *indiferenciação* dos trabalhos” (CARCANHOLO, 2011a, p. 38). Em acréscimo, não obstante a abstração ser produto do pensamento, no sociometabolismo do capital, essa ideia não é absoluta, contudo, o próprio mercado iguala trabalhos diferentes.

Em síntese, a mercadoria é analisada por Marx sob uma perspectiva de uma sociedade em que é constituída por trabalhadores e coisas que são produzidas para a troca. Nessa acepção, para cada trabalhador o resultado de sua produção serve exclusivamente para utilidade dos outros, na mesma medida em que serve para satisfação de suas necessidades particulares, é necessário à utilidade dos resultados produzidos por outros. Com isso,

---

<sup>12</sup> A escola clássica, ao longo de quase um século, constituiu seu arcabouço teórico sem uma articulação que houvesse uma referência máxima. Essa lógica ensejou conflitos dentro de sua própria racionalidade, dando destaque a divergência da teoria valor-trabalho de Smith e Ricardo. Para maior aprofundamento, *vide*: Mattei (2003).

reiteramos que a mercadoria é útil, a princípio, para atender as necessidades individuais (*valor de uso*), no mesmo sentido, essa mercadoria pode ser trocada por diferentes mercadorias (*valor de troca*) em específicas proporções. É válido ressaltar que as proporções de trocas das mercadorias não são definidas pela quantidade de trabalho gasto por um produto de modo isolado, tendo em vista que os diversos tipos de mercadorias são resultados do trabalho dos diversos trabalhadores que estão alocados pelo território global. Conforme Mattei (2003, p. 290),

É através da troca que todas as mercadorias se reduzem a um padrão monetário único, processo este que permite definir o valor também como um conceito qualitativo”, porquanto “ele expressa uma relação social de produção que contém uma variedade de formas, as quais dependem das condições sociais e históricas da sociedade.

Com relação ao caráter misterioso do resultado do trabalho, esse, ao incorporar a forma de mercadoria, expõe que sua origem advém de sua própria forma, isto é, a similitude de quantidade de trabalho humano se camufla sob a forma de igualdade dos resultados do trabalho como valores. Conclui-se daí que a mercadoria é misteriosa em função de ocultar qualidades próprias do trabalho humano, apresentando-as, contudo, como qualidade material, haja vista o encobrimento da relação social envolvendo os trabalhadores individuais e o trabalho geral (MATTEI, 2003). É lícito ressaltar que esse processo foi denominado por Marx de *fetichismo da mercadoria*, que decorre da particularidade social própria do trabalho que produz as mercadorias.

A produção voltada para a troca metamorfoseia cada trabalhador singular num órgão do trabalho social, no qual a atividade laborativa particular individual se dilui no trabalho social e, com isso, vira a substância do valor. Nesse panorama, é dada uma posição subalterna ao trabalho concreto, convertido a um instrumento do trabalho social, no qual a organização social decorre do processo de troca, em que o produto do trabalho social, ou seja, a mercadoria, se expressa como valor.

Marx (2013, p. 54) assevera que

[...] todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob uma forma especial para um determinado fim e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso.

O processo de troca não é definido pela quantificação de gasto de trabalho por produtor singular, porquanto a quantificação de um indivíduo produtor trata apenas de uma

fração do trabalho de todos que, por seu turno, é consumido pela sociedade. Destarte, Marx (2013) compreende que o valor de troca não é determinado pelo dispêndio de energia isolado de um trabalhador, todavia é determinada pelo conjunto de trabalhadores. Corroboramos, deste modo, com a compreensão de Mattei (2003, p. 291), que de alguma forma,

[...] a produção para a troca transforma o trabalho individual em um componente do trabalho social. Dessa maneira, pode-se dizer que a troca transforma os diferentes tipos de trabalho em equivalentes, sendo que essa transformação é determinada pelo tempo de trabalho socialmente necessário (trabalho gasto, em média, pela sociedade para produzir as mercadorias) e exprime uma relação entre os diversos tipos de trabalho. Porém essa média não advém da produtividade individual, mas da produtividade média da sociedade, que é encontrada no mercado através dos movimentos de oferta e de procura das mercadorias.

Diante dessas considerações, compreendemos que é daí que Marx (2013) dilucida os modos e condições em que o trabalho é direcionado à condição de valor. A partir disso, conforme Mattei (2003), surge o ponto chave da teoria dialética do valor-trabalho de Marx, *i.e.*, a diferenciação entre as formas de trabalho (concreto/útil e abstrato), logo, na mesma medida em que a mercadoria possui valor de uso e de troca, o trabalho corporificado nas mercadorias também possui essa dupla particularidade: “quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores de uso” (MARX, 2013, p. 61). Todavia, dialeticamente, esses dois tipos de trabalho são, ao mesmo tempo, apenas um, e esse trabalho é materializado na mercadoria.

O componente comum em todos os processos é o trabalho, portanto, categoria fundante que, de acordo com Marx (2013), é diluído, no excuro das trocas, em duas categorias: i) o trabalho do indivíduo singular metamorfoseia-se em trabalho social (trabalho de todos os sujeitos que é expresso pelo dispêndio de energia); ii) o trabalho concreto (trabalho particular que possibilita diferenciação através das habilidades individuais) metamorfoseia-se em trabalho abstrato (decorrente do processo de troca e expressa a nivelção social dos diversos modos de trabalho), pois, na troca, a utilidade dos bens, assim como a forma concreta do trabalho, é abstraída. Sendo assim, Marx (2013) considera que a metamorfose do trabalho singular em trabalho social (caráter quantitativo) expõe o caráter qualitativo do processo concreto para o abstrato.

Marx sustenta que

[...] os homens não estabelecem relações entre os produtos de seu trabalho como valores, por considera-los simples aparência material do trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. Fazem isso sem o saber [...]; e dessa forma, [...] o valor transforma

cada produto do trabalho humano num hieróglifo social, que os homens procuram decifrar seu significado (2013, p. 82).

Não obstante, para compreendermos a complexidade da mercadoria é necessário analisarmos seu processo de desenvolvimento para que possamos extrair o processo de transformação da educação em mercadoria, *i.e.*, a *commodificação* da educação.

## 2.2 A COMPLEXIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MERCADORIA

De início, é preciso deixar claro que a mercadoria não é um produto acabado, não diz respeito apenas a uma coisa, contudo trata-se de um processo em desenvolvimento. Em virtude do processo de generalização da produção mercantil do sociometabolismo do capital em que rege a sociabilidade, o desenvolvimento da mercadoria, consoante Carcanho (2011a), pode ser explicitado endogenamente e não por circunstâncias exógenas. Dessa forma, o que torna explícito o processo de desenvolvimento da mercadoria é sua contradição interna entre suas duas particularidades: valor de uso e valor, o primeiro corresponde à seu conteúdo material, o segundo, por sua vez, à forma sócio-histórica.

Carcanho (2011a, p. 67) considera que

[...] o processo de desenvolvimento da mercadoria, desde um ponto de vista, consiste na busca de uma linguagem perfeita que lhe permita dizer que o seu valor não se confunde nem com o seu próprio valor de uso, nem tampouco com nenhum outro valor de uso. O desenvolvimento da mercadoria é um processo incessante de busca de uma expressão perfeita e pura do valor, sem que seja necessária nenhuma referência a qualquer valor de uso.

No contexto em que foi escrito *O Capital*, Marx (2013) buscava meios, sem perder de vista a observação do concreto, para tornar explícitas as regras da processualidade do modo de produção capitalista. Não obstante, é preciso analisar o problema em sua totalidade. Se considerarmos o volume 1 do Livro I *d'O capital*, constataremos que Marx utiliza exemplos que Rikowski (2018) denomina de “mercadorias pesadas” para representarem a natureza da forma mercadoria e a constituição do valor de troca, contudo as mercadorias podem também ser *imateriais*, *fracionadas* ou com *tempo limitado* de

existência<sup>13</sup>. Esses casos são examinados por Marx, em especial, no volume 1 da *Teorias da Mais Valia* (MARX, 1980), chamando-os de *serviços*<sup>14</sup>.

As mercadorias, como já foi dito, expressam valor – que surgem como valor de troca comparados com a forma-dinheiro, como preço – e, sob a perspectiva da expansão capitalista, mais-valia. Isto é, “um sobre valor (representado pelo dinheiro como investimento) extraído pela empresa capitalista por meio dos meios de produção e da força de trabalho que é socialmente representado, como o valor da força de trabalho, no salário” (RIKOWSKI, 2018, p. 271). Nessa acepção, a própria força de trabalho, no capitalismo, é uma mercadoria, *i.e.*, capacidade de trabalhar e produzir, por consequência do sociometabolismo do capital, valor e mais-valia, desse modo, é real a forma dialética de valor-trabalho. Em acréscimo, é necessário ressaltar que as mercadorias não são limitadas a produtos materiais, ou seja, a produção não se restringe à produção material de um objeto físico.

O modo de acumulação de capital é proeminente na produção de mercadorias, com efeito, é lícito ressaltar que existem dois tipos principais de mercadorias que Marx explicita:

O próprio trabalho, em seu ser fundamental, na sua existência viva, não pode ser percebido diretamente como uma mercadoria, mas somente a força de trabalho, de que o próprio trabalho é manifestação temporária [...] Uma **mercadoria** deve, portanto, ser concebida como algo diferente do próprio trabalho. Então, no entanto, o mundo das mercadorias é dividido em duas grandes categorias: de um lado, a força de trabalho. Do outro lado, as próprias mercadorias (MARX, 1980, p. 151, grifo do autor).

Posto isso, compreendemos que a única mercadoria, no modo de produção capitalista, capaz de criar novo valor, mais-valia, se trata da *força de trabalho*. É lícito ressaltar que não se trata do trabalho em si como uma mercadoria, em verdade, o que é comprado não é o trabalho, mas a capacidade de trabalhar, a habilidade da produção de coisas do indivíduo, portanto a força de trabalho. Doutro lado da moeda, o outro tipo principal de mercadoria se trata de todas as outras mercadorias, excluindo a força de trabalho. Marx (2013, p 94) compreende a força de trabalho como “agregado das capacidades intelectuais e físicas

---

<sup>13</sup> No que diz respeito às mercadorias com tempo limitado de existência, podemos fazer referência a performances dramáticas em espetáculos ou em modelos de automóveis, além de diversas outras mercadorias que podem ilustrar esse cenário.

<sup>14</sup> Podemos utilizar como exemplo destes tipos de serviços: cabeleireiros, serviços de estacionamento, além, também, de educação e da saúde.

existentes em um ser humano, que ele exerce sempre que produz um valor de uso de qualquer ordem”.

Concernente ao segundo tipo de mercadoria, ou seja, as demais mercadorias, Ryder (2017, p. 4) considera que os exemplos utilizados por Marx no Livro I *d'O capital* “geralmente se referem a produtos físicos, como casacos ou mesas, mas [...] a mesma dinâmica se aplica a códigos de escrita da era digital ou a ensino ou apresentações musicais ou o que quer que seja”. Em acréscimo, é preciso considerar que as mercadorias expressam valor, e por meio da processualidade expansiva do sócio-metabolismo de capital, a mais-valia. Nesse processo, a natureza da mercadoria (material ou imaterial) é irrisória para Marx. Suplementamos essa argumentação com as considerações de Tregenna (*apud* RIKOWSKI, 2017, p. 397), “as mercadorias não se limitam aos bens físicos e, de modo semelhante, a ‘produção’ não se limita à produção física de um objeto tangível”.

Com isso, enfatizamos que a força de trabalho é a mercadoria do trabalhador que é vendida e comprada no mercado para o processo de trabalho capitalista. Em acréscimo, consideramos que a educação detém papel na produção social da força de trabalho. Ora, não obstante Marx não ter se debruçado de modo exaustivo e sistemático acerca do tema da educação<sup>15</sup>, o próprio Marx estava a par de que “a educação produz força de trabalho”, consoante sua reflexão no volume 1 da *Teorias da Mais Valia* (1980, p. 221).

Nessa acepção, reconhecemos o movimento efetivo de transformação, no qual Marx (2011, p. 485) denominou: “*vir-a-ser capital*”, esse processo pode envolver a capitalização da educação. Com isso, nos *Grundrisse*, Marx (2011, p. 384-385) deixa claro que para se compreender o processo de desenvolvimento do capital, seu surgimento, como é metamorfoseado, como se expande, é crucial compreender o seu “processo de formação dialética [que] é apenas expressão ideal do movimento efetivo em que o capital *vir-a-ser*”. A partir desse processo, podemos compreender o fenômeno da *educação vir-a-ser capital*, portanto, mercadoria imaterial. É lícito ressaltar que Marx assevera que para apreender o processo de *vir-a-ser capital* é preciso compreendê-lo como expressão ideal, *i.e.*, como capital em geral, noutras palavras, como expressão das qualidades que diferenciam o valor como capital de valor como puro valor ou como dinheiro. O caráter orgânico do capital condiciona e justifica o processo de *vir-a-ser*, visto que o capital está em constante metamorfose. Todavia,

---

<sup>15</sup> No contexto de vida de Marx, os Estados nacionais ainda estavam constituindo seus respectivos sistemas nacionais de educação, ainda não era tão nítida a lógica do treinamento da formação da força de trabalho como é nos dias de hoje com a problemática da empregabilidade e das competências.

em função do movimento expansivo próprio do capital, quando se expande para “novas áreas”, como a educação, podemos observar a manifestação concreta do capital.

Em acréscimo, a partir dessa compreensão é necessário enfatizar que temas como *mercantilização*, *transnacionalização* e *oligopolização* da educação encontram-se num estado de *vir-a-ser capital*, *i.e.*, estão no processo de “incorporação ao capitalismo”, logo, conforme Marx (2011, p. 499, grifos nossos), “as condições e os pressupostos do *vir-a-ser*, do *surgimento* do capital pressupõem precisamente que ainda não está em ser, mas em tornar-se”. Deste modo, a *commodificação* da educação pode estar e não estar sendo efetuada<sup>16</sup>. Ora, o movimento dialético nos permite analisar o problema em sua totalidade. Assim como pode ser que não haja a incorporação da educação ao capital, num ponto de vista singular; no mesmo sentido, pode estar havendo, num contexto da totalidade, ou vice-versa. Ainda, assim como, através da privatização do setor público, a *commodificação* pode estar sendo efetuada; através de medidas oficiais, os sujeitos que constituem essa área podem constituir resistência e obstaculizar a privatização, caracterizando, dessa forma, um movimento contraditório nas camadas mais afetadas por esse processo e germinando resistências no seio da *commodificação* da educação.

Nessa lógica, é necessário descortinar os elementos intrínsecos da riqueza capitalista para que assim possamos avançar na compreensão da *commodificação* da educação. Para isso, precisamos analisar as vicissitudes efetivadas pelo sistema sociometabólico de capital para compreendermos a hegemonia financeirizada e suas condicionalidades nas políticas de educação superior em escala global, mormente nos Estados nacionais da periferia capitalista. Na próxima seção, debruçamo-nos na análise do capital especulativo parasitário.

### 2.3 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL ESPECULATIVO PARASITÁRIO

A análise do capital especulativo parasitário nos permitirá avançar para compreender o fenômeno da financeirização e do movimento especulativo do capital. Com isso, recorreremos ao método marxiano que aborda os fenômenos sociais como processos em

---

<sup>16</sup> Esse processo fica mais nítido quando constatamos as instituições de ensino público ou privado que não possuem fins lucrativos ou que os recursos captados atendem apenas a ordem da manutenção interna, isso não corresponde ao *vir-a-ser capital*. Todavia, numa situação completamente oposta, se destacarmos dois exemplos, o primeiro em que as instituições de educação pública de direito privado, havendo possibilidade de lucro, atendem as demandas do ciclo reprodutivo de capital, ainda que isoladamente; em acréscimo, a segunda diz respeito à oferta maior na educação superior privada através de cursos de graduação. Maior financiamento estatal no setor privado/mercantil evidencia seu processo de *vir-a-ser capital*, noutras palavras, sua *commodificação*.

constante *devir*, nesse sentido, graças as contradições próprias do sistema metabólico de capital, os fenômenos aqui estudados não podem ser captados por definições. Carcanholo e Nakatani (1999, p. 285) corroboram nossa compreensão ao afirmarem: “estas [definições] só podem capturar o estático. Mais do que isso, as realidades resumem-se aos próprios movimentos, e eles são passíveis de descrição e de compreensão, mas nunca de definição”. Em acréscimo, esse dinamismo implica em metamorfoses. A realidade é dinâmica, *i.e.*, movimento no qual é impossível a realidade existir fora dele.

Com efeito, utilizamos duas *subseções* para avançar na compreensão acerca do capital especulativo parasitário e de suas formas para que conseguíssemos ter condições de analisar o capital financeiro, no segundo capítulo desta tese. Ademais, na seção 2.4, recorreremos à análise das formas de mercadoria que a educação expressa no capitalismo avançado.

### 2.3.1 Substantivação do valor, capital industrial e suas formas funcionais

De início, é preciso recorrer ao conceito de capital. Marx n’*O Capital* após desenvolver o conceito de valor, constata que o dinheiro circula de modo diverso do que era esperado na circulação simples da mercadoria. Com isso, o dinheiro que circula em busca de incremento, *i.e.*, que busca valorizar-se é reconhecido como capital. É lícito ressaltar que, a mercadoria que intermedia o ponto de partida e de chegada desse processo de circulação também é capital. No entanto, esse processo está alocado no campo da aparência<sup>17</sup>, pois o *valor* é o verdadeiro agente da circulação (MARX, 2013). Nesse preciso sentido, capital é valor, todavia, consoante Carcanholo e Nakatani (1999, p. 287), “capital é valor, só que em uma fase mais desenvolvida das relações sociais mercantis, na qual este adquire novas características, que não possuía anteriormente”, assim, dinheiro e mercadoria surgem como expressões aparentes do capital, pois, na essência, “o capital é valor que, através de determinado processo de circulação, se autovaloriza através da criação, da produção da mais-valia. Capital [portanto] é o nome simplificado do **valor-capital**” (grifos dos autores).

Os autores supracitados aprofundam essa compreensão considerando que

As características novas adquiridas pelo valor, quando ele se converte em valor-capital, são a capacidade de autovalorizar-se e, a menos óbvia, a substantivação. O valor adquire a capacidade de autovalorizar-se justamente ao converter-se em capital. Isso significa que o capital é um valor com mais determinações, mais

---

<sup>17</sup> A despeito da aparência não ser o essencial, ainda assim faz parte da realidade concreta, contudo carece de uma análise detalhada, pois está em alto nível de abstração.

desenvolvido, que corresponde a uma sociedade na qual as relações mercantis se encontram mais difundidas, mais desenvolvidas. O capital é um valor em sua maturidade, que superou sua juventude: ele é capaz de gerar novo valor. Na época do capitalismo desenvolvido, a existência do valor ocorre através do capital; ele existe, fundamentalmente, como capital. Da mesma maneira, a mercadoria e o dinheiro existem, no fundamental, como formas de existência do capital. *O capital domina tudo, até a própria lógica da sociedade*. (CARCANHOLO; NAKATANI, 1999, p. 288, grifos nossos).

Com efeito, consideramos outro aspecto fundamental na conversão do valor em capital, a saber a substantivação<sup>18</sup>. Para compreendermos, necessitamos considerar que o valor só existe na mercadoria, contudo, o valor-capital é diferente, conforme expõe o seguinte ciclo de capital:  $D - M \dots (p) \dots M' - D'$ <sup>19 20</sup>. A partir disso, entendemos que há uma autovalorização do valor que circula dentro das diversas metamorfoses. Para, mais uma vez, Carcanholo e Nakatani (1999, p. 288), “o agente, sujeito dessa circulação, é o valor, e, com isso, ele deixa de ser mera característica das mercadorias e ganha status de coisa com vida própria”.

Destarte, constatamos um significativo salto no desenvolvimento da conversão do valor em capital. De fato, é estabelecido a proeminência do valor, *i.e.*, da lógica da valorização. Com isso, com a conversão do valor em capital, no mesmo sentido, ocorre sua conversão em realidade social substantiva, em coisa com vida e dinamismo próprios. O valor, enquanto elemento subordinado a suas formas substantivas – mercadoria e dinheiro –, torna-se independente, incorpora autonomia e vida própria, notório por meio da dinâmica do ciclo de capital, *i.e.*, a circulação decorrendo, nesse sentido, na manifestação subordinada da mercadoria e do dinheiro. Marx (2013, p.153) explicita esse processo de modo sintético considerando que, “na circulação do capital, esse valor se revela subitamente uma substância que tem um desenvolvimento, um movimento próprio, e da qual a mercadoria e o dinheiro são meras formas”.

<sup>18</sup> O conceito de substantivação diz respeito à lógica da autonomização do capital, conforme Carcanholo (2011b).

<sup>19</sup> Citando Carcanholo e Nakatani (1999, p. 291) no tratamento desta forma, pode-se assim ser interpretada: “capital-dinheiro (D), capital-produtivo (p) e capital-mercadoria (M’). O capital-produtivo (p) é constituído por meios de produção e força de trabalho. O valor-capital assume a forma de capital-dinheiro, para cumprir as funções do dinheiro, isto é, meio geral de compra e meio de pagamento [...]. Depois da compra, converte-se nos elementos materiais do capital-produtivo. A expressão  $D - M$  indica a metamorfose (ou conversão) do capital da sua forma capital-dinheiro para capital-produtivo”.

<sup>20</sup> Xavier (2018) utiliza esse exemplo para compreender o ciclo reprodutivo de capital, utilizando a seguinte fórmula:  $D - M - (MP + FT) - M' - D'$ , sendo que a mercadoria é valorizada com Meios de Produção (MP) que se trata de infraestrutura, material didático etc. somando com Força de Trabalho (FT) do professor com diferentes níveis de qualificação: especialização, mestrado e doutorado. Este processo está correto sob o ponto de vista do capital produtivo, inclusive, essa forma de circulação pode ser utilizada como padrão das subseções 2.4.1. e 2.4.2. que correspondem às contribuições das formas de mercadoria da educação superior ao ciclo reprodutivo de capital.

Nessa acepção, de mero atributo das mercadorias, o valor metamorfoseia-se em substantivo do ciclo do capital. Em acréscimo, quando o valor deixa de ser simplesmente valor e torna-se valor-capital defrontamo-nos com a substantivação do valor. Marx expõe esse assunto, em linhas gerais, no capítulo V do livro I d’*O Capital*:

Mas, além disso, (o valor) é movimento, processo com diferentes estádios, o qual abrange três formas diferentes do processo cíclico. Só pode ser apreendido como movimento e não como algo estático. Aqueles que acham que a substantivação do valor é mera abstração esquecem que *o movimento do capital industrial é essa abstração como realidade operante (in actu)*. [...] mas é claro que, apesar deles (dos transtornos, das revoluções do valor, ao longo do ciclo), a produção capitalista só pode existir e continuar existindo enquanto o valor-capital se valoriza, isto é, enquanto descreve seu processo cíclico como valor substantivado, enquanto os transtornos de valor são de qualquer modo dominados e eliminados. [...] Quanto mais agudas e mais frequentes as revoluções do valor, tanto mais o movimento automático do valor substantivado, operando com a força de um fenômeno elementar da natureza, se impõe em confronto com as previsões e os cálculos do capitalista individual, tanto mais o curso da produção normal se subordina à especulação anormal, tanto maior o perigo para a existência dos capitais individuais. Essas revoluções periódicas confirmam, portanto, o que se quer que elas desmintam: a substantivação que o valor experimenta enquanto capital e, com seu movimento mantém e exacerba (MARX, 2013, p. 189, grifo nosso).

Com efeito, o conceito de capital expressa o valor em específica etapa de desenvolvimento e fundamenta-se em uma relação social que se substantiva. É lícito considerar que esse processo é movimento, portanto nunca estático, pois trata-se de um todo articulado de transformações em que o valor se assume ora como forma dinheiro, ora como forma mercadoria. No limite, o valor-capital está em um elevado nível de abstração, podemos considerar, nesses termos, que uma empresa por si só não efetua todas as operações do ciclo do capital. Nesse contexto, surge a necessidade do capital industrial, contudo é preciso dar um tratamento analítico em seu conceito inicialmente.

Não obstante o conceito de capital industrial ser o mesmo de capital, todavia esse se expressa em outro nível de abstração. Marx (2013), para tratar desse conceito, analisou a circulação completa – exposta mais acima e tratada na vigésima nota do presente texto – do capital e as incumbências que suas várias formas de existir devem realizar. O capital deve realizar suas funções produtivas, sob a forma de força de trabalho e meios de produção, ou seja, criar valor e mais-valia<sup>21</sup>. Ademais, o valor-capital incorpora a forma de capital-mercadoria – imbuída de mais-valia – para serem efetivados os deveres de mercadoria: as

---

<sup>21</sup> Em linhas gerais, mais-valia expressa a assimetria entre o salário direcionado ao trabalhador e o valor produzido pela atividade laborativa. Marx a concebe como lógica de exploração do trabalhador pelo proprietário dos meios de produção. Nesse sentido, o salário pago ao trabalhador é uma pequena porcentagem do produto final de sua produção (mercadoria ou serviço), engendrando assim a assimetria que podemos classificar de mais-valia, o que reverbera na maior lucratividade para o capitalista.

coisas que a concebem devem, nesse sentido, ser vendidas. Carcanholo e Nakatani (1999, p. 291) compreendem que “a simples mercadoria converte-se em capital-mercadoria no momento em que assume a forma funcional, através da qual tem existência o valor-capital. São formas destinadas a cumprir funções específicas no ciclo do capital”. Desta maneira, trata-se de formas funcionais.

Os autores retrocitados ratificam nossa argumentação quando tratam do capital industrial destacando a necessidade da divisão social das tarefas entre os capitalistas.

O capital que ao longo do seu ciclo adota e abandona suas sucessivas formas funcionais (capital-dinheiro, capital-produtivo e capital-monetário) chama-se capital industrial [...]. Esse conceito se opõe a *capital comercial* e a capital a juros e não a capital agrário. Num primeiro momento, o conceito é tratado [por Marx] como se todas as funções fossem cumpridas pelo mesmo empresário. Assim, o conceito de capital confunde-se com o de capital industrial. Em seguida, Marx explicita que as diversas formas funcionais se autonomizam devido à divisão social das tarefas entre os capitalistas. As funções do capital-dinheiro, do capital-produtivo e do capital-mercadoria podem ficar entregues, cada uma delas, a empresas especializadas. Quando uma forma funcional do capital industrial se autonomiza, ela se converte de forma funcional em capital autônomo. Desse modo, o capital-mercadoria converte-se em capital comercial; o capital-dinheiro em capital a juros; e o capital-produtivo em capital produtivo (CARCANHOLO; NAKATANI, 1999, p. 292).

Nesse itinerário investigativo, o capital industrial é uma composição abstrata da circulação de três modelos autônomos de capital, a saber, capital a juros, capital comercial e capital produtivo, com isso, trata-se do mesmo conceito de capital, todavia num grau mais concreto de análise. No entanto, o capital industrial não consegue atender a heterogeneidade da realidade.

Uma unidade de capital (sob o controle de um único empresário ou de uma única empresa) não cumpre exclusivamente a função autonomizada de capital produtivo, ou somente a de capital comercial, ou ainda a de capital a juros. É provável que cumpra diferentes funções e não necessariamente a de um único capital industrial. Assim a operação de um capital individual só pode ser entendida como realizando parcial ou totalmente diversas funções e funcionando como entrelaçamento da circulação de mais de um capital industrial. Dessa maneira, estaremos muito mais próximos da complexidade do real (CARCANHOLO; NAKATANI, 1999, p. 292).

No entanto, ressaltamos que, das três formas de capitais em tela, a única forma capaz de produzir mais-valia é a de capital produtivo que, por seu turno, deve distribuir esse excedente com as outras duas formas funcionais. Em acréscimo, sem a atuação do capital comercial e do capital a juros, o capital produtivo e sua magnitude de valor engendrada, desempenhando função isolada, não teria condição de produzir mais-valia, na mesma medida. Com efeito, a especialização de cada forma funcional em sua atividade específica culmina

numa maior eficiência. A capacidade produzida de valor decorrente da unidade das três formas funcionais substantivadas não seria exequível se, em contrapartida, fôssemos analisar a capacidade produtiva de cada forma funcional isoladamente.

Em síntese, não obstante o capital a juros – incluímos aí também o capital comercial – apossar-se de fração da mais-valia sem tê-la produzido, ainda assim, ele não incorpora função parasitária, visto que sua função auxilia o capital produtivo na realização dessa função. Com isso, o capital industrial subordina o capital a juros a sua processualidade. Nessa etapa do desenvolvimento do sócio-metabolismo do capital, o capital produtivo predomina sobre o capital a juros e o capital comercial.

No limite, a compreensão acerca de como está operando o metabolismo social de capital na atualidade se trata da necessidade de se compreender a relação contraditória entre produção e apropriação da riqueza. Essa questão não se limita somente a relação capital e trabalho, contudo, diz respeito também a relação da repartição do excedente-valor/lucro<sup>22</sup> entre os não trabalhadores e as formas funcionais autonomizadas do capital. Com efeito, a partir disso é possível caracterizar a atual fase do capitalismo como especulativa e parasitária, na qual é conduzida pela ausência de capacidade de produzir excedente “real” para seguir as determinações de remuneração do capital financeiro.

### **2.3.2 A desmaterialização da riqueza, a lógica do capital fictício e suas vicissitudes em capital especulativo parasitário<sup>23</sup>**

Para compreendermos a lógica do capital fictício, necessitamos recorrer, mais uma vez, à natureza da riqueza capitalista. De modo sintético, a riqueza econômica em quaisquer épocas é constituída de bens materiais cuja gênese possui dois elementos essenciais, a natureza e o trabalho humano. Este último pode ser compreendido como atividade consciente que metamorfoseia a natureza para atender necessidades humanas individuais e do conjunto social. Em acréscimo, é preciso incluir o fluxo produtivo social, *i. e.*, os bens que cotidianamente são produzidos, consumidos e estocados. Carcanholo (2011b) acrescenta que não se pode esquecer dos bens de serviços nos quais o consumo é paralelo à produção; com efeito, podemos utilizar como exemplos os serviços de saúde, a educação etc. Esse cenário

---

<sup>22</sup> A mais-valia contempla uma das partes do excedente-valor.

<sup>23</sup> É lícito salientar que, não obstante estarmos tratando da lógica do capital fictício na presente seção, iremos recorrer à sua análise na seção 4.2, pois, haverá novos elementos próprios do movimento de financeirização do capitalismo acadêmico brasileiro. Destarte, a posteriori, o capital fictício ganhará, mais uma vez, destaque em nossa investigação.

configura-se como a verdadeira riqueza produzida, muito embora não se apresentem como natureza física/material. Marx (2011) compreende a riqueza mercantil do capital como unidade dialética de duas dimensões: conteúdo material<sup>24</sup> e forma social, *i.e.*, como unidade da materialidade e da relação social, que constituem a predominância sobre os seres humanos.

Uma vez que a sociedade capitalista está em constante movimento e segue avançando, a esfera social da riqueza vai se destacando e vai se estabelecendo sobre o valor de uso. Com efeito, o trabalhador está cada vez mais dependente da processualidade do dinheiro, do valor, mas não, da materialidade do produto. Dessa forma, a materialidade do produto só se tornará relevante para o trabalhador, vez que represente mais dinheiro.

O produtor de determinada mercadoria, quando a produz, não está pensando na satisfação que ela poderá proporcionar para quem a consumir; só pensa no dinheiro que pode chegar a obter. Ou melhor, só pensa na mencionada satisfação na medida em que isso possa aumentar a quantidade de dinheiro, de lucro que possa obter. E é com o dinheiro que encontra a maneira de exercer seu poder sobre trabalho alheio, sobre os demais seres humanos. Só pensa no seu interesse pessoal, e Adam Smith já dizia isso quando se referia ao interesse do padeiro, do açougueiro etc.: “Não é benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua autoestima, e nunca lhe falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles”. (CARCANHOLO, 2011a, p. 141).

Nessa acepção, constatamos um processo de desmaterialização<sup>25</sup> da riqueza que surge a partir da origem das relações mercantis e avança com o desenvolvimento do capital. Em função desse processo, essa riqueza que se mostra desmaterializando-se deve ser medida por sua forma social, ou seja, pelo valor. Assim, a quantidade de trabalho abstrato determina a magnitude do valor que, por sua vez, passa a ser a medida da magnitude da riqueza, que é consideravelmente controle do trabalho alheio. Com efeito, a substância real da riqueza capitalista constitui-se como quantidade de trabalho socialmente necessário para a reprodução da materialidade em tela na condição de trabalho abstrato. No exterior dessa materialidade, não existe riqueza real do capitalismo.

<sup>24</sup> Carcanholo (2011b, p. 140) traz uma análise coerente acerca do entendimento da expressão conteúdo material: “Muitos podem entender que a expressão conteúdo material faz referência à materialidade, a uma dimensão físico/material da riqueza, e que os serviços não poderiam ser considerados dentro dela. Grande erro; por conteúdo material, Marx entende aquela determinação que a riqueza capitalista tem em comum com a riqueza em qualquer forma de sociedade. E, para não confundir ainda mais o problema, comparando a riqueza capitalista com a forma mais primitiva de riqueza de sociedades anteriores, pensemos na riqueza em uma sociedade pós-capitalista socialista, em que os serviços terão peso significativo. Esse erro de muitos os faz mal interpretar importantes passagens dos textos de Marx, inclusive ou especialmente os dos *Grundrisse*. A característica básica que diferencia a mercadoria-serviço daquela do outro tipo consiste no fato de que ela deve ser consumida no mesmo instante de sua produção. Obviamente que esse consumo pode ser individual ou produtivo”.

<sup>25</sup> Reiteramos que não se trata da forma físico/material do produto; aqui, estamos tratando do conteúdo material que, inclusive, contempla os serviços.

O autor considera que o processo de desmaterialização não é tão fácil de ser observado nas mercadorias, contudo, sobre o dinheiro afirma.

O dinheiro, no capitalismo, se faz cada vez mais desmaterializado: do ouro e da prata ao dinheiro papel, ao dinheiro de crédito, aos cartões de crédito e dinheiro virtual. Tal processo também está presente no capital; se antes a imagem de capital em nossas mentes era a de uma fábrica ou de um grande comércio, hoje, cada vez mais, pensamos no capital “financeiro”. (CARCANHOLO, 2011a, p. 142).

Destarte, a despeito da desmaterialização, ainda se compreende que a riqueza social possui por essência conteúdo material, *i.e.*, a dimensão do valor de uso. Todavia, no contexto do capitalismo avançado, existe uma tendência de produção de riqueza fictícia. Para aproximarmos-nos do conceito de capital fictício, recorreremos a duas citações do capítulo XXX do Livro III *d'O Capital*, quando Marx analisa o capital portador de juros.

A forma do capital produtor de juros faz que toda renda monetária determinada e regular apareça como juro de um capital, derive ela ou não de um capital. [...] Todavia, essa ideia [a de ser capital] é puramente ilusória, excetuando o caso em que a fonte [...] seja diretamente transferível ou assuma forma em que se torne transferível. (MARX, 2017, p. 387).

Em acréscimo, Marx (2017, p. 452) refere-se à dívida pública como capital fictício: “em todos esses casos, o capital – considera-se rebento [juro] dele o pagamento feito pelo Estado – permanece ilusório, fictício. A soma emprestada ao Estado não existe mais [...] Não obstante, conforme logo veremos, esse capital fictício possui movimento próprio”. Com isso, a expansão generalizada do capital a juros, no capitalismo avançado, metamorfoseia rendimento legítimo em uma receita que aparenta originar-se de um capital a juros. O exemplo que segue de Carcanholo e Nakatani (1999, p. 295) elucida melhor nossa argumentação. Conforme os autores, “se fosse concedido a alguém o direito de explorar, [...] os serviços de um cartório de notas e ofícios, estaria sendo criado, como por mágica, capital. Imaginemos que a receita anual esperada desse cartório fosse constante ao longo dos anos”, seria suficiente “dividi-la pela taxa de juros, e teríamos o montante do capital ‘criado’”. Todavia, a concepção de capital criado é ilusória. Contudo, se o rendimento legítimo for transferível, *i.e.*, se corresponder a um título de propriedade e sua transferência comercial for exequível, essa concepção deixa de ser ilusória. No entanto, ainda assim, o capital não é real. Em verdade, é e não é. Do ponto de vista individual, o título aparece como verdadeiro capital para seu detentor, contudo, noutra medida, sob a perspectiva da totalidade, o capital permanece ilusório, *i.e.*, capital fictício.

O capital fictício possui dinamismo próprio<sup>26</sup>, ou seja, possui autonomia e interfere diretamente nos percursos e condições de valorização e de acumulação de capital. De certo modo, o capital fictício é real e, ao mesmo tempo, não é. Os títulos da dívida pública são uma das formas de capital fictício. Marx (2017, p. 453) acrescenta que esses títulos da dívida pública que são lançados em troca de capital emprestado e gastos há muito tempo, “essas duplicatas em papel do capital destruído, servem de capital para os respectivos possuidores, na medida em que são mercadorias vendáveis e, por isso, podem ser reconvertidos em capital”. Portanto, ao comprar títulos da dívida, o capital real metamorfoseia-se em capital fictício. No entanto, além de títulos públicos existem também títulos privados que constituem uma parcela significativa do capitalismo avançado; esses títulos podem ser expressos como letras de câmbio, debêntures e ações.

Os títulos de propriedade sobre sociedades mercantis, ferrovias, minas, etc. são [...] direitos sobre o capital real. Entretanto, não permitem que se disponha desse capital, que não pode ser extraído de onde está. Apenas dão direito à parte da mais-valia a ser obtida. Mas constituem também duplicação em papel do capital real [...]. Tomam-se representantes nominais de capitais inexistentes. [...] A acumulação desses papéis [...] expressa ampliação do processo real de reprodução [...] mas, como duplicatas negociáveis por si mesmas como se fossem mercadorias, e circulando por isso como capital como valor-capital, são ilusórios, e o valor pode variar sem depender por nada do movimento do valor do capital real que representam como títulos jurídicos. Seu valor, isto é, a cotação em Bolsa, tem necessariamente a tendência a subir, ao baixar a taxa de juro [...] consequência da tendência a cair da taxa de lucro. Já por essa razão, essa riqueza imaginária [...] expande-se com o desenvolvimento da produção capitalista. (MARX, 2017, p. 459).

A despeito de fazer parte do capital fictício, no limite, os títulos privados dizem respeito, até certa medida, ao capital real, com isso, diferenciam-se, portanto, dos títulos públicos. Em acréscimo, o seu valor, com certo limite, diz respeito ao valor real, ainda por se tratar de capital fictício, pelo menos, uma de suas partes, representa a grandeza de capital real. Com isso, de acordo com Harvey (2013, p. 355), o capital fictício pode ser definido como “capital que tem um valor monetário nominal e existência como papel, mas que, num dado momento do tempo, não tem lastro em termos de atividade produtiva real ou de ativos físicos”. Assim, metamorfoseia-se o capital fictício em capital real, conforme são realizados “investimentos que levem a um aumento apropriado em ativos úteis (por exemplo, instalações e equipamentos que possam ter emprego lucrativo) ou em mercadorias úteis (bens ou serviços que possam ser vendidos com lucro)”.

---

<sup>26</sup> Possui capacidade de se substantivar.

Todavia, acrescenta-se o problema da constante inconsistência do aumento e redução do valor do capital fictício por diversas causas independentes, sendo que parte desse valor surge, sob o ponto de vista da totalidade, como presença meramente ilusória. É lícito ressaltar que atualmente o capital fictício se apresenta de diversas formas. Para David Harvey,

Os direitos de propriedade apresentam muitas formas. Em princípio, títulos de qualquer tipo podem ser comprados e vendidos. Os governos podem vender direitos de apropriação sobre parcelas de sua receita com impostos futuros. Os títulos de propriedade sobre mercadorias podem ser vendidos sem que elas mudem realmente de mãos ou, como acontece nos mercados futuros, antes mesmo da produção real delas. Os títulos de propriedade sobre a terra, sobre os edifícios e sobre os recursos naturais (direito de perfuração de campos petrolíferos, de exploração de minerais, etc.) também podem ser vendidos e comprados. Sob o capitalismo, existem, segundo parece, tantos tipos de mercados de capital fictício quanto diferentes formas de propriedade. (HARVEY, 2013, p. 359).

Com isso, não podemos classificar todo capital a juros como capital fictício, na mesma medida em que nem todo capital fictício é capital a juros. Ainda, o capital fictício expresso por títulos públicos não pode ser classificado como forma funcional do capital industrial. O capital fictício constitui sua remuneração através dos juros obtidos nos mercados especulativos. Essa remuneração é obtida por meio de transferência de excedente-valor produzido por outros além do capital a juros, bem como por não-capitais. Nesse sentido, o capital fictício não é produtivo, assim como o capital a juros não o é. Todavia, é lícito ressaltar que, não obstante o capital a juros não seja produtivo, em contrapartida, ele desempenha função útil na circulação do capital industrial, portanto, ele não pode ser considerado *capital parasitário*, ao passo que o capital fictício – quando não é expresso como capital a juros – é, por seu turno, configurado como parasitário. Com efeito, na lógica do capital industrial, o capital fictício não desempenha função útil, ao passo que sua remuneração representa um fardo para o capital industrial.

O crescimento do capital fictício se expressa de diversos modos, além do fato de possuir movimento independente do capital industrial. O volume de capital fictício não é, até certo ponto, deletério para o capital industrial e seu movimento. Contudo, quando se ultrapassa esses limites, engendra-se uma descontrolabilidade. Harvey (2013, p. 360) compreende que,

O capital-dinheiro é igualmente indiferente no que se refere aos seus usos, uma vez que geralmente se dirige aos lugares onde existe remuneração adequada sem que lhe importe o tipo desse uso. [...] não há nada que impeça que o investimento especulativo dirigido à apropriação de receitas saia totalmente fora de controle. Pior ainda, uma acumulação de títulos pode apresentar-se como se fosse uma acumulação

de verdadeiro capital-dinheiro, e os títulos podem continuar circulando embora não estejam respaldados e não correspondam à produção real.

Diversas são as situações que podem condicionar o aumento significativo de capital fictício reverberando em crescimento das taxas de juros, aprofundamento da dívida pública dos Estados nacionais, alta escassez da balança comercial, produção de instabilidade nos mercados de câmbios decorrentes dos entraves no padrão monetário. Sendo assim, as formas absurdas de capital fictício obstaculizam o desenvolvimento capitalista.

Harvey (2012, p. 179) elucida esse processo.

Consideremos, por exemplo, o que ocorre quando o dinheiro de crédito e as ‘formas fictícias de valor’ usurpam o lugar da mercadoria-dinheiro. Se o ritmo da criação de crédito concorda com o ritmo do trabalho socialmente necessário realizado na sociedade, então os feitos do crédito são benéficos em vez de prejudiciais em relação à circulação do capital. No entanto não pode fazer muita coisa para impedir que a criação de crédito saia totalmente de controle, e, por outro lado, o problema do excesso de acumulação espreita perpetuamente no horizonte. Se acontece de os valores fictícios não estarem respaldados pelos produtos do trabalho social, ou que, por qualquer razão, a fé no sistema de crédito se debilita, então o capital precisa encontrar alguma forma de voltar a estabelecer sua base de operações no mundo do trabalho socialmente necessário.

Portanto, quando o capital fictício ultrapassa os limites do capital industrial, ele se torna, por seu turno, capital parasitário. Trata-se, nesse sentido, de um capital que não contribui para a produção de mais-valia, bem como não é produtivo. Refletindo na mesma direção, Carcanholo e Nakatani (1999, p. 301) compreendem que o capital fictício

[...] se apropria de excedente e o exige em magnitude crescente. Sua lógica é a apropriação desenfreada da mais-valia, ou melhor, do lucro (o lucro especulativo); realiza, assim, ou pelo menos pretende fazê-lo, os anseios derivados da própria natureza íntima do capital: o não compromisso com o valor-de-uso e, apesar disso, a autovalorização. Ele produz, ou pretende conduzir, a contradição valor/valor-de-uso ao extremo do seu desenvolvimento, isto é, teoricamente à destruição do valor-de-uso.

Os autores reafirmam que o capital fictício realiza um anseio próprio do capital, *i.e.*, a autovalorização em detrimento do valor de uso<sup>27</sup>. Destarte, o capital fictício, *i.e.*, especulativo e parasitário, contagia todo capital que se relaciona com ele, pois atende os íntimos anseios do capital, além de não depender da processualidade do capital industrial.

<sup>27</sup> Marx (2017, p. 311) assevera, num outro nível de abstração, que: “O ponto de vista que o ciclo do capital-dinheiro nos entrega, na análise do capital e, portanto, do capitalismo, a diferença dos seguintes, permite mais facilmente entender que a finalidade absoluta nessa forma de sociedade não é o valor-de-uso (a atenção das necessidades humanas individuais ou sociais); mas o valor (o lucro). A produção não é mais do que mero elo intermediário e lamentavelmente inevitável entre dois entes fundamentais do sistema: o dinheiro (D) e o dinheiro preñado de mais-valia (D’)”.

Nesse sentido, o capital especulativo parasitário contagia o capital produtivo, além de submeter os capitais individuais à lógica parasitária que as tarefas autonomizadas do capital produtivo exercem, onde começam a agir numa escala crescente com a processualidade especulativa. Com isso, os capitais individuais, agindo especularmente, contagiam, por sua vez, o capital industrial. Assim, este metamorfoseia-se em capital especulativo.

Os autores supra consideram o seguinte:

O que antes era capital industrial, síntese das formas autonomizadas de capital produtivo, capital comercial e capital a juros e hegemônico pelo primeiro (o capital produtivo), converte-se em capital especulativo, síntese de várias formas de capital, uma das quais, a hegemônica, o capital especulativo parasitário, já descrito. O capital industrial, cuja lógica era a apropriação baseada na produção de mais-valia, converte-se não em capital parasitário, mas em capital especulativo. Na verdade, enquanto este é síntese, o capital especulativo parasitário, dentro dele, é a dimensão daquele que se remunera parasitariamente; é, portanto, seu aspecto parasitário e domina toda a sua lógica (a lógica do capital especulativo, como síntese). (CARCANHOLO; NAKATANI, 1999, p. 300).

Nessa acepção, o capital especulativo é substantivado, do mesmo modo que o capital industrial, contudo, numa lógica muito mais complexa. Além do mais, o capital parasitário, ainda que seja riqueza fictícia, possui a possibilidade de se transmutar em agente capaz de dominar o setor econômico, inclusive o político. Ainda que possua paradoxal existência, ele é real e, concomitantemente, fictício. Com isso, podemos asseverar a impossibilidade de o capital especulativo parasitário apresentar condições concretas que sustentem o capitalismo na atualidade e que o mantenha dentro de sua lógica expansiva e de produção de capitais, sobretudo na era da *predominância financeirizada*.

#### 2.4 COMMODIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE MERCADORIAS

A lógica da expansão capitalista, como foi visto, é transformar tudo e todos em mercadorias. Nessa lógica, ressaltamos que o capital não é apenas uma coisa, contudo, trata-se de um processo de produção e reprodução da existência. Em sua base, há uma lógica transformativa e especulativa. Harvey (2012, p. 307) ratifica nossa compreensão acerca do capital como processo de reprodução da vida social através da

[...] produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo

da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis.

Pela capacidade criativa do capital, os serviços não fogem de seu alcance. A lógica expansiva do capital, sobretudo em sua fase especulativa parasitária, atinge a educação. Marx compreende dois tipos de mercadorias: a força de trabalho e as demais mercadorias, sendo que estas podem ser concebidas como serviço, além de não necessitar de tratar-se exclusivamente de algo físico/material, em verdade, as mercadorias podem ser imateriais. Consoante Tregenna (*apud* RIKOWSKI, 2017, p. 397), “as mercadorias não se limitam a bens físicos e, de modo semelhante, a ‘produção’ não se limita à produção física de um objeto tangível”.

Compreendendo que o capital busca uma linguagem perfeita para as mercadorias atenderem e adaptarem-se à lógica da sociabilidade, culminando em seu consumo, a educação é metamorfoseada e adequada de acordo com as transformações capitalistas. Nessa acepção, por compreendermos que, no bojo das contradições do sistema sócio-metabólico do capital, a educação vivencia um processo de *mercadorização*, *i.e.*, *commodificação*, visto que incorpora o processo de *vir-a-ser* capital, daremos ênfase, doravante, à educação superior por se tratar do objeto da presente tese.

Os temas mais atuais acerca dos estudos sobre a *mercadorização* da educação superior dizem respeito à mercantilização, à privatização, ao acesso, ao financiamento, à avaliação. Consideramos a relevância de todos os temas decorrentes dos estudos oriundos, mormente, do grupo UniversitasBR<sup>28</sup>, Grupo de Trabalho 11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 11 da ANPEd) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), contudo, parece-nos que os temas referentes à mercantilização e à privatização não contemplam suficientemente a lógica da educação superior como *commodity*, porquanto que a análise não pode ser restringida apenas à oferta e à privatização da esfera público/estatal, todavia, é necessário considerar também os processos, as formas, a produção de força de trabalho e, em especial, os cursos de formação de professores, noutras palavras, as licenciaturas.

Para conceber a *commodificação* da educação superior e suas formas de mercadoria, será necessário recorrer, ainda que de modo breve, a uma contextualização histórica dos impactos que o sistema sócio-metabólico de capital recebeu em escala global. Contudo, é lícito ressaltar que, nesta seção, analisaremos as formas de mercadoria que a

---

<sup>28</sup> A rede Universitas/BR é uma rede acadêmica que é constituída por pesquisadores de diversas IES pelo Brasil, buscando o desenvolvimento da pesquisa na área da política de educação superior.

educação superior apresenta na atualidade, no entanto, no capítulo 2, será dada ênfase ao processo particular de *commodificação* da educação superior no Brasil, inclusive numa abordagem histórica. Dito isso, partimos, inicialmente, com a eclosão da *crise estrutural do capital*<sup>29</sup>. Na década de 1970 (MÉSZÁROS, 2002), a sociabilidade que rege o metabolismo de capital enfrentou, em seu setor manufatureiro, uma grande queda da taxa de lucro. Em meados de 1990, as forças *pró-capitalistas* avançaram com o desenvolvimento do capitalismo na China, com a incorporação da Rússia devido à dissolução do bloco soviético, bem como da queda do muro de Berlim. Ademais, ainda na década de 1990, houve a crise no Extremo Oriente engendrando recessão econômica e fragilizando o desenvolvimento capitalista global. A generalização das tecnologias computadorizadas e a ascensão das empresas *ponto-com*, no período entre 1997-2001, foram diluídas entre 2000-2002. Com a crise financeira de *sub-prime*<sup>30</sup> eclodida em 2007-2009 decorrendo na Grande Recessão e na Grande Depressão, reverberou um grande golpe no desenvolvimento do capital.

Rikowski considera que

O reticente socorro aos bancos, a flexibilização quantitativa, a queda no padrão de vida dos trabalhadores e as crises da dívida pública tiveram consequências negativas para o investimento em manufatura, embora a flexibilização quantitativa [...] tenha ajudado os bancos e financiado o capital nos investimentos em imóveis e títulos (2017, p. 398).

Esse contexto é agravado com os efeitos da tecnologia informatizada que, de acordo com os estudos de Mason (2016), evidenciam que, nos próximos anos, haverá, numa escala crescente, um deslocamento da força de trabalho para fora do setor de manufatura e de serviços. Consequentemente, esse descolamento ocasionará repercussões negativas na taxa de lucro, porquanto o trabalho que, sob o capitalismo, é criador de valor é deslocado dos processos produtivos capitalistas. Em acréscimo, esse deslocamento evidencia a não criação de valor necessário para manter o desenvolvimento do capital.

Desse modo, o capital se encontra em uma situação penosa, assim, busca outras áreas para que possa efetuar sua extração de mais-valia e de excedente-valor. A educação superior surge, então, como setor estratégico para o capital, pois o financiamento público/estatal configura-se como uma sedutora fonte para ser absorvida. De acordo com a pesquisa de Verger et al. (2017 *apud* RIKOWSKI, 2017), o mercado educacional global, em

<sup>29</sup> Não obstante considerarmos de crucial importância expor algumas análises acerca da crise estrutural do capital, optamos por não o fazer nesta tese por não corresponder ao itinerário analítico do objeto de pesquisa.

<sup>30</sup> A crise de *sub-prime* eclodida no final de 2007 início de 2008 será melhor analisada no 2º capítulo da presente tese.

2015, possuiu o valor de US\$ 4,9 trilhões (USD). Acrescentamos a isso o investimento aproximado de US\$ 2 bilhões em capital de risco em educação, em 2014, o que evidencia um crescimento no investimento da ordem dos 45% no período da Grande Depressão de 2009 a 2014 . Esse cenário global da educação, portanto, evidencia a fonte dos interesses dos setores empresariais, estimulando, dessa maneira, a *commodificação* da educação superior e a sua decorrente privatização e mercantilização.

Quando lançamos olhos para a educação superior, em especial para a brasileira, constatamos que sua divulgação, sua processualidade de instalação, seu funcionamento e seu financiamento são subordinados à lógica do mercado. Podemos considerar a tendencial aproximação dos *Shoppings Centers* e das Instituições de Educação Superior (IES), já que, no interior das IES há abertura de lanchonetes e livrarias, bancos, agências de veículos, quiosques de financeiras, dentre outros estabelecimentos comerciais. Em contrapartida, nos *Shoppings Centers*, na última década, têm se desenvolvido uma tendência de abertura de IES em suas instalações o que, conseqüentemente, irá gerar maior presença de jovens e de adultos nos corredores dos *shoppings*, decorrendo em consumo, lazer<sup>31</sup> e trabalho.

Na concepção de Reis (2007, p. 11), a academia tem recebido esse fenômeno com certa indiferença e naturalidade.

Uma primeira resposta para entendermos a indiferença e a naturalidade com que esse fenômeno tem sido recebido na academia, talvez possa ser encontrada no acúmulo de cerca de três décadas de intensas campanhas de convencimento a noção de equivalência entre consumo e cidadania. Tal noção, recorrente no discurso pós-moderno de natureza conformista, tem por finalidade tornar palatável o culto ao “deus mercado”. Nesse sentido, a referida noção é operada subliminarmente em duas frentes publicitárias: mascarando as desigualdades sociais e, no limite, elidindo artificialmente as diferenças de classe. A incrível força de penetração dessa noção alcançou, nos últimos anos, o meio universitário e encontrou no mesmo segmento de acadêmicos que celebra o advento dos MBAs elementos para se sustentar politicamente. Considerando a compra como um ato de prazer, esses acadêmicos sentem-se à vontade para justificar a relevância social do *Shopping Center* na universidade, na medida em que “atendem às necessidades humanas” da comunidade universitária e da população do entorno dos *campi*.

---

<sup>31</sup> O lazer sob a perspectiva do consumo é efetivado a partir da lógica da mercantilização do tempo livre. Taschner (2000, p. 39) assevera que “Os elos entre lazer, cultura e consumo são facilmente perceptíveis em nossa sociedade, ainda que uns mais do que outros. Há uma dimensão de lazer em algumas formas de consumo, como, por exemplo, ir a um shopping center aos domingos e feriados (para pessoas que gostam de fazer isso, obviamente). Há, também, uma dimensão de consumo no lazer: a maioria das atividades de lazer é, hoje, mediada pelo mercado – ir ao cinema, viajar a turismo, ver TV e conversar pela internet são alguns exemplos”.

Os setores empresariais que lançam olhos para a educação superior são setores industriais e de serviços, com ênfase no ensino. Esses setores empresariais<sup>32</sup> correspondem os interesses do capital em geral, do capital industrial e do capital fictício. Em acréscimo, esses setores atuam tanto nas Instituições Privadas de Educação Superior (IPES) como nas IES públicas.

Há duas formas de mercadorias que José Rodrigues, em sua obra *Os empresários e a educação superior*, publicada em 2007, destacou e que possuem validade em nossa concepção: *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*. Cada uma dessas formas de mercadoria da educação superior está articulada ao modo como o capital busca se autovalorizar, sendo que cada uma, por seu turno, é face da mesma moeda, *i.e.*, “são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana” (RODRIGUES, 2007, p. 6). Essas formas conseguem explicar o movimento do capital na educação superior, no contexto da hegemonia financeirizada. Concordamos com as considerações de Xavier (2018) acerca da circulação de capital na educação superior através da forma funcional  $D - M - (MP + FT) - M' - D$ . Todavia, a autora constitui apenas o ciclo de capital produtivo não considerando as formas fictícias do capital a operar. Ora, o capital fictício predomina as operações do capital na era da financeirização, destarte a forma elencada por Xavier não corresponde à totalidade do vir-a-ser capital da educação superior, visto que essa processualidade é efetivada através da complexificação no ciclo reprodutivo de capital nas IPES por meio de operações financeiras, títulos, ações, etc.

#### **2.4.1 A forma *educação-mercadoria* e sua processualidade**

No cenário brasileiro, as IES públicas e as IPES estão se adequando ao panorama mais geral das metamorfoses do capital. A lógica da economia competitiva vem atribuindo diversas influências sobre a educação superior. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 193-194) asseveram que

[...] o Brasil inicia um processo de ajustamento de seu projeto político nacional à nova ordem mundial. Esse movimento, que se acentua sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso, expressar-se-á em todas as esferas da atividade humana, em particular na educação superior, mediante a tentativa de reconfiguração desse espaço social, segundo a ótica e a racionalidade econômicas. O capital procura reconfigurar tal esfera segundo seus objetivos e sua lógica.

---

<sup>32</sup> Que, concomitantemente, correspondem a frações burguesas industriais e do ensino.

Podemos, em síntese, caracterizar a educação-mercadoria como um capital em particular que busca se autovalorizar através da comercialização de serviços educacionais, por exemplo investimento em IES. Nesse sentido, esse capital comercial terá uma tendência em abordar sua ação social como mercadoria, buscando a venda de seus serviços no mercado educacional. Nas palavras de Rodrigues (2007, p. 6), “o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral privada), é o caso típico da educação-mercadoria”. Nesse sentido, a comercialização de vagas de um curso de graduação diz respeito ao interesse particular da própria instituição na qual está ofertando tal serviço no mercado.

Esse processo reverbera transformações significativas no *modus operandi* das IES públicas e das IPES. Com efeito, as configurações do mercado educacional, que possui a desenfreada competitividade como um de seus pilares, condicionam a inserção de métodos gerenciais oriundos do mundo empresarial não-educacional nas IES, além de condicionarem a busca por financiamento público/estatal. Decerto, a gestão empresarial elidiu a lógica acadêmica de gestão universitária

A expansão da educação superior, sobretudo privada<sup>33</sup>, tem sido destacada na análise de diversos pesquisadores (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015; SILVA JR; MARTINS, 2013; SGUISSARDI, 2008, dentre outros), todavia, Rodrigues (2007, p. 24), analisando o receituário da revista *Veja Rio*, assevera: “1. vestibular fácil; 2. grande variedade de cursos; 3. mensalidades de baixo custo; 4. *campi* espalhados pelo Rio de Janeiro, inclusive em *shopping centers*; 5. *marketing* que aponta para empregabilidade”. Acrescentamos a isso a atuação do Ministério da Educação (MEC) na autorização do funcionamento dessas empresas de educação superior.

Podemos sintetizar que a *educação-mercadoria* é um serviço educacional a ser vendido no mercado. Esses serviços educacionais são cursos de graduação, pós-graduação, consultoria, abertura de estabelecimento comerciais nas instalações das IES, grande oferta de cursos, bem como vagas discentes, abertura – através de concessão estatal – para tornar exequível o financiamento público/estatal no setor privado/mercantil, *i.e.*, com fins lucrativo.

A *educação-mercadoria* metamorfoseia diversos aspectos de sua operacionalização, engendrando, desse modo, severas implicações para a qualidade, bem

---

<sup>33</sup> A quantidade IPES no Brasil corresponde a 87,71% do total de IES. Além da proeminência na quantidade de IES, predominam, também, a quantidade de matrículas na graduação, 75,28% do total de matrículas discentes no Brasil. Daremos maior ênfase nessa expansão no capítulo 4 desta tese que tematiza a *expansão oligopolizada privada/mercantil da educação superior*.

como para os sujeitos destas instituições. Rikowski (2017, p. 399) destaca algumas consequências negativas oriundas da *mercadorização* da educação.

[...] a privatização educacional: prejudicará os padrões de ensino, aprendizagem e resultados educacionais [...]; contribuirá para a redução do salário dos professores [...] piorando as condições de trabalho [...]; permitirá que assistentes de sala de aula e pessoal de apoio fiquem mais suscetíveis de ser demitidos [...]; dificultará o planejamento (local, regional e nacional) [...]; colocará a representação sindical em risco [...]; tornará o currículo e a pedagogia mais padronizados (para economizar custos) tornando-os menos estimulantes para estudantes [...]; irá corroer os valores do serviço público [...]; facilitará a corrupção [...]; irá comprometer a equidade e a igualdade e fará com que a discriminação seja mais comum [...]; e aumentará a segregação (por raça e etnia em particular).

Com isso, compreendemos a perversa face da *commodificação* da educação superior, mas concretamente é uma de suas faces. É lícito reiterar que ainda necessitamos analisar a categoria *mercadoria-educação*. Essa forma de mercadoria da educação superior corresponde aos setores empresariais da indústria, ou seja, ao capital industrial.

#### 2.4.2 A forma *mercadoria-educação* e sua processualidade

Podemos caracterizar a *mercadoria-educação* como uma forma de mercadoria em que a educação/formação e o conhecimento são insumos essenciais para a produção de mercadorias. Nessa acepção, trata-se de um elemento crucial para o processo produtivo, portanto, o capital produtivo<sup>34</sup>, representado pelos empresários industriais, irá protagonizar e conceber o complexo social educacional como *mercadoria-educação*.

É preciso ressaltar dois aspectos inerentes à *mercadoria-educação*: o primeiro concerne ao rápido crescimento quantitativo de profissionais graduados que, conseqüentemente, beneficiará o setor industrial com a criação de um exército de reserva que refletirá na desvalorização salarial dos trabalhadores com certificação. Noutro lado, há uma contradição do primeiro processo, visto que a constituição desse exército de reserva é feita por profissionais com formações aligeiradas e, como foi exposto na citação de Rikowski, com qualidade contestável, pondo em xeque, deste modo, a qualidade apresentada por estes profissionais e a qualidade requerida pelo processo produtivo do capital industrial. Com isso,

<sup>34</sup> Na obra de José Rodrigues, utiliza-se “capital industrial” para atribuir o protagonismo e condicionante da mercadoria-educação. Compreendemos, contudo, que a mercadoria-educação, por corresponder diretamente aos interesses dos empresários industriais, corresponde ao “capital produtivo”, pois o capital industrial é a unidade das formas funcionais do capital, situação diferente aqui, pois, para constituir unidade, necessitará de outras formas funcionais para que ambas as formas de mercadorias constituam um movimento de circulação plenamente produtivo.

a médio e a longo prazo, o capital industrial encontrará possíveis entraves no que tange a seu processo produtivo.

O setor empresarial do capital industrial objetiva conduzir a formação humana de modo que atenda às necessidades do capital em sua incessante procura de reprodução de modo ampliado. Em acréscimo, com a inserção do período da acumulação flexível<sup>35</sup> e o movimento político brasileiro no início da década de 1990, erigiu-se um panorama em que a Confederação Nacional da Industrial (CNI), através da condicionalidade de seu discurso, constituiu uma imagem a ser perseguida e cumprida pelo Brasil, a saber, a constituição de uma economia competitiva.

No que diz respeito à economia competitiva elencada pela CNI, Rodrigues (2007, p. 11) compreende que

Integram essa nova estratégia industrial a reestruturação produtiva, a privatização das empresas estatais, a flexibilização das relações de trabalho, o fim da indexação salarial às taxas de inflação, a integração da economia nacional ao mercado internacional, além, da redefinição do sistema de educação brasileiro.

É possível perceber que, no atual cenário brasileiro, a contrarreforma trabalhista<sup>36</sup> e a do ensino médio<sup>37</sup> corroboraram a perspectiva da CNI sintetizada por Rodrigues. A *mercadoria-educação* ganha destaque nas políticas de avaliação dos cursos de graduação, bem como na política de criação e de manutenção desses cursos por parte das IPES.

Com efeito, a *mercadoria-educação* trata, de modo geral, da produção da força de trabalho “qualificada”<sup>38</sup>, em especial a força de trabalho para os setores estratégicos do capital produtivo. Afonso (2015, p. 272) dá ênfase naquilo que ele chama de “economia do conhecimento” que, por sua vez, é impulsionada por uma agenda “obsessiva em relação à produtividade e competitividade no contexto de um capitalismo avançado”, portanto, essa economia do conhecimento é “o lado mais pragmático e lucrativo da aprendizagem ao longo da vida”, *i.e.*, “é o contexto onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista”.

Desse modo, Bell (2001) considera que, a partir das condicionalidades da globalização<sup>39</sup>, algumas áreas serão estratégicas para o capital por produzirem as inovações da

<sup>35</sup> Daremos ênfase na análise da *acumulação flexível* no capítulo 2 da presente tese.

<sup>36</sup> Lei n.º 13.467/17 que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

<sup>37</sup> Lei n.º 13.415/17 que estabelece o (novo) ensino médio.

<sup>38</sup> As aspas que destacam o termo qualidade são uma referência a *qualidade contestável* já comentada e que, no capítulo 5, terá seu devido tratamento por se tratar de objeto em análise.

<sup>39</sup> No capítulo 2, em linhas gerais, fazemos uma breve discussão acerca das teorias da globalização.

moderna vida industrial. As IES, compreendidas como gestoras da produção do conhecimento, na ótica do capitalismo avançado – aqui, dando destaque para a análise da *mercadoria-educação* – detêm função imprescindível.

A produtividade do conhecimento será um fator determinante na posição competitiva de uma indústria, de uma empresa e de um país inteiro. Nenhum país, indústria ou empresa apresenta qualquer vantagem ou desvantagem “natural”. A única que pode ter é a capacidade para explorar o conhecimento universal disponível. A única coisa que será mais importante, quer na economia nacional quer na internacional, é o desempenho da gestão no sentido de tornar o conhecimento produtivo. (DRUCKER *apud*, AFONSO, 2015, p. 273).

No limite, tanto *educação-mercadoria* como *mercadoria-educação* estão articuladas ao *vir-a-ser* capital da educação, em especial da educação superior. Noutras palavras, na *commodificação* da educação superior em mercadoria imaterial na qual materializa o valor necessário para o ciclo de reprodução de capital por se tratar de uma qualidade social atribuída pela organização social do capital. Com efeito, essas duas formas de mercadoria da educação superior formularão, em seus setores empresariais particulares, propostas diferenciadas de produção, organização e domínio da educação superior. Nessas circunstâncias, na ótica da *educação-mercadoria*, haverá uma propensão do capital comercial aplicado em educação, *i.e.*, que põe em circulação *educação-mercadoria*, além de se opor às formas de regulação estatal.

Por outro lado, ainda que paralelo, contudo se opondo ao capital comercial, está o capital produtivo do setor industrial, que demanda tipicamente, mas não apenas, *mercadoria-educação*, orquestrará apontamentos para predominar sobre a educação superior, em especial a demanda do conhecimento refletindo diretamente nos cursos estratégicos para o capital produtivo<sup>40</sup> e atendendo, dessa forma, ao slogan do setor industrial: conhecimento para a competitividade.

No limite, não obstante as duas formas de mercadoria da educação superior estarem vinculadas de modo direto uma com o capital comercial e outra com o capital produtivo, é lícito ressaltar a intervenção do capital fictício parasitário vinculado ao capital a juros que, doravante, chamaremos de período do capital financeiro. Com isso, além dessas formas de mercadoria, outros processos referentes ao ciclo reprodutivo de capital irão envolver a educação superior dentro da lógica especulativa.

---

<sup>40</sup> No que diz respeito aos cursos estratégicos para o capital produtivo, daremos ênfase à análise, no capítulo 5 do presente texto.

### 3 HEGEMONIA FINANCEIRIZADA E A PARTICULARIDADE DO MERCADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Este capítulo abordará a constituição da hegemonia financeirizada do capital em escala global a partir do seu movimento de mundialização, além da participação de seus organismos internacionais, em especial o BM para denotar ênfase no capital fictício e, por consequência, orquestrar todo um *rol* de diretrizes para a política educacional dos países de capitalismo dependente. Para tanto, partimos da análise das crises do capital para que pudéssemos compreender seu movimento em busca de resoluções. Ademais, expusemos a lógica espaço-temporal do capital e seu movimento expansivo além da processualidade de seus mecanismos de controle social. Por fim, analisamos alguns documentos do BM voltados para a educação superior dependente, bem como a constituição do corpo político-jurídico que torna exequível a *commodificação* desse nível de ensino no Brasil.

#### 3.1 CRISE E PREDOMINÂNCIA FINANCEIRA

O conceito de *crise* advém do grego *krisis* que aponta para alguma decisão, sentença, separação. Essa concepção de crise pode ser relacionada à concepção de tratamento de doença de Hipócrates<sup>41</sup>, visto que possui a incumbência de decidir quais os tratamentos corretos para assegurar o bem-estar da saúde dos pacientes. Em acréscimo, é atribuída aos médicos a função de realizar precisos diagnósticos acerca de doenças e enfermidades, além de monitorarem os pacientes após intervenção médica. Rikowski (2017, p. 4, *tradução nossa*) considera que, para Hipócrates, o ponto crítico da doença é “um ponto de virada na força de uma doença: quando fica claro que o paciente está no caminho da recuperação, ou enfrenta a morte, ou pelo menos uma debilitação grave”. O autor acrescenta que “invocando ‘crise’ como ponto de partida para a explicação social significa que a recuperação precisa ser contabilizada quando isso ocorra”.

Para Holloway (1992, p. 154, *tradução nossa*), o ponto de crise consiste no momento que recuperação ou morte estão em jogo. Acrescenta que a crise como ponto de virada pode ser aplicada aos estudos históricos e sociais, e que

---

<sup>41</sup> Hipócrates (460 a.C. – 377 a.C.) foi um ateniense considerado como o “pai da medicina ocidental”. Para maior aprofundamento, *vide* Hipócrates no Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%B3crates>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

[...] crise não se refere apenas a “tempos difíceis”, mas a pontos de virada. Direciona a atenção para as descontinuidades da história, para romper o caminho do desenvolvimento, rupturas em um padrão de movimento, variações na intensidade do tempo. O conceito de crise implica que a história não é suave ou previsível, mas cheia de mudanças de direção e períodos de mudança intensificada.

O autor compreende o conceito de crise como um subsídio imprescindível para assimilar as metamorfoses sociais e históricas. Nesse sentido, compreendemos que, nessa perspectiva, a crise implica que a história não é suave, além de ter que incorporar a noção de que as crises podem recorrentemente parecer ter atingido um ponto de recuperação, *i.e.*, de virada positiva, contudo, isso pode ser apenas um movimento para que a crise se desloque para uma direção mais grave, posteriormente.

No que diz respeito à concepção marxiana e se referindo ao modo de produção capitalista, compreendemos que as crises são inerentes às contradições de seu *modus operandi*. Paulo Netto e Braz (2012, p. 169) asseveram que

A história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de crises econômicas – de 1825 até às vésperas da Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômica foram catorze vezes acompanhadas por crises; a última explodiu em 1937/1938, mas foi interrompida pela guerra. Em pouco mais de um século, como se constata, a dinâmica capitalista revelou-se profundamente instável, com períodos de expansão e crescimento da produção sendo bruscamente coartados por depressões, caracterizadas por falências, quebradeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria.

A lógica apresentada pelos autores expressa o caráter ineliminável das crises. Ora, não se trata de algo independente do capital, nem acidental, não é uma doença, tampouco uma anomalia ou excepcionalidade a ser superada no capitalismo. Em verdade, as crises são constitutivas do capitalismo, noutras palavras, são expressões decorrentes das contradições próprias do seu modo de produção. Nesse sentido, portanto, não há possibilidade de haver capitalismo sem crise.

Um aspecto essencial para obtermos aproximação com a compreensão das crises atuais é a contradição fundamental do sistema capitalista: produção *versus* apropriação de riqueza. Engels consegue, na obra *do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, esclarecer, em linhas gerais, essa contradição.

Na produção de mercadorias, tal como se havia desenvolvido na Idade Média, não podia surgir o problema de a quem pertencer os produtos do trabalho. O produtor individual criava-os, geralmente, com matérias-primas de sua propriedade, produzidas não poucas vezes por ele mesmo, com seus próprios meios de trabalho e elaborados com seu próprio trabalho manual ou de sua família. Não necessitava,

portanto, apropriar-se deles, pois já eram seus pelo simples fato de produzi-los. A propriedade dos produtos baseava-se, pois, no trabalho pessoal. E mesmo naqueles casos em que se empregava a ajuda alheia, esta era, em regra, acessória, e recebia frequentemente, além do salário, outra compensação: o aprendiz e o oficial das corporações não trabalhavam menos pelo salário e pela comida do que para aprender a chegar a ser mestres algum dia. Sobrevêm a concentração dos meios de produção em grandes oficinas e manufaturas, sua transformação em meios de produção realmente sociais. Entretanto, esses meios de produção e seus produtos sociais foram considerados como se continuassem a ser o que eram antes: meios de produção e produtos individuais. E se até aqui o proprietário dos meios de trabalho se apropriara dos produtos, porque eram, geralmente, produtos seus e a ajuda constituía uma exceção, agora o proprietário dos meios de trabalho continuava apoderando-se do produto, embora já não fosse um produto seu, mas fruto exclusivo do trabalho alheio. Desse modo, os produtos, criados agora socialmente, não passavam a ser propriedade daqueles que haviam postos realmente em marcha os meios de produção e eram realmente seus criadores, mas do capitalista. Os meios de produção e a produção foram convertidos essencialmente em fatores sociais. E, no entanto, viam-se submetidos a uma forma de apropriação que pressupõe a produção privada individual, isto é, aquela em que cada qual é dono de seu próprio produto e, como tal, comparece com ele ao mercado. O modo de produção se vê sujeito a essa forma de apropriação apesar de destruir o pressuposto sobre o qual repousa. Nessa contradição, que imprime ao novo modo de produção o seu caráter capitalista, encerra-se em germe, todo o conflito dos tempos atuais. E quanto mais o novo modo de produção se impõe e impera em todos os campos fundamentais da produção e em todos os países economicamente importantes, afastando a produção individual, salvo vestígios insignificantes, maior é a evidência com que se revela a incompatibilidade entre a produção social e a apropriação capitalista. (ENGELS, s.d., p. 14-15).

No modo de produção capitalista, essa contradição expressa uma produção socializada que continuamente é acentuada, contemplando fluxos econômicos em escala global. No que tange à apropriação, essa mantém-se privada; os trabalhadores produzem diretamente os bens que, contraditoriamente, são apropriados pelos capitalistas, *i.e.*, os detentores dos meios de produção.

A fórmula geral do movimento do capital é:  $D - M - D'$ , em que (D) é o investimento do capitalista para produzir mercadoria (M) com a ênfase exclusiva de adquirir um valor superior ao investido ( $D'$ ), contudo, é lícito ressaltar que, para a mercadoria se realizar, é crucial que ela seja convertida em mais dinheiro. A descontinuidade desse processo, sua não realização, representa, em linhas gerais, a crise, ou seja, a não conversão da mercadoria em mais dinheiro.

Paulo Netto e Braz (2012) compreendem que nos intervalos entre as crises é posto em operação o ciclo econômico sistematizado em quatro etapas: crise, depressão, retomada e auge. Em síntese, os autores observam que a fase da *crise* é apontada por uma circunstância econômica ou política – falência de corporações, queda de governos, escândalo financeiro etc. –, implicando na redução das operações comerciais, não conversão da mercadoria em mais dinheiro, redução ou paralisação da produção, queda dos salários, generalização do desemprego e pauperização popular; posteriormente, a *depressão* denota que, assim como a

etapa anterior, desemprego, salário, produção continuam na mesma lógica, as mercadorias, por seu turno, podem ser estocadas ou desmanchadas, parcialmente vendidas a baixo preço, as empresas buscam se salvar com apropriação de tecnologia para manter algum nível produtivo – ainda que as mercadorias permaneçam com baixo preço –, bem como buscam novos mercados e utilizam matérias-primas, nesse percurso. Quando se assinala a viabilidade de recuperação, estímulos são engendrados para impulsionar a produção; com isso, surge a etapa da *retomada*, compreendida como panorama em que as empresas que sobreviveram incorporam as falidas para impulsionar sua produção; emerge uma reanimação comercial, bem como a retomada dos preços e a redução do desemprego. Com efeito, com a restauração da produção aos níveis que antecederam a crise, segue-se para a última etapa do ciclo, o *auge* (*boom*), que indica o crescimento do investimento nas empresas por parte dos capitalistas através da concorrência, lançamento de mercadorias em escala crescente no mercado, desse modo, o crescimento produtivo toma conta da vida econômica, até que uma nova crise ecloda e dê-se, novamente, o reinício do ciclo.

Vale ressaltar que as crises do capital não são um fenômeno de causa única, em verdade, são produto da processualidade contraditória do capital. Os autores supracitados elencam as principais causas que determinam a eclosão de crises econômicas; aqui, daremos ênfase a duas. A primeira corresponde a *tendência à queda da taxa de lucro*: em síntese, diz respeito ao interesse particular do capitalista/empresário que entra em conflito com os interesses dos demais capitalistas. No limite, ao passo em que cada capitalista busca potencializar seus lucros, por consequência contraditória, a taxa de lucro tende a cair. Salientamos que se trata de uma tendência constitutiva do capital. A burguesia, ao longo da história do modo de produção capitalista, tem desenvolvido mecanismos para retornar à tendência à queda da taxa de lucro, esses mecanismos são

- *o barateamento do capital constante* – com isso, mesmo que se eleve a composição orgânica do capital, o seu valor pode continuar o mesmo ou até cair;
- *a elevação da intensidade da exploração* – através do incremento da produção de mais-valia absoluta ou relativa;
- *a depressão dos salários abaixo do seu valor* – através da implementação de reduções salariais;
- *o exército industrial de reserva* – a “superpopulação relativa” é utilizada pelos capitalistas ou para reduzir os salários ou para aproveitá-la em empresas com baixa composição orgânica do capital que, assim, tornam-se competitivas;
- *o comércio exterior* – o comércio entre um país mais desenvolvido e um menos desenvolvido dá vantagens especiais (superlucros) aos capitalistas do primeiro. (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 166-167).

A segunda causa diz respeito ao *subconsumo da massa trabalhadora* que concerne à incapacidade de consumo da quantidade crescente de mercadorias por parte da classe do trabalho. Marx (2017, p. 113) assevera uma das principais razões pelas quais as crises são engendradas que corresponde à “pobreza e a restrição ao consumo das massas em face do impulso da produção capitalista a desenvolver as forças produtivas como se apenas a capacidade absoluta de consumo da sociedade constituísse seu limite”.

Ainda que de modo passageiro, fazemos menção à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002) eclodida na década de 1970, marcada pela crise do petróleo e pela queda na taxa de lucro do setor manufatureiro. Nesse período, começa uma etapa de “[...] estagnação dos investimentos, com a queda persistente na taxa média de lucro e desvalorização de capital na economia dos Estados Unidos, coordenadora do sistema comercial e financeiro mundial [...]” (GRESPLAN, 2009, p. 11). Destarte, Harvey considera que

[...] estas crises se expressam como excedentes de capital e de força de trabalho que coexistem sem que pareça haver maneira em que possam se combinar de forma rentável com o intuito de realizar tarefas socialmente úteis. Se não se produzem desvalorizações sistêmicas (e inclusive a destruição) de capital e de força de trabalho, é necessário que se encontrem maneiras de absorver estes excedentes. A expansão geográfica e a reorganização espacial são opções possíveis. Mas estas tampouco podem se divorciar dos ajustes temporais, já que a expansão geográfica implica frequentemente investimentos de longo prazo em infraestruturas físicas e sociais (por exemplo, em redes de transporte e comunicações, educação e pesquisa), cujo valor leva muitos anos para se realizar através da atividade produtiva à qual contribuem (2005, p. 95-96).

Essas crises avançaram para uma crise estrutural, na década de 1970, que atingiu um alcance global em todos os setores da produção, bem como da vida humana. Na concepção de Mézszáros,

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou sub-complexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global. Sendo assim, o deslocamento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças – mesmo que importantes – no interior do próprio sistema relativamente autônomo. Justamente por isso, uma crise estrutural põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo. (MÉSZÁROS, 2002, pp. 796-797).

Essa crise é defrontada com metamorfoses nas engrenagens capitalistas, que deslocam a força do setor produtivo para as instituições financeiras, assegurando, assim, a

desmaterialização do sistema monetário e garantindo a hegemonia por intermédio das finanças. É no âmago dessas metamorfoses que “[...] a expansão geográfica e a reorganização espacial constituem-se em alternativas para a superação da crise de sobreacumulação, por viabilizar novas oportunidades lucrativas para o capital [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 254). Em acréscimo, a crise de *subprime* eclodida nos Estados Unidos da América no setor imobiliário, em 2008, engendrou um grande golpe no desenvolvimento capitalista decorrendo em sua expansão por todo o setor financeiro à economia real. A reticência quanto a socorrer os bancos, a redução do padrão de vida dos trabalhadores e o aprofundamento da crise da dívida pública reverberaram negativamente nos investimentos no setor manufatureiro. Carcanholo (2011b, p. 138) compreende que

O que assistimos atualmente no mundo capitalista é muito mais do que uma simples sucessão de crises financeiras, ou creditícias. Vivemos o que alguns chamam de Grande Depressão do Século XXI. Não se trata de elementares crises cíclicas, das que em algum tempo o sistema consegue se repor e volta a funcionar normalmente. Não se trata tampouco do resultado de um período de desregulamentação do capital especulativo, em que alguns governos poderosos do mundo praticaram uma política irresponsável. Estamos diante de algo muito mais importante.

A partir do movimento das crises e com o protagonismo das instituições financeiras, é preciso, ainda que brevemente, tornar explícito alguns aspectos do capital financeiro<sup>42</sup>, logo, da predominância financeira que se efetiva a partir do declínio do Estado de bem-estar social, tendo sido desenhada nos marcos do neoliberalismo. Duménil e Lévy (2003) constata a constituição de um espaço financeiro global que Amaral (2012, p. 65) considera “uma finança sem pátria, sem território, deslocalizada [...], caracterizada para separação entre a propriedade e a gestão do capital, o que fortalece [...] uma mudança profunda nas relações de propriedade capitalista e, conseqüentemente, na repartição das rendas”.

Chesnais (2003) conflui com as contribuições de Duménil e Lévy, aprofundando sua análise no que toca a processualidade do *modus operandi* do regime de acumulação com predominância financeira, dando ênfase à ação do capital fictício<sup>43</sup>, além da constituição

<sup>42</sup> No item 2.3.2., tratamos do capital fictício e sua característica especulativa e parasitária. Todavia, de acordo com a tradição dos estudos de Chesnais (1996), iremos compreender essa lógica, doravante, como *capital financeiro*.

<sup>43</sup> Sobre capital fictício, vide item 2.3.2. Aproveitamos o ensejo para suplementarmos nossa análise com a compreensão de Paulani (2009, p. 8): “capital fictício é tudo aquilo que não é, nunca foi, nem será capital, mas que funciona como tal. Trata-se, em geral, de títulos de propriedade sobre direitos, direitos de valorização futura no caso das ações, de renda de juros a partir de valorização futura, no caso de títulos de dívidas privados, e de recursos oriundos de tributação futura, no caso de títulos públicos. Em todos esses casos, a valorização verdadeira dessa riqueza fictícia depende da efetivação de processos de valorização produtiva e extração de

periódica de bolhas financeiras associadas à acentuação desse tipo de capital. Chesnais (1996) compreende que a redução da importância das fronteiras nacionais, assim como o crescimento gradual de corporações transnacionais, sem um país que seja situado como sua matriz corporativa (*footloose capital*)<sup>44</sup>, engendrou uma centralização de capital em nível global.

O autor considera a relevância dos conglomerados de grupos de capital, compreendendo esta nova etapa pela realocação do setor industrial, um processo estimulado pela desregulação e redução dos custos sobre o trabalho, além da, consoante Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013, p. 436), “intersecção da indústria, serviços e das finanças, pela rentabilidade da propriedade da riqueza e a predominância financeira sobre os demais ciclos de movimentação do capital”.

Com efeito, compreendemos que a constituição de um espaço global do capital de predominância financeira é uma das estratégias para reverter as situações de crises, como a constituição de um mercado global, bem como a constituição de mecanismos de controle dessa processualidade.

### 3.2 A ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DO CAPITAL NO ÂMBITO PLANETÁRIO

Nesta seção, analisaremos a constituição do espaço global do capital e sua sistematização a partir de todo um complexo processo de hierarquização e diferenciação entre as formações sociais que constituem uma dinâmica de desenvolvimento desigual e combinado entre os países. Harvey (2005) compreende que esse processo é decorrente do modo de acumulação por espoliação do capital, além da constituição da predominância financeira no contexto da mundialização do capital.

Com efeito, desenvolvemos nossa análise em duas subseções que expõem, inicialmente, a lógica da divisão e da hierarquização entre os países tidos como centrais e os

---

mais-valia, em outras palavras, da contínua produção de excedente e da alocação de parte desse excedente para valorizar o capital fictício”.

<sup>44</sup> Silva Júnior; Ferreira e Kato (2013, p. 436) compreendem ser “uma indústria cuja localização não é influenciada fortemente por acesso, quer a materiais ou mercados, e que pode, portanto, operar dentro de uma gama muito ampla de locais. Qualquer forma de negócio ‘linha direta’, operado quase que totalmente através do telefone, o fac-símile e as novas tecnologias de comunicação e informação, seria um exemplo, também liberada das restrições de localização de capital livre”.

países de capitalismo dependente<sup>45</sup> (FERNANDES, 1975), bem como os mecanismos utilizados para efetivarem o controle do capital engendrando, assim, o (novo) imperialismo.

### **3.2.1 A divisão internacional do trabalho e a consolidação do mercado desigual e combinado**

Nesta subseção, buscamos compreender as condicionalidades do capital no âmbito planetário, as quais se expressam por meio do movimento expansivo de seu próprio modo de existir, engendrando assim, um processo de *hierarquização e diferenciação* entre os Estados nacionais, *i.e.*, a *Divisão Internacional do Trabalho* (DIT). Com efeito, a partir da apreensão dos elementos associados à DIT, poderemos obter aproximações — ainda maiores — com a particularidade capitalista dos países dependentes, dando ênfase ao panorama brasileiro.

O cenário global vivencia, direta e indiretamente, sobre suas *temporalidades e espacialidades*<sup>46</sup>, as intervenções do capital. Com efeito, concernente ao espaço, se trata de uma das possibilidades da efetivação do poder hegemônico da burguesia. Vesentini (1987, p. 39) compreende que o surgimento da DIT deu-se a partir da “compartimentação da superfície terrestre em Estados-Nações com suas fronteiras e soberanias, as superpotências militares com suas áreas de influência e bases/equipamentos nos quatro cantos do globo, etc.”.

A construção desse espaço, em síntese, caracteriza os interesses dominantes, que atualmente podemos identifica-los como capital internacional e suas frações financeiras. No entanto, num sentido oposto, esse fenômeno condiciona a constituição de contradições que habitam esse cenário, a saber, os antagonismos de classes, envolvendo setores dominantes e subalternos, muito embora o espaço global represente uma vasta supremacia das relações de dominação.

As classes atualmente no poder procuram por todos os meios servir-se do espaço como se de um instrumento se tratasse. Instrumento com vários fins: dispersar a classe trabalhadora, reparti-la nos lugares designados para tal — organizar, conseqüentemente, o espaço ao poder — controlar o espaço e gerir de forma

---

<sup>45</sup> Não obstante compreendermos a rica análise de Fernandes (1975), iremos utilizar de modo análogo nações periféricas ou dependentes. Aqui, ambas estarão atribuindo sentido aos países que são subalternos a lógica do imperialismo do capital.

<sup>46</sup> De acordo com Vesentini (1987, p. 11), tempo e espaço são elementos interligados, portanto, a “história não está no tempo mas ela é o tempo da sociedade. E também não se pode dizer de forma estrita que a sociedade está (ou ‘ocupa lugar’) no espaço, pois, de forma mais apropriada, ela possui uma dimensão espacial, uma espacialidade afinal. Espaço é o nome que se dá para a corporeidade, a materialidade dos seres e as suas relações, disposições recíprocas; e tempo é sua dinâmica, o seu movimento. Assim, uma sociedade não apenas está, mas é também espaço e; no interior desse social, subordinadas ao seu espaço global, existem espacialidades de alguns de seus aspectos: a expressão material e os limites do econômico, do político, do cultural, etc., são específicos e costumam não coincidir exatamente”.

absolutamente tecnocrática a sociedade inteira. Passa-se da produção das coisas no espaço à produção do espaço planetário, esta envolvendo e supondo aquela. Disso se depreende que o espaço se torna estratégico. Por estratégia entendemos que todos os recursos de um determinado espaço dominado politicamente servem de meios para apontar e alcançar objetivos à escala planetária. As estratégias globais são conjuntamente econômicas, científicas, culturais, militares e políticas. (LEFEBVRE, 1976, pp. 127-128).

O capital se reorganizando na esfera espacial global constituiu uma temporalidade ímpar para todas as nações<sup>47</sup>, esse cenário se expressou como imperioso para toda a sociedade. Esta unidade espacial das nações é heterogênea, porquanto as desigualdades sociais e econômicas se expressam como bases de sustentação dessa lógica. Dessa forma, com o capitalismo solidificado em escala planetária — tendo em vista as metamorfoses históricas que houve na redefinição das potências capitalistas — é viável a diferenciação de uma periferia de um centro. Nessas circunstâncias, é factível caracterizar os Estados nacionais do centro capitalista — ressaltando a existência de mediações concernente suas procedências e distinções entre si — como o espaço que abocanha considerável quantidade de excedente-valor produzido nos países periféricos, sendo esses, por sua vez, constituídos por nações que possuem alta exploração da força de trabalho, além de transferir partes significativas dos valores produzidos dentro de seu processo produtivo para o centro. Com isso, centro e periferia, são duas formações sociais com claras diferenças, todavia, estejam inseridas na mesma processualidade de acumulação capitalista de escala planetária.

A economia mundial constituída é uma categoria produzida pela história. É a economia mundial na fase do imperialismo. É a economia mundial na qual, através do jogo da divisão internacional que se impõe, as relações mercantis dominam [...]. O Estado é o lugar onde se vai cristalizar a necessidade de reproduzir o capital em escala internacional. É o lugar de difusão das relações mercantis e capitalistas, difusão necessária à realização da divisão internacional do trabalho. É o lugar por onde transitará a violência necessária a que ela se realize, já que ele é o elemento e o meio que tornam possível tal política [...] assim compreendida, a economia mundial constitui um todo em movimento. As relações de dominação permanecem, mas se modificam. A política econômica de um Estado da periferia pode assim tentar se adaptar às transformações ocorridas na divisão internacional do trabalho, influir em tal divisão. Desse modo, ela é ao mesmo tempo a expressão de uma divisão internacional do trabalho e de uma tentativa para inverter tal divisão [...]. A economia mundial é vital para o prosseguimento do processo de acumulação do capital no centro, quando esse último atinge uma certa fase do desenvolvimento das forças produtivas. Essa fase é a do imperialismo. Chamamos à economia mundial que atingiu essa fase de *economia mundial constituída*. A partilha do mundo é efetuada entre as principais potências do centro. A economia de exportação se põe na ordem do dia. A difusão das relações mercantis substitui a economia de pilhagem. Os mecanismos de assalariamento substituem a escravidão. (SALAMA; MATHIAS, 1983, pp. 44-45, *grifos dos autores*).

---

<sup>47</sup> É válido ressaltar que, a despeito da constituição de uma temporalidade para todas os países, essa unidade é operacionalizada dialeticamente, por existir uma dimensão diferenciada que envolve processos produtivos e relações de produção que coexistem organicamente nessa processualidade global do capital.

Nesse sentido, damos relevo a duas perspectivas de análise teóricas que discorrem sobre o processo de realização da DIT. Primeiramente, verificamos a perspectiva calcada nas vantagens comparativas que as nações possuem ao produzir e comercializar suas mercadorias. Assim, essa perspectiva compreende que a disparidade entre o poder econômico, entre as nações centrais e periféricas, está circunscrita a elementos essencialmente econômicos. Dessa forma, com uma quantidade maior de intercâmbio de riquezas e informações entre as nações, será factível reduzir as taxas de desigualdade nas mais diversas etapas do desenvolvimento capitalista. De acordo com essa perspectiva, é por meio de uma concorrência acentuada entre os países que se estabelece a integração mundial econômica, assim sendo, capaz de criar saldos qualitativos envolvendo redução e criação de postos de trabalho para países que se baseiam na teoria das vantagens comparativas. Com isso, a especialização das atividades produtivas é compreendida como base estimuladora da concorrência no contexto do livre-comércio internacional (POCHMANN, 2000).

A teoria das vantagens comparativas é comumente encontrada nos documentos dos organismos internacionais em que apontam as diretrizes para expansão econômica dos países vinculados diretamente com o mercado mundial. A noção de desregulamentação do trabalho, dos produtos e dos mercados financeiros é indicação fundamental das diretrizes para tornar exequível a inserção no desenvolvimento econômico global (WORLD BANK, 1999).

A segunda perspectiva de análise teórica que discorre sobre a DIT vai na contraposição da primeira. De acordo com Pochmann (2000, p. 4), a “estratificação e hierarquização da economia mundial como não associadas à simples noção de vantagem comparativa [...] mas produto da lógica intrínseca de funcionamento do sistema econômico e social”. Nessas circunstâncias, é no âmbito das disputas entre as várias nações que é erigido um espaço global dentro do qual os Estados nacionais seriam responsáveis por gerar e absorver os lucros, por criar e diluir postos de trabalho, além de outros processos que contribuem para a hierarquização entre as nações, noutras palavras, que auxiliam a constituição da dominação de uns países sobre outros, essa dominação, por sua vez, reflete concomitantemente a dominação econômica, militar, política e cultural.

Essa perspectiva vai de encontro com os estudos do imperialismo, nos quais Lênin (2003) destaca as peculiaridades econômicas cruciais para a processualidade do imperialismo: concentração de produção nas grandes empresas, relacionando desenfreada competição e monopólio; a incorporação de novas funções pelos grandes bancos que, por sua vez, absorvem e sujeitam os pequenos à lógica de suas operações; vinculação do setor industrial com o bancário, além da emergência das oligarquias atreladas ao capital financeiro; a exportação do

capital, isto é, “o que caracteriza o velho capitalismo, no qual dominava plenamente a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital” (LÊNIN, 2003, p. 28); e a divisão das nações no espaço global entre organizações capitalistas que dirigem internamente seus mercados, assim como o mundial, constituindo um “elevado grau de concentração mundial do capital e da produção e a partilha do mundo entre as grandes potências” (LIMA, 2007, p. 23).

Não obstante compreendermos que, ao longo do desenvolvimento da DIT, diversos acontecimentos marcaram a história da humanidade, em especial a Revolução Russa de 1917, além da ocupação dos Estados Unidos da América (EUA) como principal economia dos países centrais ao longo do século XX, esses e outros acontecimentos marcam o desenvolvimento socioeconômico global. Na análise de Pochmann (2000), a DIT é compreendida em três fases de desenvolvimento. Não iremos empreender a análise de todas as fases de desenvolvimento<sup>48</sup>, contudo daremos ênfase apenas a terceira e a última fases por compreendermos serem as fases que expressam o atual modo de acumulação capitalista, além de expor de forma concreta o papel de cada país no contexto da mundialização do capital, bem como a predominância financeira.

A partir da década de 1970, a DIT vivenciou significativa metamorfose em função de dois aspectos fundamentais no centro do capital. O primeiro aspecto corresponde à reestruturação empresarial e produtiva seguidas pelo avanço de uma nova Revolução Tecnológica oriundas do modo de acumulação flexível do capital que vivenciava a transição do fordismo para o toyotismo. Com o setor produtivo e financeiro concentrando e centralizando capital, foi dada maior ênfase na atuação das *corporações transnacionais*. A partir do avanço da concorrência intercapitalista, efetua-se essa concentração e centralização. Em verdade, oligopólios globais são constituídos, encabeçando o domínio dos mercados com mais relevância. Chesnais (1996) ilustra melhor esse cenário com os seguintes exemplos: somente sete empresas comandam 92% do setor dos materiais de saúde; no setor de fabricação de automóveis, 82% da produção é dominado por dez empresas; no ramo de computadores, 70% da produção é arrebataado por apenas dez empresas.

O segundo aspecto que expressa a metamorfose na processualidade da DIT está associado ao aumento dos Investimentos Diretos no Exterior (IED) (POCHMANN, 2000). A despeito do avanço na canalização de recursos nos países periféricos, os investimentos no exterior permanecem concentrados nas nações do centro capitalista. Não obstante grande

---

<sup>48</sup> A análise das três etapas da Divisão Internacional do Trabalho está para além do escopo da presente tese, todavia, para maior aprofundamento, *vide* Pochmann (2000).

parte dos investimentos externos terem sido voltados às nações de renda intermediária, houve perda substancial na participação dos fluxos desses investimentos por parte das formações sociais de renda baixa, *i.e.*, da periferia capitalista. Esse panorama, contudo, em nada mudou o montante de recursos resguardados pelas nações hegemônicas.

Ao longo da década de 1980, o exorbitante valor do petróleo e das matérias primas fomentou a expansão de empresas multinacionais. Houve uma elevação no movimento de investimentos na periferia para a constituição de filiais. Destarte, engendrando uma vantagem na concorrência dado que detém o porte das multinacionais, criou-se, consoante Pochmann (2000, p. 23), “uma nova alternativa de *multicolonialismo* renovado”. Desse modo, efetivou-se um processo de transformação em que empresas multinacionais tornaram-se poderosas corporações transnacionais, com capacidade de dar conta do espaço geográfico global como “espaço relevante para suas decisões de investimento e produção, provocando, por consequência, a reorganização do processo produtivo em grandes extensões territoriais, sobrepondo, inclusive, jurisdições nacionais” (POCHMANN, 2000, p. 23).

Na década de 1980, houve um reordenamento do processo de acumulação de capital em escala planetária, coordenado por corporações transacionais que

[...] buscam incessantemente explorar novas oportunidades mais lucrativas de investimento, muitas vezes forjadas por ofertas de governos nacionais de rebaixamento de custos e de financiamentos domésticos subsidiados. Essa submissão por parte de vários governos nacionais favoreceu o transplante de partes da cadeia produtiva, através da formação de redes de subcontratação vinculadas às corporações transnacionais, que podem ser de três tipos distintos. A subcontratação primária que ocorre pelo uso de serviços diretos dos compradores finais, como a distribuição de produtos, enquanto a subcontratação secundária implica alguma montagem de equipamento ou produto, com baixa agregação de valor. Na subcontratação terciária há vínculos semi-permanentes na obtenção de materiais e uniformização do processo produtivo. (POCHMANN, 2000, p. 21).

As corporações transnacionais deslocam sua envergadura produtiva para localidades que possuam maior propulsão para realização de extração lucrativa, ou seja, esse processo efetua-se em função da contínua competição na procura de custos mais rebaixados. Nessas circunstâncias, “o reforço da produção industrial ocorreu aos saltos, com a transferência, muitas vezes, de operações de montagens mais simples e rotineiras, que exigem menor nível de qualificação de seus empregados” (POCHMANN, 2000, p. 21).

Pochmann assevera que é nesse sentido que se opera a submissão das nações periféricas na lógica da DIT.

[...] os países periféricos e semi-periféricos, no intuito de oferecerem condições mais satisfatórias à atração das corporações transnacionais, aceitam, em grande parte das vezes, o programa de agências multilaterais como FMI e BIRD, que termina provocando o rebaixamento ainda maior do custo do trabalho (usando recurso público para qualificar mão-de-obra, criar contratos de trabalho especiais, ampliar jornada de trabalho, entre outros) e a desregulamentação dos mercados de trabalho. Além de provocar a piora na distribuição da renda, não há garantias de que não possa existir um novo deslocamento do processo produtivo para outra localidade (2000, p. 32).

O desenvolvimento das cadeias produtivas em novos territórios implica aos países centrais darem ênfase no marketing, noção de produto, pesquisa e tecnologia, definição da comercialização, entre outros. Por serem funções de controle e organização, constituem-se fases do processo produtivo vinculadas aos serviços de ajuda à produção, em função do uso de tecnologias avançadas, necessita-se de força de trabalho qualificada, que se localiza em melhores condições de trabalho e salarial. É nesse panorama que se efetua os maiores direcionamentos de investimentos para o setor de ciência e tecnologia localizado nas nações centrais.

No limite, os recursos canalizados para os setores de educação, ciência e tecnologia dos países dependentes incorporam outra forma e conteúdo. Para que se torne exequível atender as demandas do capital mundializado, é necessário constituir um corpo político-jurídico que materialize tais intentos, nesse contexto, os organismos internacionais expressam função significativa. O domínio do excedente das cadeias produtivas e da produção e disseminação das inovações tecnológicas é detido pelo centro capitalista. No que tange à periferia, essa ocupa função secundária, *i.e.*, posição subalterna na apropriação do excedente-valor e posição dependente da produção e captação de tecnologia. Por fim, na próxima seção, lançaremos olhos para a processualidade das bases que operam o controle do capital em escala global.

### **3.2.2 Bases operantes do controle do capital no espaço planetário**

No interior da análise da mundialização do capital e conseqüente predominância financeira, surgiu a necessidade de analisar o espaço geográfico global do capital, ou seja, a DIT. Agora, emerge a necessidade de estabelecer o debate acerca da operacionalidade do controle do capital, ou seja, do imperialismo que se realiza calcado na concepção neoliberal. Nesse sentido, de modo breve, analisaremos os clássicos que se debruçaram na análise do imperialismo para que assim consigamos apreender as bases essenciais para compreender a processualidade do (novo) imperialismo.

### 3.2.2.1 A análise clássica do imperialismo global

Partindo do início das análises mais sistematizadas acerca do imperialismo, Lênin (2003) denota que o imperialismo representa, em sua base econômica, o “capitalismo monopolista. Isso determina já o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio, que nasce única e precisamente da livre concorrência, é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica social mais elevada” (LÊNIN, 2003, p. 213). O autor ressalta quatro expressões cruciais intrínsecas ao capitalismo monopolista: i) o monopólio é representado como produto da concentração da produção numa significativa fase de desenvolvimento que, por sua vez, é constituída por “associações monopolistas dos capitalistas, pelos cartéis, pelos sindicatos e pelos trustes” (CATANI, 1981, p. 13); ii) os monopólios protagonizam a intensificação dos embates pelo controle das fontes de *commodities*; iii) a emergência do monopólio advindo dos bancos que, por seu turno, tratavam-se de empresas intermediárias que foram metamorfoseadas, desse modo, em monopólios do capital financeiro; iv) a origem do monopólio sub influência da política colonial, *i.e.*, os mais variados aspectos da política colonial são integrados pelo capital financeiro, constituindo seu embate pela exportação de capital, fontes de *commodities* e esferas de influência<sup>49</sup>.

O imperialismo como fase superior do capitalismo articula a existência de monopólios com a livre-concorrência, havendo predominância dos primeiros sobre esta. O capital financeiro, inicialmente, expressa-se como capital bancário atrelado com o capital das associações monopolistas industriais, noutro lado, efetua-se a divisão de países e regiões em escala global. É nesse contexto que Lênin indica essa fase do capital como fase parasitária, à medida que se aprofunda continuamente a separação envolvendo o setor produtivo e o rentista<sup>50</sup>.

Se mediarmos essa concepção com as contribuições de outros autores, detectaremos confluências e divergências entre eles. Lênin critica o conceito de *ultra-imperialismo* de Kautsky. O âmago de sua crítica reside na compreensão de Kautsky acerca

[...] do imperialismo enquanto política do capital industrial, uma disposição dos países industriais de anexação das nações agrárias. A contraposição leniniana a esta análise se constitui em três pontos políticos: i) que a especificidade do imperialismo consiste no capital financeiro e não no industrial; ii) o escopo do imperialismo não se circunscreve apenas a anexação das nações agrárias, contudo, todas as nações em

<sup>49</sup> Compreendemos aqui se tratar das esferas de transação lucrativas, de lucros monopolistas, em síntese, pelo controle do território econômico em geral, considerando a relativa autonomia local.

<sup>50</sup> Vide seção 2.3 da presente tese.

escala mundial; iii) por fim, a impossibilidade da unidade de todas as burguesias em um único monopólio mundial, pois não há possibilidades da erradicação da concorrência intercapitalista. (DE PAULA, 2016, p. 83).

Rosa Luxemburgo (1976) é uma das intelectuais que contribuíram significativamente para o debate acerca do imperialismo. Ela investigou os pilares econômicos da política imperialista com base nas contribuições acerca da reprodução ampliada do capital. Rosa criticou enfaticamente a compreensão marxiana acerca da lógica de acumulação capitalista que se limitava somente à sociedade constituída pelos setores capitalistas e pela classe trabalhadora. Para Lima (2007, p. 24-25),

[...] esta crítica ao esquema marxiano está baseada na compreensão de que este esquema pretende expor o processo de acumulação sob a suposição de que capitalistas e operários são os únicos consumidores. Para a [autora] [...] o processo de reprodução ampliada do capital ocorre fora da produção e acumulação capitalista, na existência de um círculo de compradores que esteja fora da sociedade capitalista. Este processo só pode ser realizado por camadas sociais ou sociedades cujo modo de produção é pré-capitalista. Luxemburgo apresenta as três esferas da luta do capital: contra a economia rural, impondo a economia de mercado e pela concorrência do capital no cenário mundial, envolvendo os empréstimos internacionais e o protecionismo dos mercados dos países imperialistas. Além destes aspectos, analisa o lugar da produção de armamentos e o papel das guerras entre os países imperialistas como questões centrais no processo de acumulação do capital – o militarismo como importante elemento na disputa destes países pelo controle do mercado mundial.

Outro revolucionário marxista que contribuiu com o debate sobre o imperialismo foi Leon Trotsky. É por meio da assimilação da totalidade que o revolucionário russo alça aspectos que o possibilitam analisar o desenvolvimento da economia russa no sistema capitalista<sup>51</sup>. Trotsky também irradiou a compreensão de que a incorporação de quaisquer das formações sociais na processualidade do sociometabolismo do capital dar-se-ia através da inserção na DIT, bem como a incorporação subordinada das formações sociais periféricas através da expressão dos embates de classe no território global do capital, assim como em cada contexto da particularidade nacional.

Trotsky (2000) considera o sistema global de capital como uma totalidade contraditória, não somente como fruto da soma dos países isolados, assim, compreende que os territórios *coloniais* e *semi-coloniais* não conseguem desenvolver-se como economias capitalistas de modo separado e, dessa forma, não havendo capacidade de transcender o atraso apenas transitando para uma fase superior ainda no interior dos limites do capital. O sistema sociometabólico do capital, “em especial a partir de sua fase imperialista, não deixaria mais

---

<sup>51</sup> É a partir da compreensão do processo dialético das categorias: universalidade, particularidade e singularidade. Vide Minto (2014).

espaço para esses desenvolvimentos ‘autônomos’, impossibilitando que a história das regiões retardatárias repetisse a história, repetissem as etapas das regiões pioneiras do capitalismo” (DEMIER, 2007, p. 02).

Trotsky (2000) compreende que as regiões atrasadas possuem uma historicidade particular concernente ao desenvolvimento econômico próprio<sup>52</sup>, as quais foram marcadas pela apropriação e adaptação de bens mais avançados – produzidos nas nações centrais – às suas particularidades culturais e materiais arcaicas. Esta relação dialética compreendendo inovações políticas, culturais e tecnológicas estabelecidas pelos países centrais e “relações sociais muitas vezes pré-capitalistas presentes nos ambientes atrasados se constituiria na essência combinada do desenvolvimento capitalista realizado pelos países retardatários, especialmente pelos *coloniais* e *semi-coloniais*” (DEMIER, 2007, p. 02). Com isso, as nações retardatárias foram inseridas no período industrial, muito embora continuaram sem resolver as tarefas agrária e nacional. No entanto, os setores burgueses dessas formações sociais manifestaram-se, no cenário histórico, tardiamente articulados ao capital internacional e aos proprietários rurais. Essa articulação se mostrou terrível para a classe trabalhadora, por isso Trotsky concebia a incapacidade desses setores burgueses de efetuarem uma revolução autenticamente “democrático-burguesa”, o que possibilitava, nesse cenário, os setores da classe trabalhadora das nações retardatárias a conquistarem o poder político.

[...] na concepção de Trotsky, portanto, seria o modo combinado como o capitalismo se desenvolvia que designaria o caráter da revolução e os sujeitos sociais revolucionários nos países atrasados. A adição do elemento “combinado” na lei do desenvolvimento desigual de Lênin fez com que Trotsky desse à síntese de suas concepções expressas acima o nome de lei do desenvolvimento desigual e combinado<sup>53</sup>. (DEMIER, 2007, p. 02).

Dessa forma, Trotsky compreendia que o capital efetivava sua universalidade através das relações hierarquizadas e diferenciadas que são determinadas entre os países periféricos e centrais buscando garantir sua ação em procura de novos mercados consumidores, assenhorando-se do excedente-valor de capitais produzidos na periferia capitalista e irradiando em escala planetária a ideologia da sociabilidade do capital. Lima (2007) assevera que as relações asseguradas entre as nações centrais e periféricas do capitalismo constituem dois movimentos: 1) as fases históricas desiguais se confundem no interior da formação social de cada nação, em especial aqueles que possuem como base

<sup>52</sup> Lei do Desenvolvimento Desigual, elaborada por Lênin em *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* (1982).

<sup>53</sup> A *lei de desenvolvimento desigual e combinado* constituída por Trotsky surge através das análises do militante russo acerca da dinâmica histórica das nações atrasadas, tendo como base o desenvolvimento russo.

concreta um formato *não-clássico*, ou seja, *via-colonial*<sup>54</sup>; 2) frente ao desenvolvimento do sistema de capital em escala planetária, os países atrasados retêm elementos desenvolvidos e projetos dos países hegemônicos, adequando-os, por meio de saltos históricos.

A rigor, Lima considera que,

Apesar das especificidades e divergências nas obras dos vários autores da tradição marxista sobre o conceito de imperialismo, existem dois aspectos centrais que configuram uma unidade teórico-política: 1) a internacionalização fundamento do capitalismo, na medida em que o sistema do capital move-se, inexoravelmente, em direção à globalização desde seu início, ou seja, ele não pode considerar-se completamente realizado, a não ser como um sistema global abrangente; e 2) a internacionalização do capitalismo como um movimento combinado de unificação – do mercado mundial – e diversificação em um duplo sentido: a partir das relações estabelecidas entre os países centrais e a periferia do sistema e o caráter desigual e combinado do desenvolvimento em cada país periférico. (2007, p. 41).

Essa compreensão é crucial para termos base para compreender a processualidade do novo imperialismo, visto que, apesar das mudanças operadas a partir das crises capitalistas e da ascensão financeira, o desenvolvimento geográfico permanece desigual.

### 3.2.2.2 A processualidade do (novo) imperialismo com desenvolvimento geográfico desigual

Com a compreensão dos clássicos acerca do imperialismo, é necessário recorreremos a alguns autores que realizaram o esforço de analisar o *modus operandi* do controle do capital em tempos de hegemonia financeirizada. A partir dessa compreensão conseguiremos apreender o movimento do capital na particularidade dependente brasileira e suas reverberações para a educação superior sob a ótica dos interesses do capital.

Com efeito, partimos na busca do capital em engendrar uma aparente homogeneização mundial, assim, a noção de globalização emerge para realizar esse objetivo que é irradiado pelos organismos internacionais. Chesnais (1996) utiliza o termo mundialização do capital como uma conceito mais amplo que consegue expressar a maneira como os “[...] padrões de acumulação de capital tornam-se efetivamente mundiais, distinguindo-se dos processos de internacionalização dos fluxos comerciais e/ou financeiros [...]”, apesar desses serem aspectos substanciais; denota, mormente, “[...] a expansão para o mundo das atividades produtivas com as quais se produz mais-valia, se executa a exploração

---

<sup>54</sup> São três vias de desenvolvimento do modo de produção capitalista (via clássica; via prussiana e via colonial). A *via prussiana* consiste em países que realizaram o desenvolvimento capitalista, bem como a unificação como Estado-nação de modo tardio, isto é, no século XIX – um século após os países da via clássica. Chasin (2000) considera que a particularidade brasileira pode ser compreendida através da *via colonial* que, por seu turno, consiste nos países que foram ex-colônias e, deste modo, tiveram seu desenvolvimento capitalista hipertardiamente no século XX.

da força de trabalho e se cria um espaço mundial para a acumulação capitalista [...]” (MINTO, 2014, p. 267). Em suma, com a criação de relações globais que objetivam estimular os lucros das corporações transnacionais adquirindo fundo público de todas as formações sociais através da ação estatal que se opera como catalisadora, explorando força de trabalho, constituindo-se o mundo do capital.

Nesse sentido, para que possamos analisar, ainda que brevemente, a lógica do (novo) imperialismo, será necessário recorreremos às análises de Harvey (2005), em sua obra *O Novo Imperialismo*, por se tratar de um dos autores que mais se debruçou acerca da temática do imperialismo, utilizando um método alinhado ao materialismo histórico-dialético. Dito isso, iniciamos com a proposta de dois aspectos analíticos: 1) lógica capitalista de poder; 2) lógica territorial de poder. Harvey concebe que o (novo) modo de operar do imperialismo capitalista se expressa pela conciliação paradoxal da “política do Estado e do Império”, na qual seu poder se efetiva no domínio territorial geográfico desigual, com os “processos moleculares de acumulação do capital no espaço e no tempo”, firmados no controle e utilização do capital<sup>55</sup>. Consoante Almeida (2006, p. 252), “o primeiro elemento refere-se às estratégias políticas, diplomáticas e militares do Estado [...] o segundo, às maneiras pelas quais os fluxos do poder econômico atravessam e percorrem um espaço contínuo na direção de entidades territoriais”.

É lícito ressaltar que a análise de Harvey (2005) está centrada no imperialismo estadunidense, dando ênfase ao conceito de “hegemonia” como processualidade do poder político que se efetiva em três planos: i) liderança e consentimento; ii) domínio via coerção; iii) pactuar coerção e consentimento. Nos parece que há confluência entre essa compreensão e as de Arrighi e Silver (2001), que depreendem a preeminência do Estado realizando-se de dois modos: através do controle ou da liderança intelectual e moral. Concernente o segundo modo, Almeida (2006, p. 253) considera que se realiza “ora pela emulação de outros Estados, ora pela condução do sistema de Estado numa direção desejada”.

Para Wood (2014), o novo *modus operandi* imperialista possui como base determinante a existência de organismos internacionais e de um sistema de Estados. A constituição de um corpo político-jurídico é necessária para os setores hegemônicos possam assegurar “[...] regularidade e capacidade de predição de que o capital necessita em suas transações cotidianas [...]” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430-431). Nessas circunstâncias, é

---

<sup>55</sup> Consoante Harvey, o que distingue essa forma de imperialismo de outras noções de império é a “predominância da lógica capitalista, embora haja momentos em que a lógica territorial venha para o primeiro plano” (2005, p. 36).

dado destaque no papel do sistema de Estados, pois sua ação é crucial para acumulação capitalista, além de assegurar relações que se articulam com os circuitos do capital internacional, com as frações burguesas locais. No entanto, para que seja exequível a ação dos setores hegemônicos internacionais, é mister a constituição de efetivos mecanismos na execução da articulação desse sistema, assim como operar em nome das potências imperialistas. Portanto, “(BM, Fundo Monetário Internacional - FMI, OMC) [se expressam] como intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430-431).

No que concerne aos três planos em que se efetivam o poder político, consideramos, de acordo com Harvey (2005), que, no plano concreto, o controle através da coerção do imperialismo<sup>56</sup> se dá por intermédio de intervenções militares com a participação da *Central Intelligence Agency* (CIA). No que tange à cooperação e consentimento, esses se expressam na Declaração dos Direitos Humanos, nas aplicações de segurança das democracias das formações sociais europeias, na reconstrução de economias, além da ação dos organismos internacionais na periferia capitalista.

A despeito da força da hegemonia imperialista, essa não é refratária às crises que são próprias do sistema sociometabólico do capital. Como foi visto mais acima, uma das possíveis saídas da crise é o movimento expansivo do capital, assim, a necessidade expansiva orientada pela acumulação capitalista, reverbera no imperativo de uma lógica perversa que cai sobre a sociedade, lógica que independe de suas consequências. “Isso ocorre porque essa expansão se dá em congruência com as necessidades humanas, contudo tem como móvel a própria acumulação de capital, como um fim em si mesma, de formar e atender uma necessidade vital intrínseca de sobrevivência do seu sistema [...]” (BASTOS, 2014, p. 109). Com efeito, o combate à crise se efetua com a constituição da hegemonia financeira, necessitando da desmaterialização das barreiras nacionais, além da catalisação das taxas do ciclo de capital, atividades que necessitam da operacionalidade do Estado.

Se recorrermos a Harvey (2005), o autor compreende que as *ordenações espaço-temporais*<sup>57</sup> em diversas escalas nacionais efetivam o desenvolvimento geográfico desigual e combinado do circuito do capital e do poder político via organismos internacionais do capital

---

<sup>56</sup> Ainda que Harvey (2005) atenha-se no imperialismo norte-americano, compreendemos que o *modus operandi* que se dá no plano externo é semelhante com os de outras nações imperialistas.

<sup>57</sup> A teoria da ordenação espaço-temporal é utilizada por Harvey (2005) para a compreensão do movimento do capital e da ação do Estado pelo território visualizando a acumulação de capital, bem como acumulação de poder político. Na concepção do autor, esse processo busca ajustes na acumulação capitalista, provocando, desse modo, oscilações de curto a longo prazo, possibilitando ocasionar ascensão e instabilidade, em escalas de tempo diversas, de territórios.

financeiro. Todavia, o autor sustenta que o novo imperialismo se efetua não exclusivamente por intermédio da dimensão da acumulação essencialmente econômica, na qual Harvey desenvolve em seu livro como *opressão via capital*, mas se efetua também por meio da *acumulação via espoliação*.

Para apreender o modo de operar do imperialismo através da *acumulação por espoliação*, Harvey revisita as contribuições de Rosa Luxemburgo sobre a processualidade da acumulação de capital. O autor compreende que a vinculação que rodeia o capitalismo e os modos de produção não capitalistas<sup>58</sup> se realiza noutra esfera da acumulação, nos quais os métodos utilizados são: opressão, pilhagem, guerra, fraude etc. (LUXEMBURO, 1976). Os atributos da *acumulação primitiva* são resgatados por Harvey que, de acordo com ele, não se esgota na *etapa originária* do capital.

Uma observação mais atenta da descrição que Marx faz da acumulação primitiva revela uma ampla categoria de processos. Estas incluem a mercantilização e privatização da terra e a expulsão forçada das populações camponesas; a conversão de diversas formas de direitos de propriedade —comum, coletiva, estatal, etc.— em direitos de propriedade exclusivos; a supressão do direito aos bens comuns; a transformação da força de trabalho em mercadoria e a supressão de formas de produção e consumo alternativos, incluindo os recursos naturais; a monetarização das trocas e a arrecadação de impostos, particularmente da terra; o tráfico de escravos; e a usura, a dívida pública e, finalmente, o sistema de crédito. O estado, com seu monopólio da violência e suas definições de legalidade, desempenha um papel crucial ao respaldar e promover estes processos. (HARVEY, 2005, p. 109).

Como foi visto, Harvey advoga que a *acumulação primitiva* não se esgota apenas na etapa original do capital. No entanto, no que diz respeito ao panorama atual, esse modo de acumulação emerge com mecanismos substancialmente novos, o que nos possibilita compreender como *acumulação por espoliação*.

[...] A ênfase nos direitos de propriedade intelectual nas negociações da OMC (o denominado acordo TRIPS) marca os caminhos através dos quais as patentes e licenças de materiais genéticos, plasma de sementes, e qualquer forma de outros produtos, podem ser usadas contra populações inteiras, cujas práticas de manejo ambiental desempenharam um papel crucial no desenvolvimento destes materiais. A biopirataria é galopante, e a pilhagem do estoque mundial de recursos genéticos em benefício de algumas poucas grandes empresas multinacionais está claramente em marcha. A recente depredação dos bens ambientais globais (terra, ar, água) e a proliferação da degradação ambiental, que impede qualquer coisa menos os modos de produção agrícolas com emprego intensivo de capital, foram resultados da total transformação da natureza em mercadoria. A mercantilização das formas culturais, as histórias e a criatividade intelectual pressupõem a total ausência de posse — a indústria da música se destaca pela apropriação e exploração da cultura e da criatividade populares. A transferência para as corporações e a privatização de

<sup>58</sup> Aqui, evidencia-se que a teoria do desenvolvimento desigual e combinado tem validade, inclusive, nas elaborações de Luxemburgo que, por conseguinte, são apreendidas por Harvey.

*ativos previamente públicos (como as universidades), para não mencionar a onda de privatização da água e outros serviços públicos que arrasou o mundo, constitui uma nova onda do “cercamento dos bens comuns”. Como no passado, o poder do estado é usado frequentemente para forçar estes processos, inclusive contra a vontade popular. (HARVEY, 2005, p. 109, grifos nossos).*

É possível observar que a constituição desses processos se dá com o grande subsídio do Estado. No cenário latino-americano, o BM<sup>59</sup> realizou um grande papel no reordenamento estrutural que, a partir da *Crise da Dívida de 1982*<sup>60</sup>, propiciou oportunas condições para os governos locais executarem sua agenda de ajuste estrutural. Na concepção de Barreto e Leher (2008, p. 430), “Na condição de avalista dos países que estiveram no epicentro da crise (Argentina, Brasil e México), o BM exigiu na década de 1990 ‘corajosas reformas de ajuste estrutural’ como contrapartida ao aval e aos empréstimos”. Todavia, quando lançamos olhos para o caso particular brasileiro, uma das condições decisivas para tornar clara a predominância dos rentistas do capital financeiro no bloco hegemônico foi a “renegociação da dívida empreendida no escopo do *Plano Brady*, concluído em 1994, que converteu os títulos da dívida, que eram nominais, em títulos ao portador”. Desde então, “o valor do título no mercado, balizado pelo chamado ‘risco-país’, dependeria da avaliação das políticas econômicas pelas financeiras e pelos fluxos e influxos de capital”.

Nessas circunstâncias, possibilitou-se a expansão do capital financeiro para os excedentes econômicos nacionais, além de tornar os governos reféns de sua lógica. Deste modo, a economia das nações da América Latina era outra<sup>61</sup>; a partir dessas metamorfoses, emergira, no Brasil, três frações burguesas: agronegócio, setor financeiro, e setor de exportação de *commodities*.

A lógica expansiva do capital e sua predominância financeira lançam olhos para a educação da periferia capitalista, compreendendo-a como área estratégica para controle, bem como para extração de lucros. Isso se dá a partir da compreensão da educação como serviço e também por se tratar de um nicho de mercado altamente rentável, além de formar força de trabalho para atender as demandas do capital através dos postos de empregos em constante alteração em virtude das vicissitudes do capital. Com efeito, os organismos internacionais são

<sup>59</sup> A influência do BM é resultado de seu poder econômico, bem como “da sua condição de ‘fiador’ das transações entre os governos e a banca internacional” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430).

<sup>60</sup> Para maiores informações acerca da *crise da dívida de 1982*, vide Laidler (2006).

<sup>61</sup> Parafrazeando Barreto e Leher (2008, p. 430-431), “Considerando o saldo entre as importações e exportações, os produtos primários, os de baixa tecnologia, as manufaturas básicas de recursos naturais e de outras fontes primárias passaram, em porcentagem, de 58%, em 1994, para 80,3%, em 2003. Mesmo a expansão dos produtos de alta tecnologia nas exportações — 2,25%, em 1994, para 9,25, em 2003 — é enganosa, pois expressa o fortalecimento das maquilas, tanto no México quanto no Brasil”.

acionados para efetivar essa processualidade. Nesse contexto, no Brasil, a educação superior foi o nível educacional que melhor se encaixou com o movimento do capital financeiro.

### 3.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS DO CAPITAL FINANCEIRO E SUA AÇÃO ORGÂNICA NO SETOR EDUCACIONAL

Os organismos internacionais atuam como braço do capital financeiro na sua política de empréstimo de recursos, efetivando o movimento que Marx, no livro III *d'O Capital*, chama de *capital comércio de dinheiro: D – D'*, uma lógica própria do capital a juros que tem como base o capital fictício – especulativo e parasitário – que, aqui, estamos chamando de capital financeiro. Não obstante compreendermos sua lógica operante é crucial analisarmos suas origens para que consigamos nos aproximar da constituição da vinculação dos organismos internacionais com a política educacional das formações sociais periféricas.

Foi na Conferência de *Bretton Woods*, realizada nos Estados Unidos da América, em 1944, que foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)<sup>62</sup>, tendo em vista a reconstrução da economia europeia no II pós-guerra. Esse objetivo, vinculado com o *Plano Marshall*, em 1947, condicionou o BM a se tornar uma organização direcionada para fomentar o desenvolvimento dos países. Contudo, a partir de 1956, o BM passou a atuar com sua lógica de empréstimos diretamente com as nações em desenvolvimento, sobretudo a América Latina. Nessas circunstâncias, o setor educacional, a partir de 1960, tornou-se o novo foco para o BM, mormente, quando se tratava de reajuste técnico.

#### Quadro 1 - O avanço da política de empréstimos do BIRD

<b>Etapas</b>	<b>Políticas do Banco</b>
<b>1945-1956</b>	Concentração dos empréstimos (65%) na Europa Ocidental para fins de reconstrução e incremento das trocas comerciais.
<b>1956-1968</b>	Participação no processo de industrialização da América Latina,

<sup>62</sup> O Banco Mundial protagonizará grande atuação nas orientações das políticas de educação superior no Brasil, portanto, é preciso reportarmos-nos à sua gênese: “Criado em 1944, no bojo da reestruturação institucional capitalista pós-Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial, em verdade, constitui-se em um organismo multilateral de crédito, integrado por sete instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que forma o que se conhece efetivamente por Banco Mundial; a Sociedade Financeira Internacional (SFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), o Centro Internacional de Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), o Instituto Banco Mundial (IBM) e o Painel de Inspeção” (PEREIRA, 2009 *apud* BASTOS; ROCHA, 2015, p. 2).

	especialmente a infraestrutura (energia, telecomunicações e transporte)
<b>1968-1980</b>	Luta contra a pobreza e a miséria. Priorização de projetos nas áreas agrícola e educativa, sobretudo de natureza técnica. Abundância de recursos provenientes dos petrodólares e incremento da dívida externa dos países em desenvolvimento.
<b>1980-1994</b>	Início da política de “crédito de base política” para promover políticas de ajustes microeconômicos. Investimentos para atenuar as tensões sociais. Prática das condicionalidades cruzadas.
<b>1994-2005</b>	Etapa do “Pós-ajuste” com as reformas ditas de segunda geração: fiscal, educacional, institucional desregulamentação, abertura econômica, privatização e programas sociais voltados para as camadas mais pobres da população. Desenvolvimento sustentável.

Fonte: SEITENFUS (*apud* BORGES, 2010, p. 368).

Nesse decurso, o BM publicou alguns documentos que estiveram estritamente relacionados com a educação superior dos países de capitalismo dependente. As concepções preconizadas nos documentos estimulam deixar a educação superior sob responsabilidade gestora do setor privado-mercantil; vincular as atividades didático-pedagógicas com as Tecnologias de Inovação e Comunicação (TICs), dissolver o tripé ensino, pesquisa e extensão (modelo *humboldtiano*), pois é considerado um modelo caro para a particularidade brasileira, bem como não atenderia as necessidades reais do capitalismo dependente. É válido asseverar que essas concepções estiveram alinhadas com os interesses dos setores hegemônicos do capital financeiro.

### **3.3.1 As publicações clássicas do Banco Mundial para a educação superior dos países em desenvolvimento**

O caminho constituído pelo BM para que suas orientações tivessem impactos significativos deu-se através da publicação de documentos oficiais. A lógica do capital financeiro serviu de base para que as formações sociais ficassem submissas à lógica do banco. Com isso, inicialmente, daremos ênfase à análise de três documentos que empreenderam seus apontamentos para a educação superior da periferia capitalista.

Nesse sentido, o primeiro documento voltado para a educação superior para as nações de capitalismo dependente foi o *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la*

*experiencia*”, publicado em 1994. Esse documento evidencia a focalização das atividades do BM na prestação de suporte financeiro e técnico nas políticas educacionais da América Latina, África e Ásia. No referido documento, a ênfase é dada à “suposta” crise da educação superior das nações em desenvolvimento e nas possibilidades de serem engendradas reformas educacionais. As indicações para a operacionalização desse tipo de reforma são: diversificação institucional, diferenciação das fontes de manutenção, reformulação da função estatal e os assuntos correspondentes à autonomia institucional e políticas direcionadas para promover qualidade e equidade.

Entre outros apontamentos do diagnóstico da crise da educação superior dos países em desenvolvimento, o BM alerta que essa crise atinge proporções globais e sua eclosão é mais nítida nas formações sociais em desenvolvimento em função da pertinência dos ajustes fiscais e da necessidade da expansão numérica de matrículas discentes. Constatamos que o documento faz referência à relação universidade e desenvolvimento econômico, pois, conforme o documento, a *investigação aplicada* e os *serviços de assessoria e consultoria* contribuirão para o desenvolvimento econômico.

As medidas que o BM sugere, no bojo da reforma, são:

[...] 1) controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativo; 2) fomentar el establecimiento de instituciones con programas y objetivos diferentes; 3) crear un ambiente positivo para las instituciones privadas; 4) establecer o aumentar la participación en los gastos y otras medidas de diversificación financiera; 5) proporcionar planes de prestamos y donaciones, y organizar programas de trabajo y estudio para asegurar que todos los estudiantes que reúnan las condiciones tengan la oportunidad de seguir estudios superiores; 6) asignar recursos públicos a las instituciones de enseñanza terciaria de manera transparente y de modo que fortalezcan la calidad y aumenten la eficiencia; y 7) permitir a las instituciones públicas de nivel superior que, em forma autónoma, obtengan y utilicen los recursos y determinen el número de estudiantes admitidos. (WORLD BANK, 1994, p. 15).

Essas medidas deixam explícitas algumas concepções que se repetirão nos documentos posteriores, além de expressarem a concepção do BM acerca da educação superior dos países da periferia capitalista. O documento é referência às IPES a partir da criação de um ambiente positivo para sua processualidade. A noção de *educação terciária* expressa a concepção *minimalista* desse nível de ensino para esse organismo, em que se caracterize mais como formação de força de trabalho necessária para a particularidade nacional nos limites específicos. No corpo do documento, fica explícita a indicação do BM.

[...] La introducción de instituciones no universitaria y el aumento de instituciones privadas, puede la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer

que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo. Las decisiones con arreglo a las cuales los países controlan el ritmo y las modalidades de crecimiento de la matrícula estudiantil a través de una diferenciación creciente afectan significativamente la cantidad de recursos estatales disponibles para financiar la enseñanza superior. Algunos países han tenido éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos – como, por ejemplo, programas de estudio breves y sistemas de enseñanza a distancia – y alentando a las instituciones privadas a complementar la red de instituciones públicas. (WORLD BANK, 1994, p. 31).

Nessa citação do documento, é visível a noção de mercado que o BM lança sobre a educação superior periférica. A menção inicial sobre aumento de instituições não universitárias e privadas de ensino pós-secundário nos remete à reflexão acerca da necessidade expansiva do capital, bem como uma formação de baixa qualidade, própria da particularidade periférica, *i.e.*, *pós-secundária* como se fossem cursos *pós-médios*, com baixa qualidade e curta duração. Ainda, sugere que o sistema de educação pós-secundária atenda as necessidades do mercado conforme as metamorfoses dos postos de trabalho<sup>63</sup>. Menciona também programas de formação breve – cursos aligeirados – e ensino a distância como possibilidades para serem desenvolvidas na América Latina, África e Ásia.

Barreto e Leher (2008, p. 425) asseveram que a formação do documento em tela esteve calcada em três pressupostos: “a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países [...] estarão aptos a competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios”.

A publicação do documento *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas*, do ano 2000, teve participação do Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade (*Task Force on Higher Education and Society*), convocado pelo BM e pela UNESCO. Os especialistas desse grupo buscaram analisar as possibilidades da educação superior nas formações sociais em desenvolvimento. Sua análise esteve centrada em diversificação da educação superior; novas necessidades e demandas sociais da educação superior; avanço na educação para a ciência e tecnologia; reformulação dos currículos, tendo em vista as demandas estudantis; e o bom exercício interno e externo do poder.

Esse documento sugere um menor investimento estatal na educação superior, pois no ponto de vista de retorno financeiro, a rentabilidade é superior quando o investimento é canalizado para a educação básica, além das funções de supervisão e de avaliação do sistema

---

<sup>63</sup> Essa lógica decorre na transformação das ofertas de cursos de formação profissional, conforme poderá ser visto nos resultados desta pesquisa.

educacional. Todavia, o BM ressalta a relevância da educação superior para o desenvolvimento econômico nacional.

O documento atribui uma “nova” visão para a educação superior, contudo, parece-nos mais do mesmo, pois ressalta a responsabilidade em formar força de trabalho com competências adequadas para o mercado de trabalho, além da produção e socialização do conhecimento. Há a sugestão de tornar-se um sistema híbrido, *i.e.*, as instituições que estivessem no topo da pirâmide ficariam responsáveis por desenvolver pesquisas científicas. No limite, as instituições não universitárias ficariam responsáveis pelas demandas do mercado, isto é, formação profissional de força de trabalho necessária para as engrenagens no capital.

Em 2002, foi publicado o documento *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Neste documento, o conceito de Educação Terciária é definido, consoante um intelectual da OCDE:

[...] educación terciaria es “un nivel o una etapa de estudios posterior a la educación secundaria. Dichos estudios se adelantan en instituciones de educación terciaria, como universidades públicas y privadas, institutos de educación superior y politécnicos, así como en otros tipos de escenarios como escuelas de secundaria, sitios de trabajo, o cursos libres a través de la tecnología informática y gran variedad de entidades públicas y privadas. (WAGNER, 1999 *apud* WORLD BANK, 2002, p. 9).

Com o conceito definido, o documento ressalta a necessidade de os países em desenvolvimento serem os responsáveis pela efetivação de suas reformas educacionais atendendo, desse modo, as orientações presentes no documento. A reforma deveria ter como referência a economia global vinculada à lógica da sociedade do conhecimento, atribuindo, assim, a noção de economia do conhecimento, além de ter por base a liberalização comercial e dos serviços.

O BM ressalta a necessidade de aprofundar a diferenciação institucional da educação superior, bem como suas fontes de manutenção.

Incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financiera viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos. (WAGNER, 1999 *apud* WORLD BANK, 2002, p. 27).

A diferenciação institucional e dos cursos é o eixo central das políticas do BM, e é através da efetivação desse eixo que será possível efetuar a lógica dos cursos minimalistas,

*i.e.*, terciários, além da certificação em larga escala com a expansão das instituições, assim como das vagas discentes.

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – ‘institutos técnicos para estudios de corta duración, community colleges, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas’ ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, em Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el ‘rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria’. (WORLD BANK, 2002, p. 67).

O documento faz alusão às “*nuevas demandas del mercado de trabajo y de las nuevas tecnologías*” (WORLD BANK, 2002, p. 24) que irão reverberar em metamorfoses significativas na lógica de oferta de cursos de formação profissional no Brasil. Dá-se ênfase na ideia de “*la competencia entre universidades privadas emergentes*” (WORLD BANK, 2002, p. 63), considerado salutar para a lógica eficiente de gestão, além de dar especial atenção no estímulo da constituição de um “*un mercado internacional de educación terciaria*” (WORLD BANK, 2002, p. 34) o que possibilita um espaço educacional sem fronteiras, representando assim, “*las fuerzas del mercado que actúan sobre la educación terciaria y la emergencia de un mercado global para el capital humano avanzado*” (WORLD BANK, 2002, p. 9). Por fim, o documento estimula a *heteronomia cultural* a partir de “*un mejor aprovechamiento del know-how tecnológico emergente*” (WORLD BANK, 2002, p. 13) articulado aos novos serviços e aos produtos de educação a distância produzidos nos países centrais, constituindo, dessa forma, “um fosso entre dois mundos”, onde um é engendrado por “países centrais [...] marcado[s] pela derrubada de limites”, ao passo que o outro é “formado pelos países capitalistas dependentes” tendo que “aprender a respeitar as fronteiras estritas, como ‘disciplinas e campos congruentes com as oportunidades de inovação emergentes no contexto local’” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 426). No limite, o comércio de serviços educacionais já é cogitado desde 1995 pela Organização Mundial do Comércio (OMC), no que tange à privatização e mercantilização do setor educacional. Ressalte-se que a educação superior integra o *rol* de serviços comerciais regulados pelo Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS)<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Rikowski (2003, p. 117) considera que “o AGCS tenciona abrir 160 setores de serviços para o capital internacional. Especificamente, ele visa criar um ‘campo de desenvolvimento de ação’ evitando, portanto, a discriminação contra as corporações estrangeiras que estão entrando nos mercados de serviços. O processo de liberalização do comércio de serviços (inclusive dos serviços públicos atuais) é progressivo; ele será

Em suma, o conteúdo dos documentos do BM denota as diretrizes para a educação superior das formações sociais dependentes que, no limite, busca constituir o padrão dependente de educação superior (FERNANDES, 1975), consolidando, desse modo, a heteronomia cultural neste nível de ensino. Todavia, o organismo publicou um documento específico para a particularidade brasileira e que a política educacional, mormente a educação superior, não ficaram de fora de seu escopo.

### 3.3.2 As “velhas/novas” teses do Banco Mundial para a educação superior brasileira

Em novembro de 2017, o BM divulgou o relatório intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil*. A justificativa para a constituição desse documento deu-se a partir da recessão econômica vivenciada pelo Brasil. Nesse sentido, o BM buscou identificar meios alternativos para a efetivação de um ajuste fiscal das contas públicas. O documento assevera que o país gasta mais do que pode, além do fato do gasto ser mal direcionado.

Esse relatório foi solicitado pelo então ministro da Fazenda Joaquim Levy do segundo governo Dilma Rousseff, seguindo uma tendência global. Essa lógica se justifica na concepção de que as decisões governamentais necessitam de um respaldo de dimensão mundial para que consigam impactar posições contrárias as de suas propostas.

Leher (2017, s.p.) considera que o viés político do relatório obstaculizou o rigor da análise.

Em virtude do viés político do relatório seus analistas não analisaram, rigorosamente, a maior conta do Estado: o serviço da dívida assumida pelo Estado Federal. De fato, o relatório atribui o crescimento da dívida pública aos gastos sociais, ignorando a história da sua dinâmica interna alimentada pela estratosférica taxa de juros e pelo custo geral das transações da dívida e do câmbio, impulsionadas desde o Plano Brady. As disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, Art. 26, estabeleceram a necessidade de uma análise dos fatos geradores da dívida, encaminhamento nunca realizado, desde a promulgação da Carta. É uma dívida que teria de ser auditada, pois os desembolsos do Estado correspondem a mais de 8% do PIB por ano. A opção do corte dos gastos sociais (e não o aperfeiçoamento dos mesmos, algo sempre necessário, em prol de sua real universalização é justificada pela chantagem dos investidores. Caso não haja cortes sociais, a banca internacional puniria o Estado brasileiro: “tais níveis de desequilíbrio fiscal não seriam aceitáveis para investidores privados e, muito antes disso, geraria uma fuga de capitais, o que levaria a uma crise macroeconômica”.

---

aprofundado e fortalecido com o tempo, e a Parte IV do Acordo AGCS deixa isso claro. Neste cenário, os serviços ‘públicos’ serão progressivamente transformados em serviços internacionalmente comerciáveis”.

Com efeito, o núcleo do problema, no relatório, não se relaciona com as receitas do Estado, na tributação de renda, propriedade e capital, contudo, o núcleo reside nas políticas públicas asseguradas pelo Estado. A palavra eficiência é demasiadamente repetida ao longo do relatório. Concernente à ciência, não há espaço para seu tratamento, ao passo que tecnologia pode ser representada como uma nuvem do computador.

No que tange a educação, um capítulo inteiro é direcionado para esse setor. O capítulo *Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública* evidencia o teor economicista que envolve a análise do BM, desconsiderando a particularidade brasileira. A função social da educação superior e da instituição universidade no capitalismo dependente não é mencionada, todavia eficiência universitária estava na ordem do dia.

O capítulo inicia com um diagnóstico do panorama educacional nacional, destacando o seguinte: maior gasto na relação aluno-professor é ineficiente; a decorrente ineficiência engendrada a partir dos 25% das receitas tributárias em educação previstas pela Constituição Federal de 1988; crítica ao alto índice de reprovação; propõe cobrança de mensalidades para as universidades públicas e aprofundamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). De acordo com o relatório,

As crescentes despesas públicas e a queda dos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes. Para municípios mais ricos a eficiência é ainda mais baixa dada a transição demográfica mais acelerada, o que resulta em uma redução mais rápida do número de alunos na rede pública. A obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado, o [que] gera ineficiências. Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. Todos esses fatores levam a ineficiências significativas. Se todos os municípios e estados fossem capazes de emular as redes escolares mais eficientes, seria possível melhorar o desempenho (em termos de níveis de aprovação e rendimento estudantil) em 40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio, mantendo o mesmo nível de despesas públicas. Em vez disso, o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolar públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB. *Os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos.* Isso indica a necessidade de *introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES).* (WORLD BANK, 2017, p. 121, grifos nossos).

Na concepção do relatório, é possível economizar 50% dos recursos investidos em educação superior no Brasil, pois são gastos ineficientes, ao passo que para a educação básica

se mostram progressivos. O texto aponta ainda para a lógica mercadológica da educação superior, *i.e.*, sugere a privatização das IES públicas por meio do pagamento de mensalidades por parte de famílias com maior poder aquisitivo, além de acentuar a lógica do Fies.

O relatório, referindo-se ao ano de 2015, compreende que cerca de 15% dos discentes da educação superior pertenciam ao grupo dos 40% mais pobres, acrescentando-se que “os gastos públicos com o ensino superior beneficiam majoritariamente os estudantes das famílias mais ricas. Em particular, as universidades federais são totalmente custeadas pelo Governo Federal e não cobram pelo ensino”, contudo, “somente 20% dos estudantes fazem parte dos 40% mais pobres da população, ao passo que 65% integram o grupo dos 40% mais ricos” (WORLD BANK, 2017, p. 121, p. 136).

Na análise de Leher (2017, s.p.), essa afirmação do BM é falsa, porquanto “66,2% dos estudantes das Federais provêm de famílias com renda familiar per capita de até 1 e ½ salários-mínimos. Acima de seis salários mínimos (o que está longe de caracterizar os mais ricos), são aproximadamente 24% dos estudantes”. Nesse contexto, “atualmente mais de 66% dos estudantes preenchem condições para serem contemplados pelo PNAES<sup>65</sup>, pois são de baixa renda”.

O BM afirma que, desde 2010, o orçamento público federal destinado às Universidades Federais tem crescido anualmente média de “12% em termos nominais, ou 7% em termos reais. Considerando o crescimento anual de 2% nas matrículas, isso representa um aumento real de 5% no gasto por aluno das universidades federais” (WORLD BANK, 2017, p. 123). Não obstante tais afirmações, o BM, em contrapartida, não as comprova.

Nelson Cardoso Amaral (2017) sistematizou alguns dados para fazer frente às afirmações genéricas e sem comprovações do Banco. A partir do exame da tabela 1, constatamos que a afirmação do banco é totalmente falaciosa, visto que o BM alega crescimento anual de 7% da execução orçamentária para as universidades federais, no entanto, de acordo com os dados, o crescimento foi de 4,12%.

**Tabela 1 - Execução Orçamentária líquida dos recursos das Universidades Federais (valores em R\$ milhões, a preços de janeiro de 2017, corrigidos pelo IPCA).**

Ano	Pessoal e Encargos Sociais	Outras Despesas Correntes	Investimentos	Total	% de crescimento em relação ao ano
-----	----------------------------	---------------------------	---------------	-------	------------------------------------

<sup>65</sup> Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

					<b>anterior</b>
2010	32.290	5.210	2.343	39.844	14,05
2011	33.526	5.769	3.340	42.671	7,09
2012	33.673	6.351	3.062	43.086	0,97
2013	36.158	7.452	2.913	46.523	7,98
2014	38.351	7.065	2.316	47.732	2,60
2015	38.699	6.273	663	45.634	4,40
2016	38.549	6.743	522	45.814	0,39
<b>Média do Crescimento</b>					<b>4,12</b>

Fonte: Amaral (2017, p. 4).

No que concerne ao aumento das matrículas das universidades federais, o BM assevera que é apenas de 2%, todavia, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o crescimento anual é de 4,9%, conforme a tabela 2, o que, mais uma vez, evidencia o caráter ardiloso do relatório do BM para a educação superior.

**Tabela 2 - Número de matrículas na graduação nas Universidades Federais**

<b>Ano</b>	<b>Matrículas na graduação</b>	<b>% de Crescimento em relação ao ano anterior</b>
2010	849.679	9,6
2011	829.847	9,4
2012	974.227	4,8
2013	1.015.868	4,3
2014	1.046.467	3,0
2015	1.068.101	2,1
2016	1.083.050	1,4
<b>Média de Crescimento</b>		<b>4,9</b>

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2016); (AMARAL, 2017, p. 4).

Na concepção do BM, as propostas para efetivação do “*ajuste justo*” não são atuais, já estavam presentes no documento de 1994 – “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”. Passados mais de duas décadas, com esse novo relatório que foi constituído diretamente para a realidade brasileira, o BM reafirma que as universidades federais brasileiras são dispendiosas, além de serem ineficientes e terem baixo rendimento.

O BM (2017, p. 131) compara.

Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem e com fins lucrativos foi de aproximadamente R\$ 12.600 e R\$ 14.850, respectivamente [...]. Em universidades federais, a média foi de R\$ 40.900. Universidades públicas estaduais custam menos que as federais, mas ainda são muito mais caras que as privadas, custando aproximadamente cerca de 32.200. O

custo por aluno dos institutos federais, a maior parte fundada desde 2008, é de aproximadamente R\$ 27.850.

Colocar as universidades federais no mesmo patamar que as universidades privadas é, no mínimo, desconhecer a realidade brasileira. Primeiro que as universidades privadas dão maior prioridade ao ensino, reiterando sua necessidade de extração de lucros, ao passo que – enquanto podem – as universidades federais permanecem vinculadas a uma série de elementos que as diferenciam.

O atual Sistema Público de Universidades Federais é constituído por sessenta e três instituições distribuídas por todas as regiões do país. Congrega cerca de um milhão e duzentos mil alunos de graduação e pós-graduação. As Universidades Federais mantêm quarenta e seis hospitais universitários de alta complexidade, inseridos no Sistema Único de Saúde (SUS) e que atendem à comunidade. É parte das Universidades Federais um conjunto de centros e laboratórios de pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento, produzindo inovações e desenvolvendo um trabalho científico imprescindível ao desenvolvimento socioeconômico do país. Em dez anos, as atividades de pesquisa realizadas nessas Universidades levou o Brasil da 23ª para a 13ª posição entre as nações que mais produzem ciência. Sustentada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, as Universidades Federais formam ininterruptamente gerações para todas as profissões e não por acaso, aqueles profissionais mais reconhecidos nacional e internacionalmente pela sua contribuição científica são oriundos dela e das demais Universidades Públicas. As atividades de extensão junto às comunidades, na forma assistencial de serviços aos segmentos carentes, através da atuação conjunta com outras instituições públicas e privadas, e através de programas desenvolvidos em conjunto com diversos segmentos da sociedade, servem para socializar o conhecimento produzido, bem como contribuem para a execução de políticas públicas. (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, s.p.).

Conforme os autores *supra*, o referido documento pode ser sintetizado nas seguintes medidas e orientações:

1- redução dos recursos destinados às Universidades Federais, o que as obrigaria “redefinir a sua estrutura de custo e/ou buscar recursos em outras fontes”; 2- introdução de “tarifas” escolares (ensino pago); 3- financiamento para os estudantes que não puderem pagar as mensalidades instituídas pelas Universidades Federais, tal como já ocorre com o FIES que, “felizmente”, segundo o documento, já oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas; e 4- para completar, bolsas de estudos gratuitas para os estudantes mais pobres, através do PROUNI. (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, s.p.).

O documento do BM expressa o descompromisso com as instituições públicas. Todavia, mostra-se diretamente favorável à lógica da eficiência dos gastos públicos, advogando, veementemente, a redução dos serviços públicos ou até mesmo a sua extinção. De todo modo, para que as orientações do BM ganhassem materialidade na particularidade brasileira, seria necessário um ajuste estrutural, tal qual sugerido pelo *Relatório sobre o*

*Desenvolvimento Mundial*, elaborado pelo próprio BM, em 1997. Esse documento sugeria a organização do aparelho estatal como catalizador para o desenvolvimento econômico, conseqüentemente, o Brasil, a partir da década de 1990, passou por metamorfoses que refletem a contínua reforma estatal e a constituição de um corpo jurídico que torna exequível a configuração da educação como mercadoria adequada à particularidade periférica do país.

A base da política do BM para os Estados nacionais periféricos, *i.e.*, a reforma do aparelho do Estado no Brasil foi desencadeada a partir da década de 1990 e início do século XXI, decorrendo num vasto processo de privatização dos serviços sociais que outrora eram exclusivos do Estado, esses serviços sociais incluem educação, bem como educação superior. A base ideológica em que se operacionalizou essa processualidade esteve calcada na ideologia neoliberal<sup>66</sup>.

### **3.3.3 O ajuste estrutural brasileiro e suas reverberações na lógica das políticas de educação superior**

O núcleo da política do BM para as formações sociais dependentes, *i.e.*, o reordenamento do Estado no Brasil iniciou na década de 1990 e perdura ainda atualmente. Esse fato decorreu num amplo processo de privatização dos serviços sociais que, até então, eram exclusivos do Estado. Inclui-se nesses serviços sociais a educação em geral, em especial a educação superior.

O processo de reforma do Estado brasileiro, em nossa compreensão, é desdobrada em quatro fases: a primeira corresponde aos governos Fernando Collor /Itamar Franco (1990-1994); a segunda nos remete ao mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); a terceira diz respeito aos governos petistas: Lula da Silva/Dilma Rousseff (2003-2016); e a quarta etapa se trata do governo Michel Temer. Salientamos que não faremos uma análise minuciosa deste processo, todavia, buscamos somente situar nossa discussão perpassando pela problemática do ajuste estrutural dos países periféricos.

A fase que corresponde aos governos Fernando Collor/Itamar Franco preconizou uma “suposta” crise fiscal do aparelho estatal decorrente de sua intervenção direta na resolução dos conflitos sociais, pondo em evidência, assim, uma solução para a crise, o Estado deveria se posicionar ao máximo para o capital e minimamente para o trabalho (PAULO NETTO, 1993). Lima (2012, p. 442) acrescenta que essa lógica se expande para um

---

<sup>66</sup> Para maior aprofundamento acerca do Neoliberalismo para os críticos, *vide* Antunes (2003; 2006; 2009); Perry Anderson (1995); para uma análise acerca da defesa do neoliberalismo, *vide* Hayek (1990); Friedman (1977).

conjunto de ações que “[...] vão da privatização das estatais (setores estratégicos da economia nacional) à desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas”.

No que tange ao governo de FHC, sua etapa se deu por meio da racionalidade do Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração da Reforma do Estado (PDRE/MARE). Lima (2012), analisando este processo, considera que

As consequências desta lógica gerencial no trabalho dos servidores públicos são evidentes. Quando o PDRE divide o Estado em setores, reorganiza o trabalho dos servidores públicos federais no seguinte sentido: no núcleo ou setor estratégico (Poder Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República) reforça e profissionaliza o núcleo, ocupando-o com servidores públicos altamente competentes e bem remunerados, identificados como *ethos* do serviço público. No núcleo de atividades exclusivas do Estado (Previdência social básica, tributação, fiscalização, justiça, diplomacia e segurança pública) implementa uma administração do tipo gerencial via profissionalização dos servidores e um regime estatutário associado ao cargo do servidor. (LIMA, 2012, p. 443).

Nesse contexto, os serviços não-exclusivos do Estado<sup>67</sup> foram explorados pelo setor privado-mercantil por intermédio de contratos de gestão e teve como agente regulador o próprio Estado que, por seu turno, atuou “configurando as organizações sociais como entidades de caráter público não-estatal, os servidores terão suas carreiras constituídas a partir da lógica da avaliação por desempenho/produktividade” (LIMA, 2012, p. 443). O resultado desse processo foi o estímulo à demissão voluntária, congelamento salarial, viabilidade da contratação de servidores no serviço público pelo regime celetista, avaliação de desempenho vinculada à lógica da gratificação, diluindo, assim, o princípio da paridade e da isonomia. Com isso, houve uma reconfiguração da carreira dos servidores públicos federais que exerciam suas funções nos setores não-exclusivos do Estado.

Decerto, as bases da reforma do aparelho do Estado foram estabelecidas no governo FHC, porquanto o PDRE põe em operação suas três principais diretrizes, a saber, a privatização, a terceirização e a publicização. De acordo com Bresser-Pereira e Spink (1998), no PDRE constam as atividades que devem ficar sob o crivo do Estado, ao passo que também constam as atividades a serem entregues à iniciativa privada.

Nos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) respectivamente, a concepção do reordenamento neoliberal do Estado esteve calcada em três aspectos: I) o dismantelamento dos limites entre o público e privado realizado por meio da lei das Parcerias Público Privadas; II) a reorganização e implantação de novas formas de gestão

---

<sup>67</sup> Elencamos aqui: museus, escolas técnicas, centros de pesquisa e as universidades.

do trabalho dos funcionários federais através da reforma da previdência e; III) a implantação de contratos de gestão nas universidades federais através de programas como o REUNI.

A quarta fase, administrada por um governo que chegou a essa posição através de um golpe contra o governo Dilma Rousseff, em 2016, assumindo o governo Michel Temer. Tratou-se de um governo ultraliberal que, logo de início, realizou uma reforma administrativa nos ministérios, alterando, deste modo, seu *modus operandi*<sup>68</sup>. Aprovou o teto dos gastos públicos<sup>69</sup>, congelando os investimentos da União por 20 anos, o que expressa uma perversa ameaça à sociedade brasileira, mormente o que concerne aos direitos básicos como saúde, educação e segurança. Efetivou cortes em programas sociais; gerou desmonte para os trabalhadores por meio da reforma trabalhista; implementou a reforma do ensino médio ampliando o poço entre escolas públicas e privadas, além da reorganização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que incorpora as intenções dos organismos internacionais no tocante à profissionalização através da constituição dos itinerários formativos, aproximou a organização curricular da base com o que o documento publicado pelo BM em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 2010, intitulado “*A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor*”, em que era apontado o protagonismo na educação básica e a necessidade da formação da força de trabalho brasileira. “A educação básica é a base do processo da formação de recursos humanos. Para aprender uma profissão e acompanhar mudanças tecnológicas é preciso que se tenha adquirido uma boa capacidade de leitura, matemática, de interpretação e de raciocínio lógico” (WORLD BANK/CNI, 2008, p. 153).

O governo Temer empreendeu uma reforma no FIES que possibilitou aprofundar sua lógica de financiamento público para as IPES privado-mercantis. Essa investida conseguiu estancar a crise que esse programa estava vivenciando, impulsionando, desta maneira, a lógica de acumulação de lucros fictícios<sup>70</sup> através do movimento de extirpar as fronteiras entre o público e o privado. No limite, é essencial que, para privatizar serviços públicos, um dos movimentos empreendidos diz respeito ao sucateamento de instituições

---

<sup>68</sup> Conforme Bitencourt (2017, s.p.), “As pastas que tratam de direitos, que promovem o crescimento e o desenvolvimento do país para garantir seu futuro e a manutenção de sua soberania foram alteradas. Na reforma, acabou-se com a Secretaria Especial das Mulheres, associou-se o Ministério do Desenvolvimento Social ao da Fazenda – tratando a previdência pública como uma questão fiscal –, precarizou-se o Ministério do Desenvolvimento Econômico e incorporou-se a pasta da Ciência e Tecnologia à Comunicação – diminuindo a importância estratégica e a relevância de ambos os setores”.

<sup>69</sup> Trata-se da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95) de 15 de dezembro de 2016. Essa emenda altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Daremos maior ênfase em sua análise nos próximos capítulos.

<sup>70</sup> Essa processualidade será tratada com maior rigor teórico-metodológico na subseção 4.2.1 do presente trabalho de tese.

públicas. Sader (2003, s/p.) evidencia, no discurso dos capitalistas, depreciação ao setor público e enaltecimento do setor privado-mercantil, pois “o estatal é caracterizado [...] como ineficiente, aquele que cobra impostos e devolve maus serviços à população, como burocrático, corrupto, opressor. E o privado é promovido como espaço de liberdade individual de criação, imaginação, dinamismo”. Decerto, os interesses privados para com o Estado, correspondem aos desígnios em extrair lucros a partir da espoliação do fundo público.

Nessas circunstâncias, compreendemos que, a partir das recomendações do BM e do ajuste estrutural brasileiro, foi criado um solo fértil para a *commodificação* da educação superior, contudo, para que isso se tornasse exequível, foi crucial a existência de um aparato político-jurídico que viabilizou a educação superior ser caracterizada, no Brasil, como um nicho mercadológico promissor para extração lucrativa do capital financeiro.

### 3.4 O PANORAMA JURÍDICO-POLÍTICO E O ESTABELECIMENTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO BRASILEIRO

A lógica da *commodificação* da educação superior para obter materialidade, isto é, estar disponível no mercado, é crucial à organização de um espaço político em que as decisões estejam alinhadas a orientações do capital de predominância financeira, aqui, compreendemos que o organismo com maior protagonismo se trata do Grupo Banco Mundial. Todavia, para que consigamos contextualizar a constituição do mercado educacional brasileiro, iremos discorrer nossa análise em duas subseções: a primeira buscará analisar o contexto da constituição histórica da privatização<sup>71</sup> da educação superior no Brasil até a década de 1990; e a segunda subseção analisará a constituição do corpo jurídico que possibilitou a *commodificação* da educação superior, bem como sua maior vinculação com o capital financeiro e, com isso, atendendo aos imperativos dos organismos internacionais.

#### 3.4.1 A gênese do cenário da educação superior privada no Brasil

A historicidade da educação superior brasileira foi engendrada, inicialmente, não por universidades, mas por escolas isoladas. Esse fato se deu em virtude de a educação

---

<sup>71</sup> Aqui, estamos designando como privatização e não por *commodificação* por compreendermos que o movimento que efetiva, de fato, a *commodificação* esteve mais atrelado a lógica da DIT, bem como das orientações do BM, na década de 1990. Portanto, nesse contexto que parte da criação da primeira universidade brasileira, o setor privado é destacado.

superior brasileira ter sido desenvolvida diferentemente do modelo sul-americano, assim, esse processo se caracteriza como uma tendência do sistema.

Apenas no século XX foram criadas as primeiras universidades no Brasil. A primeira foi em 1920. Essa criação tardia das universidades se efetivou porque, no século XIX, foi estabelecido dois campos de tensão: os positivistas – que foram contra a constituição da universidade – e os liberais – que se posicionaram a favor. Apesar da criação da “chamada” primeira universidade brasileira, na realidade, tratava-se de “um conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes” (CUNHA, 1980, p. 193).

Nessas circunstâncias, deu-se início à criação de outras universidades com funcionamento de escolas isoladas. Foi promulgado, em 1931, no decurso do governo Vargas, o *Estatuto das Universidades Brasileiras*<sup>72</sup>, logo após a criação do Ministério da Educação. O referido estatuto determinou as normas para a organização da educação superior brasileira tornando exequível a constituição do formato universitário e de institutos isolados. Concernente às universidades, estas poderiam receber financiamento da esfera federal e estaduais, além de poderem ser mantidas por fundações ou associações particulares. Os estabelecimentos oficiais de ensino seguiam pagos. Essa base fundamental da educação superior no Brasil revela dois polos do sistema que são primordiais no contexto atual: universidade – instituto isolado; poder público – iniciativa privada.

Neste panorama surgem as primeiras universidades: Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, Universidade de Minas Gerais, em 1927, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, Universidade de São Paulo, em 1934, e Universidade do Distrito Federal, entre 1935-1939. Nesses anos, tanto no Distrito Federal como em outros estados surgiram IES vinculadas à igreja católica que posteriormente viriam a se tornar universidades católicas (BARREYRO, 2008).

Com a constituição de faculdades isoladas, foram criados os cursos de artes, cursos vinculados à profissionalização para atuar na área da saúde, cursos de formação para o magistério. Essas IES possuíam pequeno porte.

O golpe militar de 1964 expressou, para a educação superior brasileira, uma insurreição ultraconservadora que extinguiu todos os processos que tornassem exequíveis a constituição de universidade em detrimento das escolas superiores de ensino (RODRIGUES, 2012). Nessa vereda investigativa, a resolução, para o regime militar, tratou de metamorfosear

---

<sup>72</sup> Decreto nº. 19.851/31, vigente até 1961.

essas escolas em universidades, operando modificações técnicas que em nada alteraram o padrão arcaico das escolas superiores travestidas de universidades.

Em 1968, com o regime civil-militar no Brasil, foi desdobrada a reforma universitária, através da Lei nº. 5.540/68. Essa conjuntura engendrou efeitos paradoxais na educação superior. A reforma determinou a vinculação indissolúvel entre ensino e pesquisa, porém, apenas para as universidades. No que diz respeito às instituições de direito público ou privado, apenas as faculdades isoladas poderiam gozá-lo. “Determinava, também, que esses estabelecimentos formariam federações de escola nas cidades próximas ou seriam incorporados às universidades na própria cidade. Mas, a existência dos estabelecimentos isolados apenas como exceção não foi cumprida” (RODRIGUES, 2012, p. 19). De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 178), “o ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário”.

Nessa acepção, foi realizada uma grande expansão da educação superior brasileira ao longo da década de 1970. A tabela 3 expõe o aumento das matrículas discentes a partir da reforma universitária de 1968.

**Tabela 3 - Matrículas nas Instituições de Educação Superior (1968-1980)**

Ano	Matrículas
1968	278.295
1971	561.397
1977	1.159.046
1980	1.377.286

Fonte: Barreyro (2008).

Em doze anos, o crescimento das matrículas discentes atingiu a ordem dos 394,90%, pondo em evidência toda relevância voltada à consolidação da educação superior brasileira. Constatamos que, de 1968 para 1971, o aumento foi de 101,73%; de 1971 para 1977, evidenciamos que a lógica expansiva estava se aprofundando com o crescimento de 106,46% num período de apenas seis anos, por fim, de 1977 para 1980, o aumento das matrículas foi de apenas 18,83%. É válido acrescentar que essa expansão foi orientada, em grande parte, pelo setor privado, tendo grande apoio estatal e efetuando um processo de interiorização, o que, segundo Barreyro (2008, p. 19), expressou a criação de um sistema dual.

[...] as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitia sua

ascensão social. Surgiram, assim, os empresários do ensino superior, oriundos de instituições privadas de 1º e 2º graus, transformando suas associações com um novo objetivo.

A criação das Fundações Educacionais tinha a “finalidade, na maioria dos casos, de facilitar e garantir a criação de unidades de ensino superior privado, com a utilização de prerrogativas desfrutadas pelas instâncias públicas” (DOURADO, 2001, p. 180). Com efeito, a modalidade da fundação tornou factível estabelecer o ensino pago, assim como a contratação de serviços educacionais, além da própria constituição de mensalidades e taxas aos estudantes, a despeito de serem instituições municipais, *i.e.*, públicas. Esse processo configura a diluição dos limites entre o público e o privado.

A conversão das faculdades isoladas para universidades foi autorizada pelo Conselho Federal de Educação, e a autonomia a essas instituições foi concedida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelas diretrizes e bases da educação nacional promulgadas por meio da Lei nº. 9.394/96 (LDB). Sendo assim, o setor privado utilizou essa prerrogativa para metamorfosear suas IES em universidades. Ora, com a concessão de maior autonomia, o setor privado teria condições para transformar sua operacionalidade *sem riscos*, com capacidade de abrir e fechar cursos, seguindo, assim, as tendências formativas e de interface com o mundo do trabalho.

### **3.4.2 O marco legal pós-LDB e a *commodificação* da educação superior**

O corpo jurídico que constituiu a possibilidade da travessia de um direito fundamental a um serviço comercial, *i.e.*, que metamorfoseou a educação superior em um serviço mercantil teve seu início antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, visto que, já na Constituição Federal de 1988, em seu art. 213, §1, reconhece a existência de escolas privadas com finalidade de lucro. No que diz respeito às IES comunitárias, confessionais e filantrópicas, essas podem receber recursos públicas quando comprovada sua finalidade não-lucrativa. No limite, esse foi o ponta pé inicial para a mercadorização da educação em geral, e da superior em particular, no Brasil.

Na década de 1990, deu-se início ao processo de expansão mercantilizada, dando ênfase, em especial, ao governo FHC. Essa expansão se tornou exequível por meio de sanções da legislação. A lógica da privatização que norteou o governo FHC fortaleceu a destinação de verbas públicas às IPES sem fins de lucro. Por intermédio da LDB, a pós-graduação *stricto sensu* foi regulamentada nas IPES.

Assim, o sistema federal de ensino superior está integrado pelas Instituições de Ensino Superior mantidas pela União e as criadas e mantidas pela iniciativa privada. São públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As privadas distinguem-se em com ou sem finalidade de lucro. As primeiras são as particulares (em sentido estrito) e as privadas sem fins lucrativos são as comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BARREYRO, 2008, p. 21).

O corpo jurídico especifica essa caracterização de Barreyro, contudo, na LDB, não fica explícito, basta analisarmos o seu art. 20 que classifica as instituições privadas no Brasil.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:  
I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;  
II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;  
III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ou disposto no inciso anterior;  
IV – filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

Observando a caracterização das instituições particulares, percebemos que não consta a finalidade de lucro, que se trata de uma característica marcante deste tipo de instituição. A LDB não define, de modo preciso, uma instituição privada/mercantil. Todavia, a definição desse tipo de instituição se encontra com melhor destaque em dois documentos oficiais. O primeiro corresponde à Medida Provisória (MP) n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997 que, nos seus artigos 10 e 11, aborda o valor anual das mensalidades escolares, além de diferenciar instituições privadas com e sem fins lucrativos.

Art. 10 As entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações não poderão ter finalidade lucrativa e deverão adotar os preceitos do art. 14 do Código Tributário Nacional e do art. 55 da Lei n. 8.212, de 24 de julho de 1991, além de atender ao disposto no artigo anterior.

Art. 11. As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão: I – elaborar e publicar em cada exercício social demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão equivalente; II – submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público. (BRASIL, 1997a).

A definição legal mais precisa acerca das IPES mercantis está no Decreto n.º 2.306, de 17 de agosto de 1997<sup>73</sup>, art. 7º.

As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (BRASIL, 1997b).

O Decreto n.º 2.207, de abril de 1997, condicionou um grande movimento de solicitação junto ao Ministério da Fazenda por parte das IPES para aprovar a conversão de seus regimentos jurídicos. Ora, o marco legal estava propício para a efetivação do negócio da educação superior no Brasil. Sguissardi (2016, p. 28) considera que

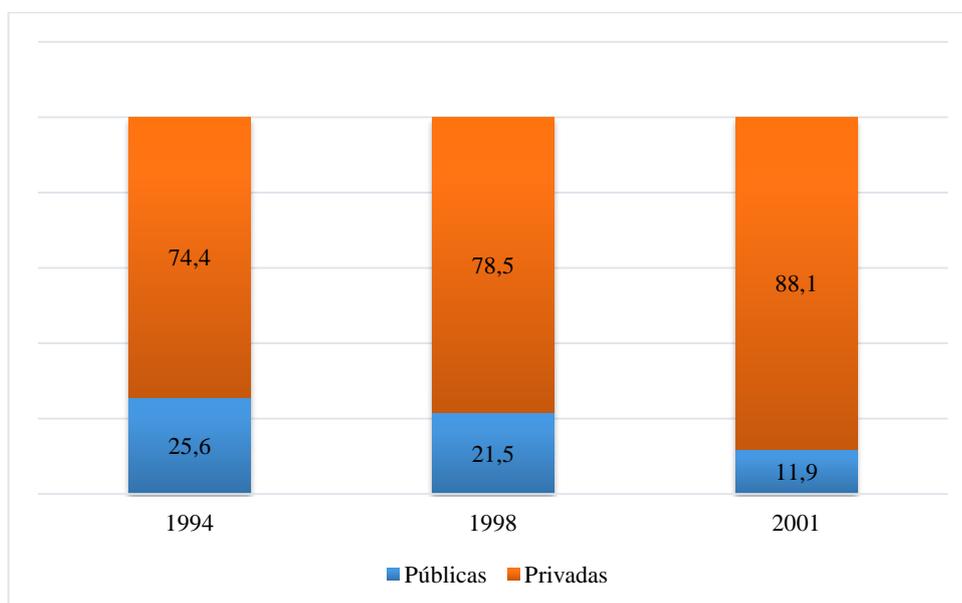
[...] A opção pelo estatuto da sociedade mercantil – cf. Inciso II do Código Civil – por IES privadas foi extraordinária: em menos de dois anos, segundo o Censo da Educação Superior do Inep de 1999, 48% do total das 1.097 IES do país ou 58% do total de 905 IES privadas tinham alterado seus estatutos e se tornado IES privadas particulares, com finalidade lucrativa, ou sociedade mercantis. Este percentual subiu para 77,8% em 2010 e hoje, provavelmente, ultrapasse os 80% do total de IES do país. [...] A partir desses decretos, deu-se verdadeira explosão do número de IES privadas, a maioria absoluta delas sendo partícula: se nos 17 anos anteriores o aumento do número dessas instituições foi percentualmente insignificante – de 682 para 689 –, o oposto se verificará desde então, isto é, nos 15 anos subsequentes – de 1997 a 2012 – o total das IES privadas passou de 689 para 2.112 ou 206% de aumento, estimando-se que o número das IES particulares ou privado-mercantis tenha nesse tempo aumentado mais de 250%.

Nesse itinerário analítico, o aparato constituído pós-LDB fomentou a expansão mercantilizada da educação superior que correspondeu ao movimento expansivo do capital. Se compararmos o ano de 1995 (um ano antes da promulgação da LDB) com o ano de 2002 (término do mandato de FHC), iremos constatar um aumento da quantidade de matrículas na educação superior relativo à 97,76%, isto é, de 1.759.703 matrículas, em 1995, enquanto, em 2002, era de 3.479.913. No tocante à quantidade de IES, numa análise por categoria administrativa, o gráfico 1 expõe os dados deste período.

---

<sup>73</sup> O Decreto 2.306/97 foi revogado pelo Decreto n.º 3.860/01, que, por seu turno, foi revogado pelo Decreto n.º 5.773/06. Este último, conhecido como Decreto Ponte, mantém a diferenciação entre IES com e sem fins de lucro.

**Gráfico 1 - Quantidade de IES, conforme categoria administrativa em % - (1994-2001)**



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2003).

A partir dos dados do gráfico 1, constatamos que, nos três períodos em análise, houve um crescimento exponencial das IPES frente às IES públicas. Em 1994, 74,4% das IES eram privadas, enquanto somente 25,6% eram públicas. Em 1998, a diferença aumentou 4,1%, *i.e.*, as IPES representavam 78,5%, as públicas expressavam 21,5%. Em 2001, a diferença das IPES sobre às IES públicas aumentou para 88,1%, ao passo que as segundas representavam 11,9% do total de IES no Brasil. Esses dados confirmam a constituição do mercado da educação superior brasileira a partir da proeminência do setor privado-mercantil sobre o público-estatal<sup>74</sup>.

A partir de 2003, com a ascensão dos governos petistas – Lula da Silva 2003-2010 e Dilma Rousseff 2011-2016 – prosseguiu o aprofundamento mercadológico da educação superior. Foi através de uma miríade de políticas que os governos petistas constituíram a política de educação superior articulada à lógica da *hegemonia às avessas*, *i.e.*, a despeito do discurso acerca da democratização, acesso, financiamento, cotas no ensino superior, tais políticas estiveram vinculadas com o processo expansivo do capital financeirizado,

<sup>74</sup> No que tange às polêmicas acerca do público-estatal e do privado-mercantil, recorremos à análise de Sader (2003) que não considera o estatal um pólo, contudo um campo em disputa, ao passo que o privado expressa os interesses mercantis, pois, se expressasse os interesses dos indivíduos nos processos de desestatização, a população se beneficiaria com isso e não as corporações transnacionais que dominam o mercado capitalista. Nesse sentido, conforme o autor, “A polarização essencial não se dá entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil. Dentro do próprio Estado se desenvolve o conflito e a luta entre os que defendem os interesses públicos e os mercantis, entre os que Pierre Bourdieu chamou de braços esquerdo e direito do Estado” (s.p.).

expressaram-se através de medidas direcionadas para a educação superior e com o intuito de que esse nível educacional permanecesse um nicho de mercado com significativa rentabilidade.

As diversas políticas voltadas para a educação superior permearam temas como: diluição das fronteiras entre o público e o privado por meio da desincumbência fiscal outorgada às IPES privadas-mercantis (com finalidade lucrativa) através da adesão ao Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>75</sup>, estabelecido por meio da Lei nº. 11.096/05; mudança e aprofundamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), assim como alargamento de seu alcance e da quantidade de bolsas integrais ou parciais concedidas através da transferência de fundos públicos da União; as Parcerias Público-Privadas (PPP), estabelecidas pela Lei nº. 11.079/04, validando os processos burocráticos de financiamento e custeio entre instituições públicas e empresas privadas, além da possibilidade de efetivação de financiamento público em IPES; a constituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº. 5.800/06 que dispõe de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD); o Decreto n.º 6.096/07 que aprovou o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); além dessas políticas, outras engendraram o *rol* de mecanismos que agiram diretamente no *modus operandi* da educação superior brasileira, tendo como clímax a reafirmação desses mecanismos com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecido pela Lei nº. 13.005/14.

Com efeito, essa processualidade decorreu no aprofundamento da expansão mercantilizada da educação superior nos governos petistas. O exame da tabela 4 evidencia isso.

**Tabela 4 - Expansão da quantidade de IES – Conforme categoria administrativa (2009-2016)**

Ano	Municipal	Estadual	Federal	Total de Públicas	Privadas
2009	67	84	94	245	2.069
2010	71	108	99	278	2.100
2011	71	110	103	284	2.081

<sup>75</sup> Através da adesão voluntária, possibilitou-se a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (CONFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

2012	85	116	103	304	2.112
2013	76	119	106	301	2.090
2014	73	118	107	298	2.070
2015	68	120	107	295	2.069
2016	66	123	107	296	2.111
<b>Δ 2009-2016</b>	<b>-1,49%</b>	<b>46,43%</b>	<b>13,83%</b>	<b>20,82%</b>	<b>2,03%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013; 2014; 2016).

A tabela 4 expõe os dados analisados no período entre 2009 e 2016 que evidenciam uma queda na quantidade das IES públicas municipais da ordem de 1,49%; concernente às IES públicas estaduais, o aumento relativo foi de 46,43%; as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) apresentaram um crescimento de 13,83%. Em síntese, as IES públicas obtiveram um percentual de 20,82% de crescimento. No que diz respeito às IPES, essas apresentaram um crescimento de apenas 2,03%. Todavia, é lícito ressaltar que, se a análise for circunscrita a meras representações quantitativas, restringir-se-á a aparência dos dados. De fato, se utilizarmos esses dados em outra análise, é factível constatar a hegemonia privado-mercantil na educação superior brasileira. Ora, a quantidade de IPES expressa 87,71% do total de IES no Brasil, ao passo que as IES públicas representam apenas 12,29% do total de instituições.

Iniciou-se uma nova forma de expansão mercantilizada que se efetivou na particularidade brasileira. Ao longo da década de 1990, surgiu o movimento de inserção de fundos de investimento no cenário educacional, tanto na educação básica como na superior. Com a lógica da acentuação do capital financeiro na realidade do Brasil, algumas IPES, a partir de 2007, começaram a abrir capital no mercado de ações brasileiro. Essa lógica expressou um novo modo de expansão capitalista para o setor empresarial da educação superior, aprofundando a lógica das formas mercadoria da educação: educação-mercadoria e mercadoria-educação, realizando-se com a venda de ações, de cursos e com a obtenção de recursos públicos e a oferta de cursos de acordo com as demandas dos postos de trabalho. Nessas circunstâncias, é constituído um processo de oligopolização da educação superior em escala planetária, decorrendo em concentração e criando legítimas corporações transnacionais de educação superior.

#### 4 CAPITALISMO ACADÊMICO, FORMAÇÃO DE OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS E A PROCESSUALIDADE DO CAPITAL FICTÍCIO NO BOJO DA EDUCAÇÃO-MERCADORIA

O cenário da mercadorização – ato de *vir-a-ser* capital – da educação superior, bem como de sua mercantilização – processualidade comercial – constituem o movimento que expressa a lógica da *educação-mercadoria*. A partir da constituição do marco legal que tornou exequível a expansão privado-mercantil deste nível de ensino, diversas foram as investidas dos empresários da educação para explorar, de forma incessante, este nicho mercadológico.

A despeito de já ter sido exposta, na presente tese, a constituição do corpo jurídico-político, bem como as fases do reordenamento do Estado e suas implicações na reforma da educação superior, é necessário destacar que o processo de mercantilização se efetiva no interior de uma complexa relação, em decorrência da mundialização do capital de predominância financeirizada, através da operacionalidade do capital fictício. Em acréscimo, esse panorama constituiu um verdadeiro capitalismo acadêmico no Brasil. Todavia, é crucial identificar as peças que compõem o mosaico dessa complexa teia que impulsiona a lógica da *commodificação* – venda de cursos que atendam as diretrizes dos países de capitalismo dependente – da educação superior. Buscaremos empreender uma análise da lógica da *commodificação* da educação superior através da inserção dos fundos de investimento, bem como o desdobramento da atuação das IPES no mercado de ações. Além deste processo, é preciso analisar a questão do fundo público injetado no setor privado-mercantil, em decorrência das PPP's, constituindo, dessa forma, verdadeiros oligopólios educacionais.

Para início, é crucial perscrutar a Teoria do Capitalismo Acadêmico (TCA) a partir de seus estudos originários que emergem na realidade norte-americana. Contudo, é lícito denotar as particularidades do capitalismo acadêmico brasileiro. A partir dessa compreensão será possível dar continuidade na investigação das formas fictícias do capital no âmbito da educação superior, desvelando sua lógica de centralização e concentração de capital em grandes empresas educacionais no mercado do ensino superior local.

##### 4.1 THE THEORY OF ACADEMIC CAPITALISM E A COMMODIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO MATÉRIA-PRIMA

O conceito de capitalismo acadêmico emerge nos estudos de Sheila Slaughter e Larry L. Leslie, em sua obra intitulada “*Academic capitalism: policies, and the*

*entrepreneurial University*”, publicada em 1997. Em 2010, Sheila Slaughter, agora em parceria com Garry Rhoads, publica a obra “*Academic capitalism and the new economy*”. Ambas obras se debruçam nos marcos da realidade da universidade norte-americana, apontando a reorganização das atividades e práticas rotineiras das universidades em busca de lucratividade. Para tanto, Slaughter e Rhoads (2010) acreditam que as instituições de ensino superior se habilitaram em comercializar suas produções. Esse processo seria possível para os autores, através da organização acadêmica, bem como das práticas individuais de seus docentes.

Com os Estados Unidos da América posicionando-se como hegemonia entre as nações<sup>76</sup> no século XX, de acordo com Silva Júnior (2017), sua cultura passa a ser irradiada às demais formações sociais decorrendo na redução da soberania desses países além de influenciá-los aos moldes da globalização. No século XXI, por conseguinte, não obstante a crise estrutural do capital, os Estados Unidos mantêm sua posição.

Destarte,

[...] este movimento com início no século XXI produz uma primeira mudança estrutural da universidade americana. O olhar severo da igreja sobre as universidades cede lugar à necessidade de produção para o fortalecimento econômico do país. Por isso, a teologia, a moral, a filosofia e a ética perdem a predominância para disciplinas orientadas para as novas demandas apresentadas pelo momento histórico. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 118-119).

A despeito dessa caracterização, a explicitação ainda é deveras abstrata, pois não são feitas conexões entre educação e capital financeiro, tampouco a lei dialética do valor-trabalho em Marx. Para Slaughter e Leslie (1997), o termo capitalismo acadêmico é utilizado para expor a forma pela qual as universidades públicas estavam se adequando às demandas neoliberais em tratar política de educação superior como política econômica. Ainda, Slaughter e Leslie (2001, p. 154) compreendem que, nesse panorama, o corpo docente, em parceria com a equipe profissional, deve canalizar seus “estoques de capital humano em ambientes competitivos”. Essa lógica decorre na implicação de “que alguns funcionários públicos da universidade são simultaneamente empregados pelo setor público e cada vez mais autônomos dele”, *i.e.*, “eles são acadêmicos que atuam como capitalistas de dentro do setor público: eles são empreendedores subsidiados pelo Estado”.

---

<sup>76</sup> Para Gramsci, consoante Silva Jr (2017, p. 118), “um país hegemônico, numa primeira fase, estende seu poder econômico pelo mundo por meio de alianças com outros países com forte posição econômica e todos tiram vantagem desta hegemonia. Em seguida, o poder bélico aparece na contraluz por meio da demonstração de força de seu poderio militar. Finalmente, têm lugar as intervenções militares”.

Por conseguinte, os autores citados asseveram que o capitalismo acadêmico lida com

[...] comportamentos de mercado e similares a mercados por parte de universidade e faculdades. Comportamentos semelhantes aos do mercado referem-se à competição institucional e docente por verbas, sejam elas de subvenções e contratos externos, fundos de doação, parcerias universidade-indústria, investimento institucional em empresas derivadas de professores, taxas e mensalidades dos estudantes, ou alguma outra atividade geradora de receita. O que torna essas atividades semelhantes ao mercado é que elas envolvem a competição por recursos de provedores de recursos externos. Se as instituições e o corpo docente não forem bem-sucedidos, não haverá recurso burocrático; eles fazem sem. Comportamentos de mercado referem-se a atividades com fins lucrativos por parte de instituições, atividades como patentes e acordos subsequentes de royalties e licenciamento, empresas derivadas, corporações com porte limitado (corporações que estão relacionadas às universidades em termos de pessoal e metas, mas são legalmente como entidades separadas) e parcerias universidade-indústria quando estes têm um componente de lucro. A atividade de mercado também abrange operações mais mundanas, como a venda de produtos e serviços de empreendimentos educacionais, por exemplo, logotipos e apetrechos esportivos, participação nos lucros com serviços de alimentação e livrarias e afins. (SLAUGHTER; LESLIE, 2001, p. 154).

A partir dos estudos de Slaughter e Leslie (1997; 2001) e Slaughter e Rhoads (2010), muito se avançou nas análises acerca do capitalismo acadêmico, logo, os demais estudiosos em escala global sentiram a necessidade de desvelar as relações das condicionalidades do mercado no contexto da financeirização do capital bem como seus desdobramentos na particularidade local. Os apontamentos acerca do *academic capitalism* apregoados pelos autores, não obstante permear a realidade brasileira, distancia-se quando enfatizamos os aspectos predominantes da *commodificação* da educação superior brasileira.

Sigahi (2017) empreende uma análise minuciosa acerca do conceito do *academic capitalism*, destacando a constituição de uma *Theory of Academic Capitalism*/Teoria do Capitalismo Acadêmico (TCA). O autor, calcado na obra de Slaughter e Leslie (1997), elabora um quadro expondo as raízes da TCA.

#### **Quadro 2 - Referências para a constituição da *Theory of Academic Capitalism* (TCA)**

<b>Referência</b>	<b>Contribuição</b>
Breneman (1993)	Analisa dados financeiros, apontando uma diminuição de recursos estaduais e federais direcionadas à educação superior
Fairweather (1988)	Estuda como as universidades tentam compensar a redução das receitas governamentais através da articulação de parcerias com empresas focadas no desenvolvimento de produtos inovadores e através da comercialização de serviços educacionais.

Gumport e Pusser (1995)	Examinam as formas como o Estado molda os programas, currículos e o trabalho docente, enquanto transfere custos para os estudantes.
Massy e Zemsky (1990; 1994)	Concentram-se no estudo das mudanças dos padrões do trabalho acadêmico, impulsionadas por um processo que incentiva cada vez mais a realização de pesquisas especialmente onde há centros empresariais, de forma a atrair montantes maiores de fundos externos.
Rhoades (1997)	Estuda as mudanças legais/econômicas que permitiram a ascensão do modelo gerencial sobre o trabalho acadêmico e a perda de poder por parte dos sindicatos dos docentes, revelando a erosão da capacidade de atuarem como um grupo.
Etzkowitz e Leydesdorff (1997)	Documentam o posicionamento da universidade em uma economia de conhecimento global ( <i>global knowledge economy</i> ).
Clark (1993)	Analisa casos de universidades europeias inovadoras que apresentam “características empreendedoras”, identificando a diversificação de fluxos de financiamento e a existência de conflito entre os valores dos docentes e da administração.
William (1992; 1995)	Descreve mudanças nos padrões de fluxo financeiro que reduziram o financiamento das universidades pelo governo e incentivaram o corpo docente a buscar fontes externas de financiamento visando a sobrevivência do departamento/universidade.
Gibbons et al. (1994)	Mostra como as mudanças no financiamento colaboram para alinhar a universidade e seu corpo docente à produção econômica e a revolução gerencial que ocorre à medida que a economia global se desenvolve.
Marginson (1993; 1995)	Elabora sobre as atividades de “mercantilização” da educação superior em que as IES australianas têm se engajado.
Buchbinder e Newson (1990); Buchbinder e Rajagopal (1993; 1995); Newson (1994)	Descrevem a diminuição do financiamento governamental às universidades e o início da mercantilização da educação superior no Canadá.

Fonte: Sigahi (2017, p. 55-56).

A TCA possui uma dupla contribuição: primeiramente, possibilita compreender a metamorfose das políticas de educação superior próprias de um regimento de bem-estar social para um competitivo de caráter privado; ademais, ela oportuniza elementos metodológicos que tornam factível compreender as (re)formulações de parcerias entre universidades – além dos sujeitos que às constituem – e organizações sem ou com finalidade de lucro. Nesse itinerário analítico, Metcalf (2007, apud SIGAHI, 2017, p. 56) ressalta que o “capitalismo

acadêmico é um dos poucos conceitos que conectam os estudos sobre educação superior à globalização da produção de conhecimento”.

Nesse panorama, é mister considerar, ainda de acordo com Sigahi (2017), que estão situados dentro do quadro conceitual da TCA elementos que configuram a lógica mercantil da *New American University*, sendo eles: **Novos circuitos de conhecimentos**, a TCA possibilita identificar a ação dos mais variados grupos que constituem o campo da educação superior, além da grande possibilidade de aplicação de recursos estatais para a constituição de novos circuitos que metamorfoseiam os limites do conhecimento. Esses novos circuitos possibilitam conectar organizações estatais, universidades, corporações para que efetivem *entrepreneurial research and education*, voltadas para o mercado; **Novos fluxos de financiamento** são subsídios financeiros às ações que possibilitem o direcionamento das IES para o mercado. Esses fluxos podem ser oriundos da esfera privada e/ou estatal, tendem a advir de atuações vinculadas a patentes, publicações, royalties, parques tecnológicos e incubadoras universitárias. O autor acrescenta as consultorias decorrentes dos vínculos entre universidade e indústria, os mercados estudantis emergentes (MBAs<sup>77</sup>, mestrados profissionais, cursos a distância, etc.); **Organizações intersticiais** que, nas estrelinhas, possibilitam estabelecer vinculações entre os sujeitos – profissionais – próprios das IES e projetos direcionados para o setor do capital. Em geral, estas organizações desempenham a venda de pesquisa e/ou transferência tecnológica. Sigahi (2017, p. 56) destaca como exemplos dessas organizações “escritórios dedicados à gestão, promoção e regulação de serviços de EaD, de transferência tecnológica, de parcerias público-privadas e de propriedade intelectual, incluindo conselhos consultivos compostos por membros de grandes corporações”; **Organizações intermediadoras** que são, para o autor retrocitado (p. 59), “responsáveis pelas redes de intermediação entre os setores público e privado através de entidades independentes como associações profissionais, fundações, eventos, fóruns e *think tanks*”. Dessa maneira, “tais organizações são compostas por líderes empresariais, interconectados entre si por meio de outras redes, sendo capazes de fomentar/reproduzir discursos influenciando política de ensino superior”; **Capacidade gerencial expandida**, com a utilização de padrões e índices de controle de desempenho são incorporadas no mercado corporativo, conseqüentemente são incorporadas no cotidiano dos docentes e demais funcionários da IES, decorrendo na necessidade de expandir suas capacidades de gerência. Esse contexto de novo formado de

---

<sup>77</sup> A *MBA* é grau acadêmico de pós-graduação voltado para a área de administração, bem como gestão de empresas, contudo, esse tipo de formação desperta o interesse de diversos sujeitos do setor acadêmico.

gestão direciona vicissitudes no trabalho acadêmico porquanto busca arrefecer os custos, bem como captar recursos no mercado educacional.

Sigahi (2017) ressalta que não há uma ordem lógica para se desdobrar os mecanismos acima elencados, contudo, podem ocorrer de modo sequencial, independente ou até simultaneamente. Esses mecanismos, consoante a TCA, condicionam a inserção da ideologia de mercado no âmbito da educação superior.

A *Theory of Academic Capitalism* preconizada por Slaughter e Leslie (1997) e Slaughter e Rhoads (2004), não obstante possibilitar uma compreensão acerca da situação da realidade do *modus operandi* da educação superior norte-americana, carece de aprofundamento analítico acerca da conexão entre a educação superior e o capital, em sua fase predominantemente financeira. Mesmo nos trabalhos mais recentes em que buscaram atualizar a TCA, não conseguiram tratar teórica e metodologicamente a TCA, tendo em vista a lei dialética valor-trabalho nem puderam identificar as conexões com as formas funcionais em que opera o capital fictício decorrente do capital portador de juros (MARX, 2017).

Na TCA, a preocupação se centra, na maior parte do trato analítico, na produção do conhecimento, o que nos remete às revoluções tecnológicas em que a ciência ganha centralidade em decorrência da produção em massa e do consumo massificado, da linha de montagem, invenção de transportes voadores com peso superior ao ar. Para Silva Jr (2017, p. 120), “esta verdadeira revolução tecnológica, rapidamente ocorrida, obscurece o verdadeiro número de revoluções que, de fato, aconteceram, o que alterou, de forma significativa, o paradigma científico”.

De acordo com Sevcenko (2000 *apud* SILVA JÚNIOR, 2017, p. 121),

Tomando como base o ano de 1975, quando os circuitos integrados alcançaram o pico de 12 mil componentes, a revolução da microeletrônica assumiu uma aceleração explosiva. Segundo a lei de Moore, a tendência era que esse número duplicasse a cada 18 meses. Ou seja, atingindo um limiar máximo de densidade para um circuito integrado, esse equipamento era então utilizado para produzir circuitos mais densos ainda, numa cadeia de transformações cumulativas alimentando umas às outras. Segundo outra lei clássica da engenharia, cada duplicação da capacidade de um sistema constitui uma mudança qualitativa de impacto revolucionário. O que significa que desde 1975 passamos por algo como dez revoluções tecnológicas sucessivas no espaço de duas décadas e meia. Uma escola de mudança jamais vista na história da humanidade!

Outro mecanismo tecnológico que ganha relevo, nesse panorama, são as mídias digitais que tornam exequível a irradiação de concepções políticas, culturais e educacionais que engendram severos efeitos na sociabilidade. Decerto, essa lógica se refere aos aspectos que tornaram a ciência um poder em desenvolvimento e ao fato de que quem a dominar deterá

posição estratégica na geopolítica global. Para Silva Júnior (2017, p. 121-122), “é a eletrônica aplicada aos processos econômicos, o início da demanda de um novo tipo de conhecimento em razão da nova condição da ciência, destacando-se a miniaturização em face das demandas de várias naturezas”. A utilização da nanotecnologia configura-se como um bom exemplo desse contexto, além dos “avanços da física que sedimentaram e consolidaram uma base científica que deu origem à teoria da relatividade, à mecânica quântica, às armas nucleares, os reatores nucleares e o laser”. Nesse contexto, a universidade não continuaria a mesma, haja vista a centralidade da ciência impor-se à pesquisa científica de base aplicada. Vale considerar que, mesmo com as transformações desdobradas nos últimos 25 anos do século XXI, a universidade se molda à lógica da centralidade da ciência, pois “o saber desinteressado e não aplicado nas universidades cede espaço para as dimensões bélicas, políticas e econômicas”. Portanto, é nesse panorama que a *World Class University*, na particularidade anglo-saxônica, será constituída e trará consigo as tendências das metamorfoses do mundo do trabalho, das revoluções tecnológicas e da acumulação flexível do capital sob sua hegemonia financeirizada.

Nessa acepção, é crucial destacar que a lógica da TCA, constituída por Slaughter e Leslie (1997) e Slaughter e Rhoads (2004), dá ênfase na lógica da universidade de pesquisa. No eixo central da TCA, está explícito que as universidades de pesquisa, tanto público-estatal como privado-mercantil, têm contribuído – através de suas descobertas e produções – para o crescimento econômico. Silva Júnior (2017) assevera que as diretrizes dessa processualidade são apontadas pelo conhecimento demandado pelo capital em escala global.

Nessas circunstâncias, a *New American University* é contextualizada a partir dos direcionamentos do relatório da Comissão Acadêmica Nacional, constituídos no Congresso norte-americano.

A América é impulsionada pela inovação – ideias avançadas, novos produtos e processos que contribuem para a criação de novas indústrias e empregos, contribuindo com a saúde e a segurança da nação e promovendo um alto padrão de vida. Na última metade do século passado, a inovação por si foi desenvolvida por pesquisadores e profissionais pelo seu conhecimento produzido. A principal fonte de recursos dos Estados Unidos são os novos conhecimentos e os novos mestres, doutores e pesquisadores formados nesse contexto com avançadas habilidades que continuam a missão das universidades de pesquisa (*new american university*). (CROW; DABARS, 2015 *apud* SILVA JÚNIOR, 2017, p. 123).

Nesse panorama, o capital mundializado orienta a *new american university*, tendo em vista que a produção do conhecimento deve ser voltada para comercialização e competitividade, *i.e.*, explicitando o caráter utilitário do conhecimento. Em decorrência da

Divisão Acadêmica do Trabalho (DAT), os processos e produtos de alto valor agregado têm condicionado a operacionalidade das universidades em escola global. Esse contexto se centra na lógica da predominância financeirizada que torna exequível vantagens aos Estados nacionais do centro capitalista. A concepção de universidade, nos EUA, trata da “universidade de classe mundial”, na qual sua “disseminação lhe é de fundamental e estratégico interesse, podendo fazê-lo por meio das instituições mundiais em face da atual geopolítica mundial que confere a este país posição privilegiada” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 124). Com isso, o tipo de conhecimento que as universidades deste modelo produzem é voltado para a economia mundializada.

A *New American University* já realizava, desde a década de 1970, a proteção da propriedade intelectual através da *Plant Variety Protection Act*<sup>78</sup>, *i.e.*, utilizando patentes como instrumento competitivo, sob a ótica economicista do capital, tratando-se de um nicho a ser explorado pelo capital que, assim como indicamos mais acima acerca da DIT, as universidades brasileiras, apenas na década de 1990 passaram a realizar esse processo. Destarte, com a produção científica voltada para os interesses do mercado, além da utilização de patentes, é possível asseverar, em especial em função de suas políticas, que as *New American University* não buscam nenhuma contribuição complementar às suas produções, logo, a concepção das patentes se opõe à natureza da ciência, assim como do bem público.

Silva Júnior (2017, p. 125) alega que

As perspectivas sobre patentes depois do referido período, no entanto, mudaram muito. As modificações começaram na década de 1970 e se consolidaram com o *Bahy-Dole Act* da década de 1980 e o *Competes Act*, já no século XXI. Altbach et. al. (2011), Berman (2012a) e Kraemer (2006) mostram que a legislação encoraja a mudança de perspectiva sobre as patentes. A nova ótica consistia em ter as patentes como a chave dos processos que alcançariam o público. O Conselho de Relações Governamentais afirmava que a propriedade e o licenciamento das invenções pelas universidades consistiam em práticas saudáveis, e era importante reconhecer que, sem tais incentivos, muitas invenções não seguiram seu percurso para alcançar a oportunidade comercial. Isso seria um desperdício de conhecimento. Tal perda, independente da origem do financiamento da pesquisa – público ou privada –, poderia drenar o desenvolvimento econômico no país.

Para tanto, percebe-se que há uma apropriação do capital acerca da produção do conhecimento, concebendo-o como estratégico para seu desenvolvimento além de se tratar de

---

<sup>78</sup> Consoante Silva Júnior (2017, p. 124), é através da *Public Law 91-577* que se efetua, “a Lei de Proteção de Cultivares, de 1970 (PVPA), é uma lei de propriedade intelectual nos Estados Unidos. O PVPA dá a criadores direitos por até 25 anos de controle exclusivo sobre processos de reprodução de plantas e tubérculos novos, distintos, uniformes e sexualmente estáveis. É a maior expressão de direitos dos inventores, nos Estados Unidos. O PVPA concede proteção semelhante à que está disponível por meio de patentes”.

um nicho a ser explorado. Decerto, as estruturas jurídica e política são propícias para tornar exequível a exploração do ramo da produção do conhecimento da educação superior.

A estabilidade proporcionada pela Lei, suas alterações e regulamentos e clara implementação das regulamentações têm estimulado as universidades a se envolverem em transferência tecnológica dos seus laboratórios para o mercado. A capacidade de reter a propriedade de licenciar suas invenções foi um incentivo saudável para as universidades, o qual é necessário, uma vez que a participação em atividades de patenteamento e licenciamento é demorada para a faculdade, e deve ser feita, além de se pesquisar e priorizar o ensino. O número de patentes americanas concedidas às universidades tem aumentado acentuadamente depois da aprovação do *Bayh Dol Act*. (ACCLAIM, apud SILVA JÚNIOR, 2017, p. 124-125).

O autor utiliza o exemplo da *University Technology Managers* que objetiva intensificar a importância da mercantilização da produção acadêmica.

O patenteamento por instituições acadêmicas de descobertas resultantes da pesquisa consiste numa proteção ao investimento feito e garante que essas descobertas tenham a oportunidade de alcançar a esfera do comércio. Os investimentos em propriedade intelectual são devolvidos para o público por meio de produtos que beneficiam o público, o aumento do emprego, e os impostos estaduais e federais. Essas atividades podem ser buscadas sem, contudo, interferir com os valores fundamentais da publicação e compartilhamento de informações, resultados de pesquisas, materiais e *know-how*. (AUTM apud SILVA JÚNIOR, 2017, p. 126).

A partir dessa contextualização, compreendemos que a *New American University* que fundamenta a TCA utiliza como um de seus principais pilares de mercantilização a lógica do patenteamento e comercialização das pesquisas acadêmicas. Contudo, vale ressaltar que não obstante se tratar do elemento com maior peso na TCA, outros elementos constituem a lógica do *academic capitalism*. Noutras palavras, elementos que correspondem a novos investimentos, *marketing* e comportamento de consumos constituirão a estrutura da TCA, em especial a incorporação da identidade de consumidores por parte do corpo estudantil. Muito embora esses elementos constituam um cenário complexo, a própria lógica do capital mundializado exigiu um novo tipo de conhecimento: o *conhecimento matéria-prima* no qual se metamorfoseia em produtos e serviços.

A noção de conhecimento como matéria-prima direcionada para a economia, bem como para o mercado é uma parte dos

[...] resultados da ciência e seu novo paradigma. Trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico. Aqui parece ser um bom lugar para comentarmos o que vem sendo definido como inovação tecnológica. Ao buscarmos a forma mais geral do que se poderia entender por inovação tecnológica, podemos verificar que esta é um

processo, ao mesmo tempo, de mudança, invenção e adaptação, que existe desde os primórdios da humanidade, e que teria como objetivo a melhoria da vida e do trabalho das pessoas e das empresas, agregando mais valor aos produtos no menor tempo possível. Certamente esta definição procede e seria impossível confrontá-la nesta formulação. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 129).

Essa lógica, no interior da financeirização, em que o capital portador de juros opera com folga torna exequível – a partir de sua processualidade de empréstimos – os desdobramentos da pesquisa acadêmica em que o conhecimento matéria-prima seja o seu âmago. Com efeito, essa noção econômico-financeira paira sobre as atividades do cotidiano universitário condicionando as pesquisas a apresentarem conhecimento matéria-prima. O conhecimento matéria-prima, no âmbito da TCA, pode ser configurado como as áreas da biotecnologia e da tecnologia da informação, visto que são áreas com maior inserção e proteção por patentes, detentoras de direitos autorais, além de registros de suas marcas. Nessas circunstâncias, assim como as grandes corporações de indústria ou de serviço, as universidades, através da produção do conhecimento matéria-prima, passaram a buscar extrair lucros desse nicho mercadológico.

A TCA, apesar de expor conteúdos que permeiam a particularidade da educação superior brasileira, não consegue – pelo menos da forma como foi sugerida pelos autores – dar conta da dinâmica do movimento do empresariamento e, conseqüentemente, de formas de mercantilização deste nível de ensino<sup>79</sup>. Quando lançamos olhos para a realidade do Brasil, a lógica das patentes ainda é muito incipiente, não obstante seu início datar da década de 1990.

A pesquisa desenvolvida por Cattivelli e Lucas (2016) expõe o cenário das Universidades Públicas Brasileiras (UPBs)<sup>80</sup>: das 106 universidades investigadas, foi constatado que 29 universidades tiveram patentes concedidas sendo que juntas produziram 538 patentes; observando a tabela 5, é possível evidenciar a assimetria envolvendo as regiões. O Sudeste está bem à frente das demais regiões, porquanto detém 60,63% das solicitações de patentes, bem como 88,1% das concessões de patentes. A região Sul vem em seguida com 20,13% das patentes solicitadas e 7,25% de concedidas. Ademais, temos o Centro-Oeste com 4,07% de solicitações e 2,23% de concedidas. Por conseguinte, aparece o Nordeste com 13,43% de solicitações e 2,04% de concessões. Por fim, vem a região Norte com 1,74% de patentes solicitadas e 0,38% concedidas.

---

<sup>79</sup> O Anexo A expõe um quadro com as experiências do capitalismo acadêmico em alguns Estados nacionais, em que, através de uma reforma da educação superior, foi possível empreender um movimento voltado aos interesses privados-mercantis.

<sup>80</sup> Demos ênfase à lógica das UPBs em função da TCA abordar apenas a comercialização das universidades públicas que constituem a lógica da *New American University*.

**Tabela 5 - Quantidade de patentes solicitadas e concedidas às Universidade Públicas Brasileiras por Estado**

Estados Brasileiros	UPBs	Qtde. de Patentes Solicitadas	(%)	Patentes Concedidas				
				PI*	UM**	C***	(=)	(%)
Acre	1	3	0,04	-	-	-	-	-
Amapá	2	-	-	-	-	-	-	-
Amazonas	2	14	0,2	-	-	-	-	-
Pará	5	104	1,47	2	-	-	2	0,38
Rondônia	1	-	-	-	-	-	-	-
Roraima	2	-	-	-	-	-	-	-
Tocantins	2	2	0,03	-	-	-	-	-
<b>Região Norte</b>	<b>15</b>	<b>123</b>	<b>1,74</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,38</b>
Alagoas	3	34	0,48	-	-	-	-	-
Bahia	8	169	2,38	1	-	-	1	0,18
Ceará	6	135	1,9	-	-	-	-	-
Maranhão	3	44	0,62	-	-	-	-	-
Paraíba	3	106	1,49	1	-	-	1	0,18
Pernambuco	4	192	2,71	3	-	-	3	0,57
Piauí	2	58	0,82	-	-	-	-	-
Rio Grande do Norte	3	105	1,48	1	-	-	1	0,18
Sergipe	1	110	1,55	5	-	-	5	0,93
<b>Região Nordeste</b>	<b>33</b>	<b>953</b>	<b>13,4</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>2,04</b>
Distrito Federal	1	144	2,03	10	1	-	11	2,04
Goiás	2	82	1,15	1	-	-	1	0,18
Mato Grosso	2	34	0,48	-	-	-	-	-
Mato Grosso do Sul	3	29	0,41	-	-	-	-	-
<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>8</b>	<b>289</b>	<b>4,07</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>2,23</b>
Espírito Santo	1	33	0,46	-	-	-	-	-
Minas Gerais	13	1.264	17,8	65	17	1	83	15,43
Rio de Janeiro	7	527	7,43	36	4	-	40	7,43
São Paulo	8	2477	34,9	321	30	-	351	65,24
<b>Região Sudeste</b>	<b>29</b>	<b>4301</b>	<b>60,6</b>	<b>422</b>	<b>51</b>	<b>1</b>	<b>474</b>	<b>88,1</b>
Paraná	11	738	10,4	16	3	-	19	3,53
Santa Catarina	3	165	2,32	6	-	-	6	1,12
Rio Grande do Sul	7	525	7,4	12	2	-	14	2,6
<b>Região Sul</b>	<b>21</b>	<b>1428</b>	<b>20,1</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>39</b>	<b>7,25</b>
<b>Total Geral</b>	<b>106</b>	<b>7094</b>	<b>100</b>	<b>480</b>	<b>57</b>	<b>1</b>	<b>538</b>	<b>100</b>

Fonte: Cattivelli e Lucas (2016, p. 71).

Legenda: PI\* Patente de Invenção; MU\*\* Modelo de Utilidade; C\*\*\* Certificado de Adição.

Das 29 universidades públicas que tiveram solicitações concedidas de patentes, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de São Paulo (USP) concentram 57,2% da produção de patentes. O que mostra que há uma desproporção no

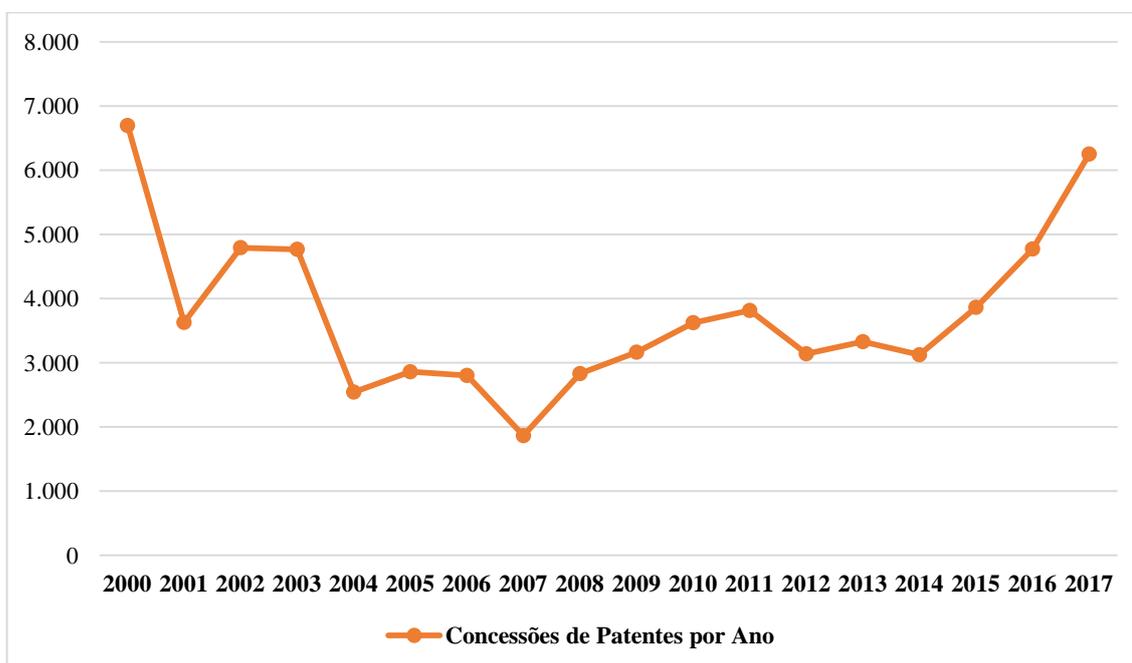
interior do próprio sistema de universidades públicas brasileiras. A tabela 6 expõe o ranking das UPBs que mais tiveram patentes concedidas.

**Tabela 6 - Universidades com patentes concedidas**

<b>Ordem</b>	<b>Universidades</b>	<b>Patentes Concedidas</b>	<b>(%)</b>
1 <sup>a</sup>	UNICAMP (SP)	170	31,6
2 <sup>a</sup>	USP (SP)	138	25,6
3 <sup>a</sup>	UFMG (MG)	52	9,7
4 <sup>a</sup>	UFRJ (RJ)	39	7,2
5 <sup>a</sup>	UFSCar (SP)	27	5
6 <sup>a</sup>	UFV (MG)	21	3,9
7 <sup>a</sup>	UNESP (SP)	13	2,4
8 <sup>a</sup>	UFRGS (RS)	12	2,2
9 <sup>a</sup>	UNB (DF)	11	2
	UFOB (MG)	6	1,1
10 <sup>a</sup>	UFSC (SC)	6	1,1
	UEM (PR)	5	0,9
11 <sup>a</sup>	UFS (SE)	5	0,9
	UTFPR (PR)	5	0,9
	UFPR (PR)	4	0,7
12 <sup>a</sup>	UFU (MG)	4	0,7
	UFPE (PE)	3	0,5
	UNIFESP (SP)	3	0,5
13 <sup>a</sup>	UNIOESTE (PR)	3	0,5
14 <sup>a</sup>	UFPA (PA)	2	0,4
	UEPG (PR)	1	0,2
	UESB (BA)	1	0,2
	UFG (GO)	1	0,2
	UFF (RJ)	1	0,2
	UGPB (PB)	1	0,2
15 <sup>a</sup>	UFPEL (RS)	1	0,2
	UFRN (RN)	1	0,2
	UFSM (RS)	1	0,2
	UNICENTRO (PR)	1	0,2
<b>Total</b>	<b>29 UPBs</b>	<b>538</b>	<b>100</b>

Fonte: Cativelli e Lucas (2016, p. 72).

A partir da exposição desses dados, é nítido que há uma assimetria gritante entre as UPBs no que toca a quantidades de concessão de patentes. Essa assimetria se localiza na região sudeste que concentra 88,1% das patentes concedidas. De acordo com o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), o Brasil teve, em 2017, o maior número de concessão de patentes nos últimos 17 anos. O gráfico 2 expõe linha de queda e crescimento da concessão de patentes no Brasil, sendo universidades, empresas ou inovadores nacionais.

**Gráfico 2 - Concessão de patentes por ano (2000 – 2017)**

Fonte: CNI/INPI (2018).

Conforme o exame do gráfico 2, constatamos que, desde 2000, o Brasil vinha em declínio no número de patentes concedidas, oscilando entre os intervalos dos anos, contudo, em 2017, voltou a ter quantidade semelhante a de 2000, que era de 6.695 concessões de patentes, e, em 2017, foi de 6.250 concedidas. Apesar desses números, essa realidade, vale ressaltar, dialoga com a noção da TCA calcada na *New American University*. Todavia, a particularidade brasileira remete a outra lógica, *i.e.*, dos protagonismos da expansão privado-mercantil das IPES. Ora, a lógica das patentes, no Brasil, não detém grande acumulação de capital nem reverbera grande impacto para as IES públicas. Em verdade, no cenário global, o Brasil, consoante Organização Mundial de Propriedade Intelectual (CNI/INPI, 2018), obteve o pior desempenho diante dos 76 escritórios globais responsáveis pelo registro de patentes e propriedade intelectual.

Portanto, a TCA, a despeito de sua relevância analítica, da forma como está posta por Slaughter e Leslie (1997; 2001) e Slaughter e Rhoads (2010), atende a particularidade norte-americana, contudo, pela possibilidade de se expandir os campos analíticos da TCA, o capitalismo acadêmico se expande de modo particular dependendo da realidade nacional. Nessa acepção, no Brasil a TCA parte para a lógica da atuação das IPES e de sua articulação direta com o capital fictício, tendo em vista que se trata da lógica da predominância financeira e que há uma diversificação das fontes de manutenção que atuam na relação Estado e IPES,

consolidando, dessa maneira, um verdadeiro empresariamento educacional que está diretamente vinculado com o capitalismo acadêmico em decorrência da mundialização do capital de predominância financeirizada. No limite, o capitalismo acadêmico é um setor constituído por formas funcionais de capital. Nesse contexto, daremos ênfase à forma fictícia do capital de agir no mercado da educação superior brasileira.

#### 4.2 CAPITAL FICTÍCIO E OLIGOPOLIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA-MERCANTIL

Assim como foi visto no item 2.3 que trata do capital fictício, aqui é preciso identificar sua relação com a nova configuração do capitalismo acadêmico que é próprio da particularidade brasileira. Apesar de voltarmos a analisar alguns aspectos que, anteriormente, já foram analisados, aqui, é necessário revisitar para poder identificar os vínculos existentes entre a lógica do capital fictício e a educação superior. Em linhas gerais, compreendemos que é o processo de reprodução ampliada (D-M-D') que condiciona as formas capital-mercadoria e capital-dinheiro a se autonomizarem sobre o capital produtivo. Com efeito, da primeira forma, surge o capital comercial, ao passo que, da segunda, surgiria o Capital Portador de Juros, *i.e.*, trata-se da acumulação de capital-dinheiro que, por seu turno, foi emprestado para ser inserido no processo de produção, gerando, no ponto de vista jurídico, direito de alíquota da mais-valia removida do título de juro<sup>81</sup>.

Nesse sentido, compactuamos com a compreensão de Andaku e Bueno (2009, p. 2) sobre o fato de a elaboração do conceito de capital fictício em *O Capital* originar-se da processualidade da categoria capital portador de juros. Os autores ressaltam que frações especializadas de capital buscam valorizar-se no “comércio do capital-dinheiro [que] incentivou e disseminou a criação e o desenvolvimento de títulos representantes do direito de propriedade sobre um fluxo futuro de rendimentos, derivados ou não de um capital real”. Nessas circunstâncias, Marx (2017, p. 388) classifica como capital fictício esses papéis ou títulos, vinculados ou não a capitais reais, pois tratam-se de “papéis que representam de fato apenas direitos acumulados, títulos jurídicos sobre a produção futura, cujo valor monetário ou valor-capital não representa valor algum”.

---

<sup>81</sup> De acordo com Marx (2017, p. 387), “O possuidor de dinheiro que quer valorizar seu dinheiro como capital portador de juros aliena-o a um terceiro, lança-o na circulação, torna-o mercadoria como capital, não só como capital para si mesmo, mas também para outros; não é meramente capital para aquele que o aliena, mas é entregue ao terceiro de antemão como capital, como valor que possui o valor de uso de criar mais-valia, lucro [...]. Só é alienado sob a condição, primeiro, de voltar, após determinado prazo, a seu ponto de partida, e segundo, de voltar como capital realizado, tendo realizado seu valor de uso de produzir mais-valia”.

Em síntese, o capital-dinheiro surge como um empréstimo efetuado por um prestamista a um indivíduo (capitalista), que necessita de capital para que possa realizar novos reinvestimentos em sua produção. Com isso, o “valor de uso do dinheiro, portanto, além de ser dinheiro, é o de funcionar como capital, isto é, apropriar-se de uma parcela do valor já produzido socialmente” (GALZERANO; MINTO, 2018, p. 64). Para Marx (2017), nessa transação, o capital retornado não perde sua forma dinheiro, tampouco parece resultar do processo de produção. Nesse sentido, portanto, o capital portador de juros é uma mercadoria em que a produção de mais-valia – para o prestamista e para quem recebe o empréstimo, respectivamente – configura-se como seu valor de uso. O capital-dinheiro não deixou de pertencer a seu possuidor, por se tratar do alvo de chegada, não existe compra nem venda combinadas. Nessa acepção, o aspecto particular do capital portador de juros localiza-se na “forma externa do retorno, dissociada do ciclo mediador” (MARX, n/d, p. 401, *apud* GALZERANO; MINTO, 2018, p. 64), engendrando a aparência de que dinheiro produz dinheiro e que o excedente-valor do prestamista origina-se de um contrato e não da produção. Consta-se aí o ponto culminante do fetichismo.

Consoante os autores supracitados,

Uma vez constituída a forma do capital portador de juros é desenvolvido o sistema financeiro (concentração do capital-dinheiro; expedição de títulos de propriedade sobre ganhos que, num primeiro momento, estão vinculados a atividades reais e concretas), as movimentações de capital-dinheiro podem se expandir de modo a ultrapassar sua conexão com a base material, criando o que Marx chama de uma existência fictícia. Criam-se situações (na esfera da circulação) que tornam ainda mais efêmera a percepção da conexão real existente entre o processo efetivo de valorização do capital e as formas de papéis e títulos que concedem direitos sobre parcelas desses ganhos. O capital fictício, pois, em grande medida, não tem existência efetiva, por isso, pode circular mudando de mão sem que sua lógica de valorização obedeça necessariamente àquela operada na produção real. (GALZERANO; MINTO, 2018, p. 65).

Em acréscimo, vale reiterar ainda que o capital fictício se origina do capital portador de juros, mas são diferentes, pois o capital portador de juros diz respeito à produção sob o véu do excedente de riqueza concreta, ao passo que o capital fictício é puramente ilusório, sob o enfoque da totalidade. Com efeito, “o capital fictício gerado nessas condições é como o ‘reflexo em um espelho’ do capital a juros. São dois capitais diferentes: um é real e o outro submetido à dialética real/fictícia” (CARCANHOLO; SABADINI, 2009, p. 43). Marx (2017) constata a naturalização da compreensão de que os fluxos de rendas regulares da economia são concebidos originalmente por alguma quantidade de capital – ainda que não sejam – temos como exemplo explícito a dívida pública que, dialeticamente, é real do ponto

de vista singular e fictício no tocante à totalidade. Essa compreensão expressa vincular toda a renda à presença de um capital configurado como títulos, sendo que esses tornam-se produtos a serem comercializados, possibilitando, dessa maneira, complexificar o desenvolvimento do mercado de títulos e ações, assim, as formas reais do capital fictício.

Andaku e Bueno (2009, p. 2-3) ressaltam que o capital fictício possui duas importantes características.

[...] A primeira é a relação com o âmbito da reprodução do capital. Enquanto o KPJ<sup>82</sup> se refere ao capital-dinheiro que cumpre função diretamente no processo de reprodução do capital industrial, o capital fictício não cumpriria função alguma. [...] A segunda característica é a trajetória do valor do capital fictício em relação à dinâmica da economia. Enquanto o KPJ tem sua valorização dependente diretamente da dinâmica de extração da mais-valia, o capital fictício apresentaria a peculiaridade de ter o seu valor definido de maneira relativamente autônoma à dinâmica da economia.

Com isso, constata-se a lógica da autonomização do mercado de títulos. Ao não expressar efetivamente valor, submete-se a circunstâncias desfavoráveis da especulação, e não da lógica da produção de mais-valia, pois, conforme Marx (*apud* GERMER, 1994, p. 195), “na medida em que a desvalorização ou valorização desses títulos é independente do movimento de valor do capital real que eles representam, a riqueza de uma nação é exatamente do mesmo tamanho tanto antes quanto depois da desvalorização ou valorização”. Consolidada-se o capital fictício qualitativamente diferente do capital portador de juros, além de possuir autonomia relativa à lógica da produção. Sendo assim, essa forma substantivada, líquida e reificada do capital em que seus traços e articulações são mais ocultos, intensifica ainda mais a naturalização dos processos **D-D'**, *i.e.*, dinheiro produz mais-dinheiro através do capital comércio de dinheiro.

Carcanholo e Nakatani (1999, p. 299) asseveram que a forma fictícia aprofunda a lógica parasitária e especulativa.

A remuneração do capital fictício está constituída pelos juros auferidos e pelos chamados ganhos de capital obtidos no mercado especulativo. O capital fictício obtém tais remunerações através da transferência de excedente-valor produzido por outros capitais ou por não capitais. Isso significa que o capital fictício é um capital não produtivo, da mesma maneira que o capital a juros. No entanto, enquanto este cumpre uma função útil e indispensável à circulação do capital industrial e nessa medida, embora improdutivo, não pode ser considerado parasitário, **o capital fictício (quando não é capital a juros) é total e absolutamente parasitário**. Não cumpre função necessária dentro da lógica do capital industrial, sendo sua remuneração puro ônus para este. (grifos nossos).

---

<sup>82</sup> Capital Portador de Juros.

Todavia, no atual cenário do capital, a fase predominante é a da hegemonia financeirizada em que o capital especulativo parasitário atua a partir da metamorfose do caráter do capital fictício de polo dominado para polo dominante. Em acréscimo, essa atual fase corresponde, também, aos lucros fictícios.

Galzerano e Minto (2018, p. 65-66) asseveram que

Tal qual o capital fictício, esses também [os lucros fictícios] devem ser analisados dialeticamente: sob o ponto de vista individual, são reais, mas, na totalidade, não possuem realidade substantiva, pois não advêm do excedente-valor produzido do trabalho. [...] são pura ‘fumaça’. Da mesma maneira que apareceram como mágica, da noite para o dia, podem desaparecer a qualquer momento, em razão das oscilações especulativas dos valores dos ativos [...]. Os ‘lucros fictícios’, [...] aparecem como estratégia para se contrapor à tendência de queda da taxa de lucro, mas não se sustentam para a continuidade da acumulação capitalista sem um incremento adicional da exploração do trabalho. Ou seja, para que outros setores, como o financeiro, onde não se produz o valor mantenham sua dinâmica de ampliação é necessário que as fronteiras da exploração da força de trabalho, onde efetivamente se produz o valor, também o sejam.

Nessa acepção, a lógica da reestruturação capitalista representa a busca da recuperação dos índices de acumulação no período pós-guerra, através do aumento progressivo das “formas fictícias do capital”. Esse processo engendrou ríspidos impactos na particularidade econômica do Brasil: “ampliou-se a heterogeneidade estrutural de nossa base produtiva, alterando igualmente as formas de inserção das classes e frações de classes locais na dinâmica do novo padrão de acumulação de capital em escala mundial” (GALZERANO; MINTO, 2018, p. 66). Nesse itinerário investigativo, não obstante tardia liberalização financeira desdobrada na década de 1990, o país se tornou destino de grande investimento internacional e que, após o Plano Real, esse investimento concentrou-se no setor de serviços.

A inserção do Brasil na economia global, na era do capital fictício, ampliou relações de dependência em decorrência da condição particular periférica. Diversas transformações foram operadas entre os governos, contudo foram mantidas as medidas que conferiam flexibilidade ao capital, a saber, redução da proteção ao trabalho; desregulamentação financeira; desterritorialização do setor produtivo; privatização parcial do setor de serviços estatais. Ora, o setor de serviços se tornou um nicho mercadológico para acumulação capitalista, nesse contexto, os organismos internacionais contribuíram significativamente com a irradiação de recomendações para a privatização da educação, em especial, da educação superior.

Na educação superior, no Brasil, essa lógica tem se desdobrado por meio da formação de grandes conglomerados, decorrendo, dessa maneira, na oligopolização da educação superior privada a partir da participação do setor financeiro. Em acréscimo, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) possibilitou a inserção de empresas educacionais no mercado de ações, além do respaldo jurídico que autoriza o funcionamento de IPES com finalidade de lucro.

A predominância financeirizada expressa a “capacidade que o capital concentrado possui de crescer alimentando-se de um componente rentista” (CHESNAIS, 1996, p. 82). O lucro configura-se como esse componente rentista, no qual busca impulsionar mais excedente-valor através da ininterrupta procura dos conhecidos *business* que acrescentem mais lucratividade ao capital inicial. Nessa perspectiva, os principais objetivos das IPES são lucro e produtividade para que, dessa forma, consigam satisfazer, consoante Mézáros (2002), as três bases do sistema sociometabólico do capital: capital, estado e trabalho. Sobre a educação superior, “só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado” (DOURADO; CATANI; OLIVERIAM, 2003, p. 19, *apud* RUAS, 2015, p. 58).

Para o capital, a educação superior se expressa como um nicho de mercado que torna factível a possibilidade de agregar mais capital dando início ao processo de financeirização. Essa lógica condicionou profundas metamorfoses do setor educacional, pois teve que se sujeitar às leis do mercado capitalista, produzindo assim uma ampla concorrência entre as IPES.

Ruas (2015, p. 58) compreende que

Como setor das instituições de educação superior conviveu, durante anos, com uma situação confortável, de pouca competitividade, com esse cenário despontando, a saída encontrada foi adotar como estratégia a concentração em grandes grupos para, inclusive, servir como barreira para o possível aumento da concorrência. [...] Um fator a ser destacado no que se refere a essa concentração, é a colaboração que estas estruturas de oferta, vigorosamente concentradas, reconhecem ter. Essa concentração torna esses grandes grupos capazes de sustentar uma concorrência em âmbito global, tornando-os mais fortes para enfrentar a entrada de outros concorrentes, e menos suscetíveis ao crescente peso da incerteza do ambiente globalizado.

Nessas circunstâncias, o Brasil e o *business* da educação superior, nos últimos anos, ingressaram nas demandas da financeirização – tendo em vista reduzir oscilações decorrentes das contínuas crises capitalistas –, constituindo uma integração financeira internacional que “foi acompanhada pela abertura dos diferentes tipos de mercados (câmbios,

créditos, ações) e foi favorecida pela criação de muitos novos produtos financeiros”, sendo que “neste sistema, as instituições dominantes não são mais os bancos, e sim os mercados financeiros e as organizações financeiras que nelas atuam” (CHESNAIS, 1996, p. 242-258). Com efeito, a partir de 1998, as primeiras repercussões da inserção do capital financeiro na educação, no Brasil, começaram a ser observadas. Segundo Ruas (2015), o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) foi comprado por ex-sócios de dois grandes bancos de investimentos – Garantia<sup>83</sup> e Pactual<sup>84</sup>. Em 1985, implantou o *Management Business Administration* (MBA) de Finanças no Rio de Janeiro, onde situava-se sua sede. Atualmente, o IBMEC é uma referência de escola com concepção voltada ao *business* para desenvolvimento estratégico, comparando-se, inclusive, à Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Com efeito, o movimento de capital internacional na educação superior tonou-se factível à exploração, além do investimento em novas oportunidades de negócios para esse nível de ensino. Todavia, vale ressaltar que, assim como na educação básica, na década de 1990, a educação superior sofria de diversos problemas, que, tendo em vista sua particularidade, sua crise possui multifaces.

[...] De modo muito mais significativo, porém, do que em outras partes do sistema educacional, o conhecimento de suas condições específicas passa pela elucidação da dinâmica de expansão e crise de sua parcela privada – e, nela, das peculiaridades de suas relações capital/trabalho. Isso porque, de modo inverso à educação básica – em que as escolas públicas detêm 83,5% das matrículas (Inep, 2013) –, o setor privado, constituído cada vez mais por empresas que orientam suas práticas administrativas para a obtenção de lucro (exceções, aqui, apenas as declinantes instituições comunitárias e/ou filantrópicas que, *a princípio*, atuam sem fins lucrativo), detém 73% do total de alunos matriculados na graduação superior (Inep, 2012). E, também aqui, a quantidade possui implicações qualitativas. Tratando-se de simples ampliação numérica – dado que os problemas de qualidade são de ordem mais profunda e complexa –, os entraves mais imediatos à expansão do ensino superior são o gargalo do ensino médio – pois a taxa de escolarização deste define o *quantum* da população que tem potencial educacional formal para adentrar naquele – e as precárias condições econômicas que dificultam a ascensão escolar de parte da população que possui o referido potencial. Entraves, por sinal, passíveis de resolução a curto/médio prazo. (GASPAR; FERNANDES, 2014, p. 948).

---

<sup>83</sup> “Banco fundado por Jorge Paulo Leman (JPL). Em 1971, JPL compra o título da corretora Garantia. Em 1976, entra no ramo de Bancos de Investimentos, fundando o Garantia. Em 1982 compra as Lojas Americanas, em 1989, a Cervejaria Brahma e em 1993 fundam a GP Investimentos com mais dois sócios Beto Sucupira e Marcel Teller, a primeira empresa de *private equity* do Brasil, um negócio independente do Garantia que, posteriormente, entra no negócio da educação superior comprando 20% das ações da Estácio de Sá. Em 1998, abalado pelos efeitos da crise asiática, o Garantia é vendido para o *Credit Suisse* por 675 milhões de dólares” (CORREA, 2013 *apud* RUAS, 2015, p. 59).

<sup>84</sup> “Fundado em 1983, com um capital inicial de US\$ 200 mil dólares. O nome reúne as iniciais dos três maiores sócios: Paulo Guedes, Andre Jakurski e Cezar Fernandes. Todos economistas e que levaram para o novo banco o que haviam aprendido com Jorge Paulo Leman: meritocracia, *partnership*, ambiente competitivo, avaliações semestrais, bônus agressivos. Ações aplicadas ao banco até 2006 quando o banco foi vendido para o suíço UBS” (CORREA, 2013, p. 102-108, *apud* RUAS, 2015, p. 59).

Não obstante os problemas elencados, nas últimas duas décadas, o Brasil vivenciou uma relativa estabilidade econômica decorrente da elevação da renda das frações intermediárias e mais pobres da população, além do próprio barateamento do valor das mensalidades das IPES, tendo em vista o valor pelo crédito educativo, além da própria ampliação do *quantum* de vagas públicas em decorrência do aumento de IES públicas nos governos PT, em especial através do REUNI, constituindo, com isso, um ciclo expansivo da educação superior brasileira: “o número de matrículas aumentou 299,9% entre 1995 e 2012, passando de 1.759.703 para 7.037.688” (GASPAR; FERNANDES, 2014, p. 946). No entanto, esse ciclo expansivo deu-se através de auxílio de políticas públicas que se articularam diretamente com o setor privado-mercantil da educação superior, corroendo, dessa forma, os limites entre o público e o privado. Esse processo se deu em função, conforme Silva Júnior (2005, p. 107), da predominância financeirizada do capital produzir uma “regulação social que procura a ‘nova institucionalidade’, assentada na busca do consenso entre antagonísticos por meio de políticas de negociação e de uma brutal ofensiva ideológica contra tudo o que seja aparentado com a soberania popular”, na qual foi resignada à política econômica neoliberal eclodida na década de 1990, no Brasil.

Em acréscimo, Rodrigues (2007) considera que a expansão privado-mercantil da educação superior brasileira não se dá apenas pela “mão invisível” do mercado, contudo, decorre das políticas irradiadas por governos democraticamente eleitos, que seguiram a cartilha dos organismos internacionais: BIRD, UNESCO, BM, OMC etc. Nessa acepção, é válido ressaltar que a expansão da rede pública necessita de significativos investimentos estatais diretos para ampliar a rede atual<sup>85</sup> e/ou criarem novas IES. No que concerne à expansão mercantilizada da educação superior privada, é necessário aumento da renda da população, além da implementação de políticas públicas em diversas modalidades que se configurem como incentivo financeiro, dentre elas: PROUNI, FIES, Bolsa-alfabetização. Essas políticas condicionam a expansão do mercado, bem como impulsionam o lucro, fomentando, com isso, investimento no setor da educação superior privada. Não obstante comprometer orçamento público-estatal, essas políticas produzem dívidas para os estudantes, como o Educured<sup>86</sup> que é mantido por algumas IES, o FIES<sup>87</sup>, o Pravalier<sup>88</sup>, além de outros

---

<sup>85</sup> A ampliação da rede já existente corresponde à criação de novos laboratórios, banheiros, salas de aulas, hospitais universitários, residências e restaurantes universitários, ampliação de edificações, contratação de novos professores através de concursos.

<sup>86</sup> De acordo com sítio oficial do Educured, esse financiamento se trata de “um crédito Educativo de 10% à 70% utilizada apenas nas mensalidades, que não ampara a 1ª parcela da semestralidade (matrícula), e que o aluno somente iniciará o pagamento do crédito obtido 30 dias após a conclusão ou cancelamento do curso, em parcelas e em prazos equivalentes”. Fonte: <<http://www.educured.com.br/ComoFunciona.aspx>>. Acesso em: 03 fev 2019.

financiamentos que são ofertados por diversos bancos privados (GASPAR; FERNANDES, 2014).

No limite, essas políticas públicas, além do próprio financiamento oferecido por bancos privados situam-se no bojo dos processos do capital fictício. Com efeito, na próxima *subseção*, trataremos de analisar como se efetua esse processo de *Capital Comércio de Dinheiro* que, conseqüentemente, impulsionou a formação de grandes oligopólios transnacionais da educação superior sob o véu da predominância financeirizada.

#### **4.2.1 O capital comércio de dinheiro, políticas privatizadoras da educação superior e espoliação do fundo público**

A irradiação da concepção neoliberal, no Brasil da década de 1990, impulsionou as políticas banco-mundialistas, bem como disseminou a pedagogia do capital, contudo o governo FHC não deu conta de efetivá-la, em virtude dos conflitos dos movimentos sociais que se posicionaram como resistência a essa investida. Todavia, no processo de constituição do bloco do poder, no governo PT, além das alianças feitas com setores burgueses, diversas dessas políticas foram implementadas, engendrando contrarreformas que tornaram exequível o ajuste ao projeto do capital financeirizado no Brasil.

A contrarreforma da educação no governo Lula é conduzida de forma fragmentada; é estruturada tendo o mercado como sociabilidade única, expresso nas parcerias público-privadas na educação, que advoga, como foi o caso da Lei de inovação tecnológica, estabelecida através da Lei 10.973/2004, sobre as medidas de incentivo à inovação e pesquisa no primeiro mandato de Lula. Esta legislação estabelecia a institucionalização de uma universidade prestadora de serviços, fundamentada e dependente do capital privado, com traços produtivistas e pragmáticos, perdendo a autonomia do saber, subordinando a pesquisa aos interesses do mercado. (TAVARES, 2014, p. 82).

Nessas circunstâncias, recorreremos ao livro III d'O Capital de Marx (2017) para compreendermos como se dá o processo de comércio de dinheiro que, em nossa pesquisa, efetuará o processo de *commodificação* da *educação-mercadoria*. Em acréscimo, reiteramos que o dinheiro desempenha papéis tipicamente técnicos no processo de circulação do capital industrial e comercial. Nesse percurso, uma fração da totalidade se autonomiza e passa a

---

<sup>87</sup> Trataremos com maior especificação no próximo item.

<sup>88</sup> O PRAVALER, de acordo com seu sítio oficial, é o “maior programa de crédito universitário privado do país. Um financiamento exclusivo para ensino superior, oferecido com a Instituição de Ensino, que possibilita o pagamento das mensalidades de forma parcelada.” Fonte: <[www.creditouniversitario.com.br](http://www.creditouniversitario.com.br)>. Acesso em: 03 fev. 2019.

efetuar essas operações para a classe de capitalistas da indústria e do comércio. Portanto, o capital-dinheiro – uma parcela do capital industrial que é produtivo – transforma-se em capital financeiro e opera essas técnicas.

Essas operações técnicas passam a ser executadas por um grupo de agentes com funções específicas, decorrentes da divisão social do trabalho. Com efeito, essas funções são metamorfoseadas em negócios especializados, com isso, são concentradas e realizadas em larga escala; inferindo, destarte, em uma nova divisão do trabalho a partir desse negócio especializado (caixas, larga quantidade de contadores, escritórios). Todavia, nas observações de Marx (2017), trabalhos que expressam os cursos de circulação não criam valor.

Koutchin (2015, p. 9) contribui com nossa pesquisa quando salienta que

Pagamentos, recebimentos de dinheiro, operações de compensação, escrituração de contas-correntes, guarda do dinheiro, etc., todas essas operações técnicas, separadas dos atos que as tornam necessárias, transformam em capital financeiro o capital nelas adiantado. As diferentes operações técnicas que ao se tornarem autônomas são convertidas em negócios particulares, resultam das diversas destinações do próprio dinheiro e de suas funções e dão origem ao comércio de dinheiro.

Marx (2017, p. 389) compreende que é incontestável que o “comércio de dinheiro não promove a circulação do dinheiro, mero resultado da circulação de mercadorias, maneira de esta aparecer”. Com efeito, para os banqueiros, *i.e.*, os comerciantes de dinheiro, “a circulação de dinheiro é um dado, e o que eles propiciam são as operações técnicas dessa circulação, as quais concentram, abreviam e simplificam”. Nesse sentido, “a massa de capital-dinheiro que os comerciantes manipulam é o capital-dinheiro dos capitalistas comerciantes e industriais que está na circulação. Suas operações servem apenas para intermediar as operações desses capitalistas” (KOUTCHIN, 2015, p. 9).

Quando um grupo especial de agentes adiantam o capital-dinheiro – um capital que necessitaria ser adiantado pelos próprios produtores e comerciantes – constatamos que esse grupo de agentes (prestamistas) que emprestam D, obtém D + D. Sendo assim, manifesta-se a forma geral do *Capital Comércio de Dinheiro*, expresso pela forma funcional: D-D’, na qual a mediação aqui “não se refere aos elementos materiais e sim aos elementos técnicos da metamorfose” (MARX, 1994, apud KOUTCHIN, 2015, p. 9).

Com a lógica do Capital Comércio de Dinheiro, que é próprio do capital fictício, algumas políticas públicas educacionais são implementadas para impulsionarem o setor privado-mercantil da educação superior, atendendo a orientação do BM (1997) em que discorria sobre a necessidade do Estado tornar-se um catalisador da esfera privada. Nessas

circunstâncias, é importante destacar dois programas que ganham relevo, ainda no governo Lula da Silva, contudo, um somente ganha fôlego na gestão Dilma Rousseff e é aprofundado no governo golpista de Michel Temer.

Os dois programas que iremos explorar são políticas focalistas de caráter assistencialistas que são utilizados para amenizar os nervos da população, revigorando o velho discurso de McNamara (*apud* LEHER, 1998, p. 26), então presidente do BM, que afirmava: “as pessoas pobres do mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão furiosas”. Com efeito, a primeira política que nos remetemos será a do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>89</sup>, no qual pode ser concebido como a concretização de um ávido sonho das IES comunitárias, confessionais, filantrópicas e com fins lucrativos. De acordo com a *Folha de São Paulo* (2004), os reitores das IFES, assim como os representantes de associações de entidades privadas de ensino superior atacaram a implementação do ProUni. Estes últimos questionaram o percentual de abertura de vagas e, para compensar, reivindicaram isenção do imposto de renda e de mais três tributos para as IPES com finalidade de lucro<sup>90</sup>, constituindo uma moeda de troca.

O ProUni emerge como uma possibilidade de *fuga para a frente* para as IPES que estão ameaçadas pela inadimplência e pela ampla evasão em virtude do valor das mensalidades, bem como da quantidade excessiva de vagas ofertadas. Em acréscimo, o ProUni atende as recomendações do BM de incentivo à iniciativa privada. Nos debates acerca da implementação do programa, o discurso da *democratização do ensino superior* ganhou destaque e se tornou semblante para sua operacionalidade.

O governo Lula da Silva editou, em 10 de setembro de 2004, a Medida Provisória (MP) nº 213 que lançava o ProUni. Por conseguinte, a Portaria nº 3.268, de 19 de outubro de 2004 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.245/04. No limite, a MP em tela, estabeleceu as regras de adesão das IPES ao ProUni (OTRANTO, 2006). Esse programa tornou-se Política Pública em 13 de janeiro de 2005, Lei nº 11.096/05. O ProUni atende a todas as IPES que a ele aderirem, além de garantir isenções fiscais: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição para o Programa de Integração Social; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido. A análise empreendida por Leher (2004), acerca da implantação do ProUni, já considerava que

---

<sup>89</sup> Nos deteremos apenas nos elementos essenciais que possam desvelar o caráter privatista do ProUni, por isso não nos deteremos na análise do programa desde sua concepção e implantação. Para maior aprofundamento acerca do ProUni, *vide*: Leher (2004); Otranto (2006).

<sup>90</sup> A lógica da renúncia fiscal está associada ao ProUni, para maior aprofundamento acerca desta temática, *vide*: Carvalho (2006).

Caso todas as instituições privadas venham a aderir ao PROUNI, haverá um subsídio superior a R\$ 2,0 bilhões/ano aos empresários [...] é importante destacar que o número de vagas é muito inferior às metas originalmente estabelecidas. Inicialmente, o MEC previa 400 mil vagas; agora não passarão de 180 mil, meta a ser alcançada daqui a três anos, sendo metade composta de bolsas parciais (como os 50% restante serão custeados pelos alunos de baixa renda). A rigor, todos esses cursos poderiam ser na forma de “cursos sequenciais” de curtíssima duração, a modalidade de educação minimalista “em” nível superior para os mais pobres. Da versão original à MP, o custo relativo de cada vaga foi multiplicado por 2,8. (LEHER, 2004, p.879).

É válido ressaltar os principais critérios para que os jovens/adultos pudessem se eleger candidatos às bolsas: nível da renda familiar; egresso de escolas públicas ou bolsista de escolas privadas. O ProUni determina que uma parcela das bolsas seja direcionada para ações afirmativas, *i.e.*, para atender as necessidades dos indivíduos com deficiências, dos negros e dos indígenas. São direcionadas, também, bolsas para formação de professores da educação básica. Essas medidas se articulam com os interesses populares.

No entanto, no que toca ao perfil dos estudantes da educação superior,

[...] estes demonstram que democratizar essa esfera do ensino é tarefa de alta complexidade no Brasil em virtude da colossal desigualdade das rendas familiares, bem como da reduzida oferta de vagas no ensino superior público e de qualidade. Isto se dá em função de elementos que dizem respeito tanto à escolaridade líquida da população de 18 a 24 anos, bem como aos profissionais que se inserem no ensino superior em busca de um diploma que represente maior qualificação para a atuação no mercado de trabalho. (DE PAULA, 2017, p. 113-114).

A forma de privatização própria do ProUni é ocultada, com o semblante de política social que impulsiona a democratização de vagas públicas no ensino superior privado, camufla, de fato, os recursos não arrecadados pelo Estado em decorrência das isenções fiscais concedidas pelo programa às IPES. Reiteramos que, desde 1968, o movimento da privatização da educação superior, no Brasil, está em curso, portanto trata-se de uma modernização do capital, ou seja, o capital está metamorfoseando-se de acordo com a processualidade do capital fictício, atendendo, desta maneira, aos interesses dos empresários da educação. Na era da predominância financeira, a educação configura-se como área de extração de excedente-valor. Portanto, esse cenário encaixa-se na categoria *educação-mercadoria*.

No tocante às finanças públicas, Carvalho (2006, p. 8) assevera que

[...] o impacto principal é a redução da receita tributária. O valor da renúncia fiscal depende do nível de adesão e do tipo de instituição participante do programa. Por um lado, as particulares [...] tendem a aderir em maior número. Por outro lado, se uma parcela das filantrópicas deixar o status de entidade de assistência social, apesar

dos obstáculos legais para tal, poderá haver um aumento da arrecadação previdenciária. De acordo com um levantamento divulgado pela Receita Federal, 2005, a renúncia fiscal foi bem menor (R\$ 105 milhões) que a projeção da União (R\$ 197 milhões). Nesse ano, foram oferecidas 112 mil bolsas, que representa um custo anual por estudante de R\$ 937,50.

Catani, Hey e Gilioli (2006) elucidam que o ProUni irradia uma lógica de acesso, contudo, no que tange à permanência e conclusão, os alunos são deixados no limbo. Nessa perspectiva, a concepção assistencialista orienta bem esse programa, alinhando-se, inclusive aos apontamentos do BM, concernente à oferta de benefício e não de direitos aos estudantes oriundos da escola pública.

Os dados correspondentes ao gasto tributário da União com ProUni identifica, a partir do exame da Tabela 7, a complexificação das formas em que o capital fictício se metamorfoseia na educação superior privada.

**Tabela 7 - Gastos tributários da União com o ProUni (2005-2015)**

<b>Ano</b>	<b>ProUni</b>
<b>2005</b>	177.086.854
<b>2006</b>	343.789.715
<b>2007</b>	535.882.639
<b>2008</b>	631.266.786
<b>2009</b>	735.511.137
<b>2010</b>	762.939.552
<b>2011</b>	698.659.132
<b>2012</b>	890.479.903
<b>2013</b>	830.190.930.
<b>2014</b>	625.001.269
<b>2015</b>	1.730.302.280
<b>Total</b>	<b>7.130.919.267</b>
<b>Δ 2005-2015</b>	<b>887,09%</b>

Fonte: Secretaria da Receita Federal. Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária (Gastos Tributários) – PLOA 2018.

Observa-se um gasto tributário superior a R\$ 7 bilhões desde a implementação do ProUni. Foi gerado um gasto tributário, neste decênio, da ordem dos R\$ 5 bilhões, obtendo, com isso, um crescimento relativo à 877,09% dos recursos canalizados ao programa. Esse valor atende às orientações dos organismos internacionais, no que toca o incentivo à iniciativa

privada, além do MEC apregoar o discurso da democratização com a oferta de vagas públicas no setor privado-mercantil.

Contudo, o ProUni ainda não representa a real face do capital fictício neste nível de ensino. Em verdade, é a partir de outra política que, de fato, constitui-se o movimento da financeirização da educação superior. Não obstante o ProUni se tratar de um programa de renúncia fiscal, não há transações no mercado financeiro que possam consolidar, assim, a forma funcional D-D'. Através do programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que esse ciclo do capital será efetivado plenamente.

O FIES surgiu no governo FHC (1995-2002), precisamente em 1999<sup>91</sup>, através da MP nº 1.827/99, oficializada pela Lei nº 10.260/01 de 12 de julho de 2001. Tratou-se, com efeito, do abandono do Programa de Crédito Educativo para Crianças Carentes (CREDUC)<sup>92</sup>, contudo, o FIES utiliza a mesma origem de recursos. Dessa forma, a lógica privatista foi aprofundada, dando continuidade à espoliação do fundo público. Queiroz (2015, p. 46) afirma que

O financiamento destina-se aos estudantes matriculados em cursos [de graduação] da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado, para os quais serão financiados até 100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes pelas IES privadas. No CREDUC, as IES recebiam em espécie, já no FIES [...] essas instituições recebem títulos do Tesouro Nacional, que podem ser trocados por dinheiro ou usados para pagar o Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS).

Concernente à processualidade do FIES, esse configura-se como expressão da atuação do capital fictício na educação superior, sua processualidade diferencia-se da do programa anterior, visto que o CREDUC destinava recursos em espécie às IPES pela venda de vagas, ao passo que no FIES trata-se de remunerar as IPES que aderirem ao programa através de Certificados Financeiros do Tesouro – Série E (CFT-E), trata-se de um título público federal remunerado pelo Índice de Preços de Mercado (IGP-M). Com efeito, o crédito estará disponível à IPES em nome de sua mantenedora no período programado para acessar a página no SIFES. Nesse sentido, portanto, o CFT-E trata, no limite, de títulos emitidos pelo Tesouro Nacional, *i.e.*, de títulos da dívida pública.

---

<sup>91</sup> De acordo com De Paula (2016, p. 115), “Naquela oportunidade, o FIES foi criado a partir da MP nº 1.827, de 27 de maio de 1999, sendo, por seu turno, regulado pelas Portarias MEC nº 860, de 27 de maio de 1999, e 1.386, de 15 de setembro de 1999, além de haver reedições”. É válido ressaltar que os recursos do FIES provém, consoante Queiroz (2015, p. 55), “de dotação orçamentária do MEC, retorno de financiamento e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo – PCE”.

<sup>92</sup> Em 25 de junho de 1992, o governo Collor criou o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes (CREDUC).

De acordo com o sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre 2010 e 2016, o FIES desembolsou cerca de R\$ 56,5 bilhões. A tabela 8 expõe essa divisão por região.

**Tabela 8 - Gastos Financeiros – FIES – (2010-2016)**

<b>Região</b>	<b>(%)</b>
Centro-Oeste	11,8
Nordeste	22,8
Norte	5,62
Sudeste	45,2
Sul	14,4

Fonte: FNDE (2018).

De antemão, considere-se que R\$ 56,5 bilhões suplementares no orçamento das IFES contribuiriam significativamente para a manutenção e custeio dessas instituições. Contudo, além destes recursos serem direcionados às IPES, verifica-se também uma desproporção no tocante à quantidade canalizada para cada região. Identifica-se que cerca de R\$ 3,1 bilhões (5,62%) foram destinados à região Norte; a região Centro-Oeste obteve aproximadamente R\$ 6,6 bilhões (11,8%); na região Nordeste, concentrou-se R\$ 12,8 bilhões (22,8%); ao Sul destinou-se R\$ 8,1 bilhões (14,4%); por fim, na região Sudeste, concentrou-se cerca R\$ de 25,5 bilhões (45,2%). Este último dado expressa a grande quantidade de IPES localizadas na região Sul, constituindo-se, assim, o centro do desenvolvimento da educação superior mercantilizada do Brasil, *i.e.*, onde o capitalismo acadêmico brasileiro está mais concentrado.

Contudo, voltando ao marco legal do FIES e do ProUni, difundiu-se a Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008, que vincula o repasse de recursos do FIES com a concessão de bolsas parciais do ProUni. Destarte, os estudantes que conseguirem apenas bolsa parcial ProUni poderão complementar com FIES. Nesse itinerário analítico, é nítido que o governo Lula da Silva esteve alinhado a empresários da educação superior a partir da implementação destes programas que foram legitimados pelas PPP's, possibilitando assim, direcionar verbas públicas para as IPES.

As transformações pelas quais o FIES passou contribuíram para suplementar o setor empresarial, a mercantilização, assim como a *commodificação* da educação superior. Avila, Léda e Vale (2012, p. 169) asseveram que

A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariamento da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino distância (EaD) como via para a democratização do acesso à educação, dentre outros mecanismos.

A rigor, o FIES, assim como a lógica do ProUni, está inserido no discurso de democratização do acesso ao ensino superior, mas, na verdade, canaliza recursos públicos nas IPES corroendo fronteiras que mantêm os limites entre público e privado. O aprofundamento da lógica da mercantilização via FIES, desencadeada no governo Lula da Silva, diferentemente do governo FHC, só foi factível em decorrência da reformulação do programa além do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), dispensando assim, a necessidade de fiador para obter o financiamento do programa. De acordo com a Portaria Normativa nº 3 de 2014, todas as mantenedoras são orientadas a aderir ao FGEDUC, pois os riscos seriam assumidos e cobertos pelo Estado. De acordo com Tavares (2014, p. 86),

A redução da taxa de juros [...] foi contundente: de 6,5% para 3,4% ao ano, tal qual o prolongamento do crédito e a definição de parcelas fixas. A única exigência para a renovação do contrato, que vem através da portaria n. 20 de 2013, seria o pagamento pelo estudante das parcelas trimestrais de juros. Ocorre que o Estado brasileiro utiliza o fundo público para cobrir os juros diminuídos, novamente num processo de transferência do fundo público para o capital, no caso os bancos.

Concernente aos empréstimos efetivados, nos últimos 16 anos<sup>93</sup>, para pôr em operação o FIES, os dados expostos na tabela 9 constataam o aumento de recursos públicos direcionados às IPES.

**Tabela 9 - Evolução dos empréstimos do FIES (2003-2018)**

<b>Ano</b>	<b>FIES</b>
<b>2003</b>	1.341.626.724
<b>2004</b>	1.237.629.607
<b>2005</b>	1.305.932.989
<b>2006</b>	1.455.157.896
<b>2007</b>	1.490.535.757
<b>2008</b>	1.699.753.769
<b>2009</b>	1.922.681.718
<b>2010</b>	2.276.285.230

<sup>93</sup> Partimos do governo Lula da Silva, porque nele iniciou-se o aprofundamento da lógica do FIES e o decorrente empresariamento da educação superior que, nos governos seguintes, seria ampliada.

<b>2011</b>	3.052.490.346
<b>2012</b>	3.962.044.038
<b>2013</b>	8.372.431.851
<b>2014</b>	12.528.635.389
<b>2015</b>	17.317.798.354
<b>2016</b>	22.583.827.459
<b>2017</b>	22.613.990.688
<b>2018</b>	12.926.970.065
<b>Δ 2003-2018</b>	<b>863,53%</b>

Fontes: Portal Orçamento – Senado Federal (2018).

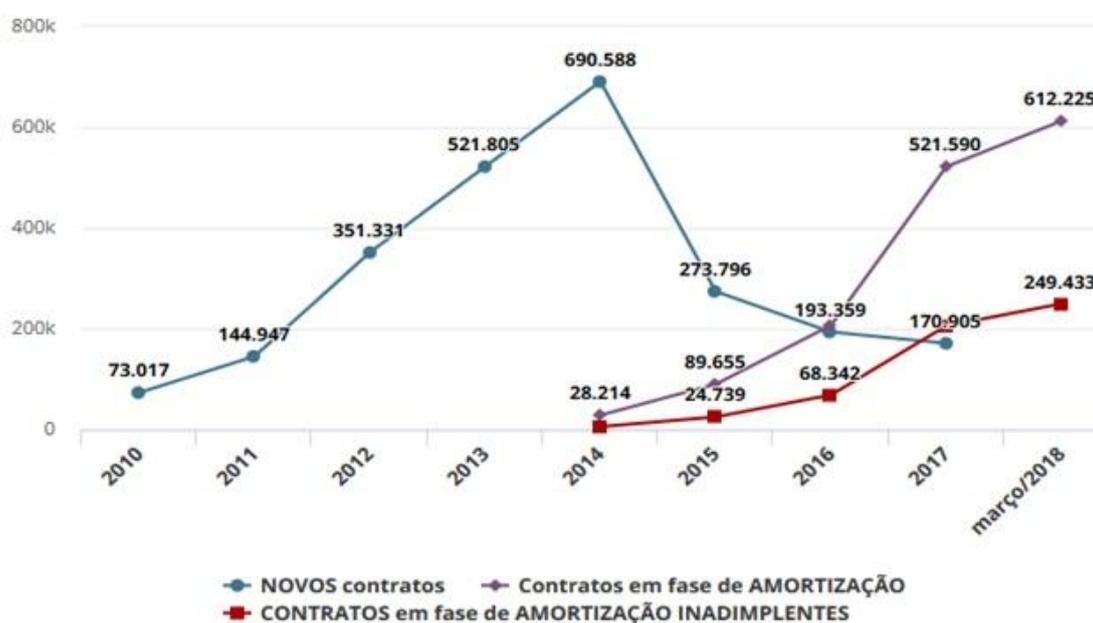
É possível constatar que o montante de recursos públicos, no período de 2003 a 2018, ultrapassou a ordem dos R\$ 116 bilhões, expressando um aumento relativo à 863,53% nas despesas da União com o FIES. Os dados constatarem que, a partir de 2013, houve um expressivo crescimento nas despesas com o programa. Em contrapartida, em 2018, houve uma queda no repasse de recursos, todavia, trata-se do movimento que é próprio das oscilações do mercado, inerente a lógica financeira. Ainda, é lícito ressaltar que o FIES em 2018 passou por reformulação.

No dia 6 de julho de 2017, o então ministro da educação do governo Michel Temer, Mendonça Filho, anunciava o novo FIES. A intenção era tornar o FIES mais eficiente. Para isso, ele seria organizado em três modalidades: 1) se desdobrará como fundo garantidor com verbas da União, com juros 0 para estudantes com renda per capita mensal familiar de até três salários mínimos. Esta modalidade possibilita o aluno pagar as prestações parceladas com no máximo, 10% de sua renda; 2) essa segunda modalidade terá como fonte de recursos fundos constitucionais regionais, para jovens com renda per capita familiar de até cinco salários mínimos. A ênfase foi dada às regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte; 3) a terceira modalidade utilizará recursos de origem do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) além dos recursos dos fundos regionais de desenvolvimento das regiões supracitadas. A presente modalidade, assim como a segunda tratam do P-FIES, ambas direcionadas para candidato com renda per capita de até cinco salários mínimos. No limite, ainda houve duas mudanças que surgiram através da Portaria 23 em que o cronograma de recursos do Fundo Público é modificado de doze para oito repasses anuais; e a Portaria 21 em que exigia que as notas dos estudantes obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tivessem sido superior ou igual a 450 pontos, além da nota da redação ser diferente de zero.

Esta lógica deixa explícito que o FIES tem contribuído significativamente para a manutenção das IPES, bem como para a extração de lucros fictícios por parte dos empresários da educação superior. “Com a injeção dos recursos do FIES, as IES privadas têm garantido o

pagamento das mensalidades de uma grande parcela de estudantes, o que favorece a expansão desse setor” (CHAVES, 2015, p. 438). Por se tratar de uma política que envolve empréstimo aos estudantes, em contrapartida, vem engendrando uma significativa quantidade de inadimplentes.

**Gráfico 3 - Novos contratos; contratos em fase de amortização e; contratos em fase de amortização inadimplentes – (2010-2018)**

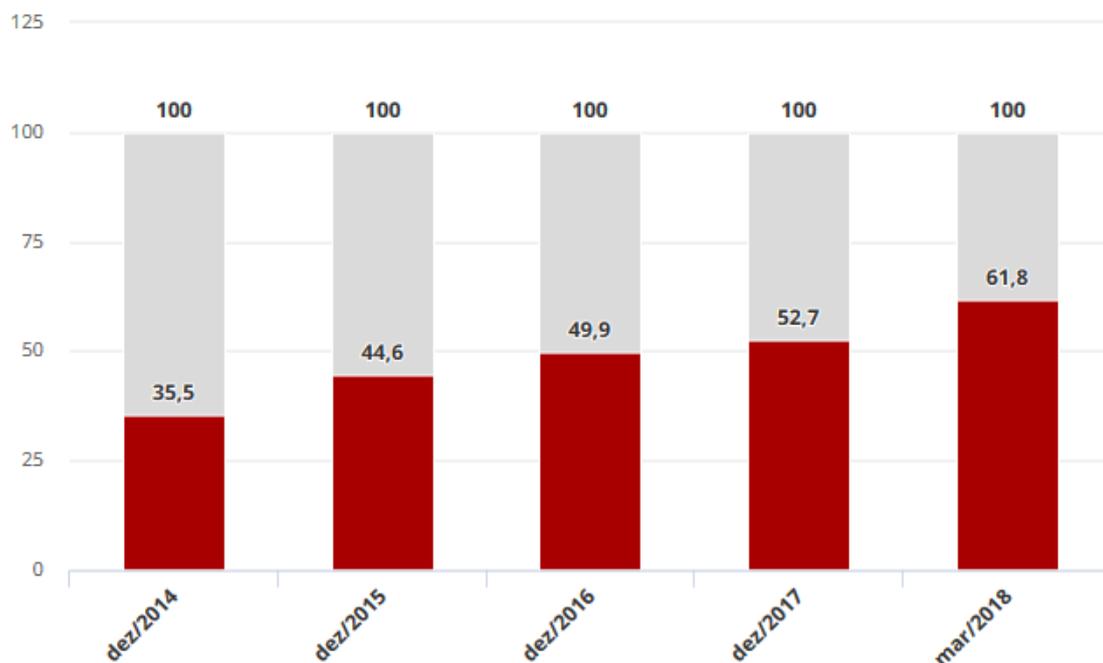


Fonte: FNDE (2018).

A partir dos dados do gráfico 3, é nítida a lógica da financeirização que gera lucros fictícios para o setor dos empresários da educação superior e que, por sua vez, endivida a juventude e classe trabalhadora brasileira através dos mecanismos que possibilitam os empréstimos do FIES. Os contratos em fase de amortização inadimplentes surgem em 2014, e possuem um crescimento da ordem de 784,1%. Um crescimento colossal em menos de quatro anos.

Esta lógica fica ainda mais nebulosa quando se analisa a quantidade de contratos inadimplentes a partir de um dia de atraso. É válido ressaltar que, não obstante representar apenas um dia útil de atraso, ele por si só já põe em movimento a lógica do capital portado de juros que origina o capital fictício.

**Gráfico 4 - Contratos em dia com o FIES já são minoria – contratos com pelo menos 1 dia de atraso no pagamento de parcelas (%)**



Fonte: FNDE (2018).

A financeirização que atravessa a *commodificação* da educação superior brasileira torna nítida a política de enriquecimento dos empresários que operam a *educação-mercadoria*. Contudo, a lógica do endividamento dos estudantes é desdobrada a partir das formas de pagamento das parcelas do financiamento do curso de graduação. No cenário do desemprego crônico, próprio do neoliberalismo e da crise estrutural do capital, as formas de engajamento no mundo do trabalho se opõem a promessa da mobilidade social<sup>94</sup> irradiada pelo FIES no tocante ao emprego para um profissional diplomado no ensino superior. Com efeito, os dados mostram que os egressos deste programa com, pelo menos, um dia de atraso no pagamento atingem uma magnitude de 61,8% de inadimplentes, datados de março de 2018. Ainda, se compararmos o de 2014 com o atual dado, o aumento de inadimplentes foi da ordem de 74,1%. De fato, mais da metade de egressos do FIES são inadimplentes, todavia, esta conjuntura não compromete o orçamento das IPES, porquanto a espoliação do fundo público já foi efetivada através das formas fictícias do capital financeiro por meio da venda dos CFT-E e, por consequência, pela própria compensação bancária da recompra dos títulos públicos.

<sup>94</sup> Compreende-se que o conceito de mobilidade social trata do movimento em que um sujeito, que pertence a uma classe social transita para outra. (CARVALHO, et al., 2013).

Consoante o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2017, p. 35-36, apud GALZERANO; MINTO, 2018, p. 73), a partir das metamorfoses ocorridas no FIES em 2015, constata outro aspecto oriundo da relação fundo público e setor privado-mercantil da educação superior brasileira.

[...] uma vez que o corte na oferta de contratos novos no Fies não foi acompanhado de redução semelhante do número de ingressantes, pode-se supor que uma parcela significativa de potenciais contratantes do Fies estava apta a ingressar na educação superior privada sem o aporte do financiamento estudantil, e que as regras de contratação do Fies, vigentes no período 2010-2014, suscitaram a ocorrência de um efeito *crowding-out*, uma vez que ofereciam com taxa de juros mais baixa que a rentabilidade do mercado financeiro, inclusive a da caderneta de poupança. Com isso, parcela significativa dos estudantes teria optado pelo contrato junto ao Fies ao longo desse período, mesmo dispondo de capacidade financeira para arcar com o pagamento das mensalidades escolares.

Nessas circunstâncias, o FIES, inclusive, torna factível aos estudantes de frações de classes com poder aquisitivo suficiente para custearem as mensalidades de seu curso trocarem a forma de pagamento, para assim utilizarem o financiamento com custo baixo, beneficiando, em especial, as IPES. Ora, as mantenedoras não são obrigadas a vender seus CFT-E na primeira abertura para compra por parte do FNDE, pois podem optar pela acumulação fictícia que se dá através da correção monetária e amortização, com isso, acumulam lucros fictícios revendendo em novas datas de abertura para compra dos títulos. Todavia, a complexidade com que se efetua esse processo é longa. Não obstante o FIES se expressar no ciclo de capital  $D - D'$  para as IPES, esta forma funcional utiliza este programa para espoliar fundo público. Em contrapartida, os estudantes pagantes estão consumindo uma *educação-mercadoria* que se desdobra no ciclo de capital:  $D - M \dots (MP + FT) \dots M' - D'$ <sup>95</sup>. Esse tipo de ciclo de capital tem como base a força de trabalho, portanto é na processualidade do trabalho docente que se dá a efetivação do valor-capital da mercadoria educação superior. Todavia, essas duas formas não são as únicas que impulsionam a expansão privado-mercantil desse nível de ensino.

No limite, considera-se que a espoliação do fundo público como financiamento das IPES possibilitou a consolidação da oligopolização da educação superior brasileira, pois a constituição de grandes conglomerados do ensino<sup>96</sup> deu-se em decorrência, num primeiro momento, da flexibilização da legislação nacional pós-LDB/1996. PPP's – ProUni e FIES, em

<sup>95</sup> No capítulo 1, desenvolvemos uma análise acerca da substantivação do valor. Para maior aprofundamento, vide notas de rodapé 21 e 22.

<sup>96</sup> Na presente tese, utilizamos a referência de *holdings* educacionais por compreendê-las como empresa majoritária e detentora de poder acionário sobre outras empresas.

especial – possibilitaram engendrar uma estabilidade financeira para essas instituições. Ressaltamos que, além desses meios de mercantilização expostos, ainda há outro que se efetua com a participação de fundos de investimento do capital financeiro. Esse panorama vai de encontro como o que, na década de 1990, o BM denotava: no caso dos países dependentes da América Latina, a única opção era conceber um sistema de educação superior calcado no setor privado-mercantil com direcionamento para a lógica do mercado, com cursos pragmáticos e alto teor utilitarista, em síntese, um padrão oposto ao modelo *humboldtiano* (SGUISSARDI, 2004). De fato, esse modelo vem se constituindo com grande força, em especial por meio das formas fictícias do capital.

#### **4.2.2 A financeirização da educação superior e a lógica do capital fictício**

Como foi visto mais acima, o *academic capitalism* não se restringe a um Estado nação, em verdade, ele é próprio do movimento expansivo do capital em sua fase mundializada de hegemonia financeira em que as formas fictícias operacionalizam sua racionalidade. Assim como no Brasil, os demais Estados nações possuem suas formas de *academic capitalism*, cada um com sua própria particularidade, contudo, tendo em vista o movimento da totalidade do capital. Todavia, a tradição norte-americana de modelos institucionais de empresas educacionais, de acordo com Morey (2001), Ryan (2001) e Kinser e Levy (2005), identifica-se em três modelos: universidade corporativa, universidade virtual – leia-se a distância – e universidade lucrativa. Não obstante suas particularidades, a unidade desses modelos visa à busca incessante do lucro através da materialização de seus objetivos. No entanto, trata-se da particularidade norte-americana que se vincula, inclusive, com as grandes corporações transnacionais do capital financeiro. De antemão, é preciso recapitular alguns elementos básicos que se deram via financeirização do setor de serviços para compreender o movimento de inserção dos fundos de *private equity*<sup>97</sup> e constituição dos oligopólios da educação superior brasileira, bem como o surgimento de instituições com capital aberto.

##### **4.2.2.1 A finança mundializada e a formação de oligopólios transnacionais**

---

<sup>97</sup> Os fundos de *Private Equity* são um tipo de atividade financeira executada por instituições que investem particularmente em empresas que ainda não estão participando do mercado de ações, ou seja, que não estão inseridas na bolsa de valores.

A nova governança mundializada orientada pelo capital, de predominância financeira, possui uma estrutura de dominância global, consoante Feldfeber (2009, p. 165), “com clara hegemonia do capital financeiro, consta de umas 200 megacorporações que tem um volume de vendas superior ao PNB de todos os países do mundo, com exceção dos nove maiores”. A partir da criação da OMC, em 1995, o setor de serviço se tornou um grande nicho para a exploração capitalista. Esse organismo internacional surge buscando reduzir os obstáculos do comércio, pois criou-se uma estrutura financeira mundializada para “facilitar a circulação do fluxo-internacional do capital-dinheiro líquido onde fosse usado de modo mais rentável” (HARVEY, 2011, p. 22).

O intuito da OMC de reduzir os obstáculos para o comércio global tornou exequível, através da liberalização e desregulamentação, a abertura da economia nacional ao capital internacional, impulsionando, dessa maneira, uma hipertrofia financeira a partir da atuação de grupos financeiros: fundos de investimento, fundos de pensão e seguradoras. Com isso, as ações dos fundos de investimento no setor de serviços serão regidas pelo capital portador de juros operando em especial com o rentismo e a especulação.

Tavares (2014, p. 90) assevera que

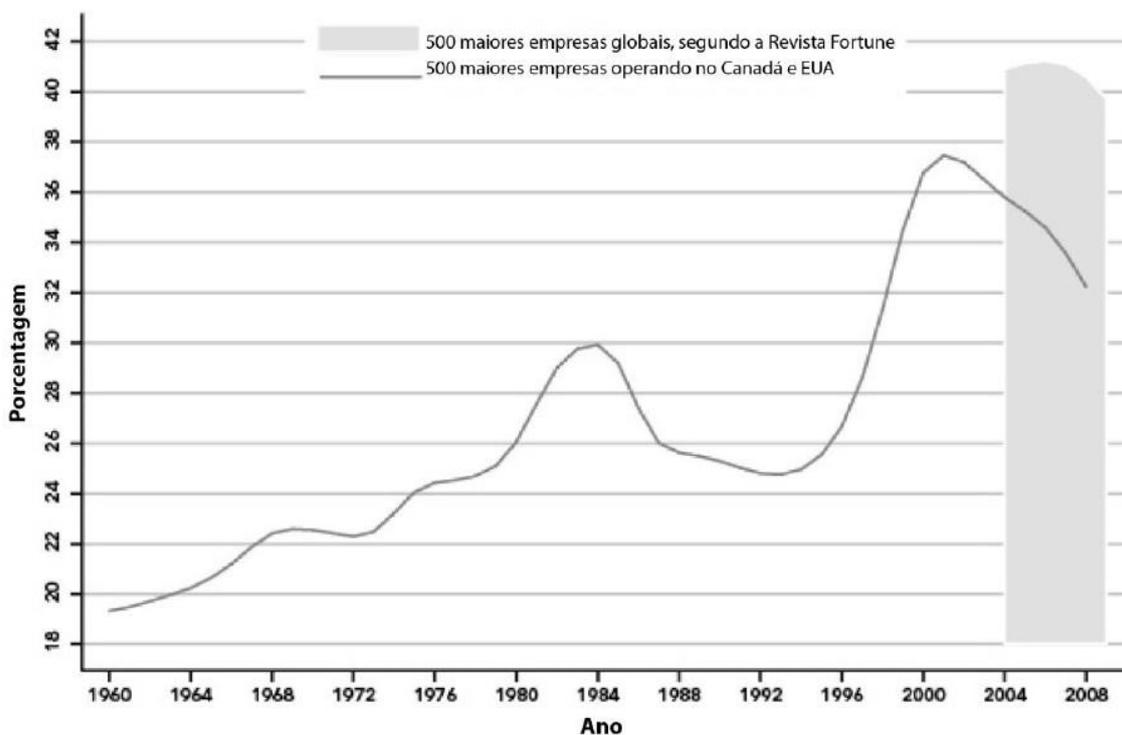
[...] a Conferência de Cingapura (1996) foi um marco importante, pois nesta conferência a educação foi debatida como um serviço e mercadoria como outra qualquer, em que se aprofundam concepções de livre-mercado sobre o setor educacional, envolvendo discussões sobre a compra de pacotes educacionais de países centrais para países periféricos, concepção que é cristalizada a partir do documento “Serviços de Educação” de 1998, no qual a OMC apontou a educação como um nicho para investimentos privados, aprofundando a concepção de empresariamento da educação. Dentre os serviços de educação contidos no documento estão a educação primária, secundária, de jovens e adultos e a superior. Sobre a educação superior, o documento exalta a educação a distância, juntamente com a diversificação das instituições de ensino superior.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) compreende, segundo Feldfeber (2009), que o mercado da educação superior se expandiu em decorrência da pressão dos Estados nacionais que buscavam explorar esse nicho, bem como da liberalização do mercado financeiro. A partir dos anos 2000, no Brasil, esse tipo de mercantilização incorporou novas nuances que acompanharam o movimento da economia nacional, em consonância com a dinâmica do capital fictício por meio dos fundos de *Private Equity*, que, por seu turno, começaram a controlar – via aquisição de parcela progressiva das IPES com finalidade de lucro – grande quantidade de matrículas no setor privado/mercantil. Decerto, essa lógica vincula-se com o processo de oligopolização e controle do mercado

educacional por uma reduzida quantidade de IPES, que, por sua vez, foram compradas por fundos de investimento internacionais.

Investigando a economia política planetária, Bastos (2018) empreende uma análise acerca dos oligopólios globais constatando a existência de um núcleo constituído por 147 corporações empresariais vinculadas ao capital financeiro que controlam cerca de 40% das corporações transnacionais em escala global. O autor, em acréscimo, expõe dados para desvelar o poder dos oligopólios na economia mundial; para tanto, recorre a duas bases de ampla credibilidade global. A primeira base de dados corresponde à COMPUSTAT<sup>98</sup> que demonstra a lógica progressiva das 500 empresas com maior destaque no ano, levando em conta o crescimento consoante a percentagem do PIB mundial, nas quais atingiram o ápice em 2006, correspondendo 35%. A segunda base de dados é sistematizada pela revista *Fortune 500*<sup>99</sup>, contemplando o período entre 2004 e 2008, podendo, dessa forma, constatar que fração das receitas anuais destas 500 corporações foram superiores à 40%, como pode ser analisado no gráfico 5.

**Gráfico 5 - Receitas totais das 500 maiores corporações globais como percentagem da renda mundial (PIB) – (1960-2008)**



<sup>98</sup> Trata-se de um banco de dados de informações financeiras, de mercado e estatísticas acerca de empresas no âmbito mundial – ativas ou não –. O início de sua operação data de 1962.

<sup>99</sup> Trata-se de uma lista anual sistematizada e publicada pela revista *Fortune* que possui as 500 corporações globais de acordo com suas respectivas receitas em seus anos fiscais.

Fonte: Bastos (2018, p. 37), a partir de Fortes, McChesney e Jonna (2011).

Nesse itinerário investigativo, no tocante às corporações transnacionais e ao processo de constituição de oligopólios, o autor *supra*, calcado em Vitali, Glattfelder e Battiston (2011), destaca a necessidade de compreender o domínio político e econômico de grandes conglomerados transnacionais. Bastos ressalta que

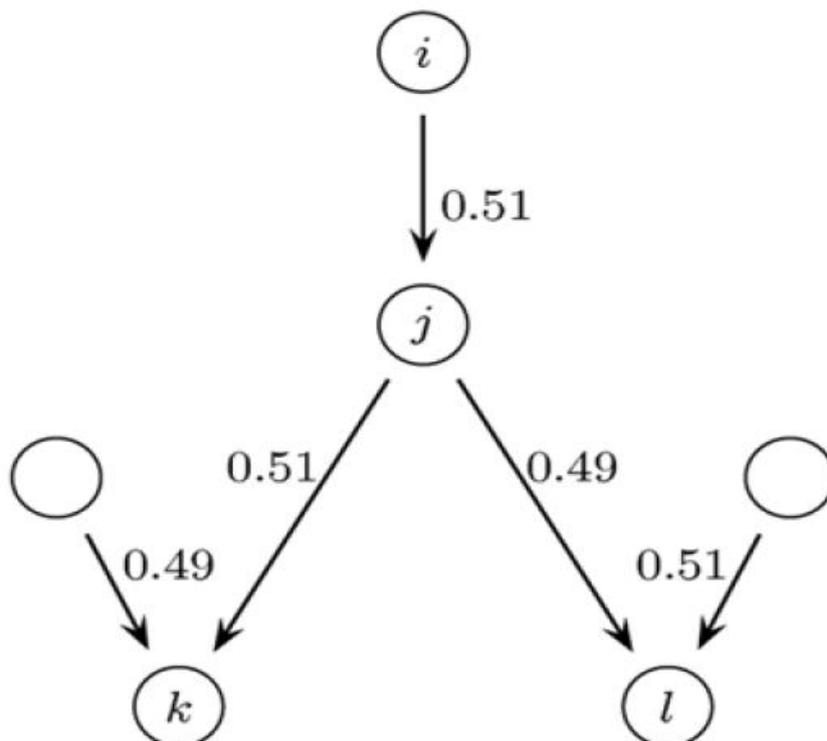
A pesquisa [...] mapeou a topografia de um universo de 43.060 empresas transnacionais (financeiras e não-financeiras) interconectadas direta ou indiretamente por meio de participações acionárias. Em seguida, a amostra foi reduzida para um grupo de 1.318 corporações com conexões tão estreitas entre si de uma forma que cerca de três quartos da propriedade dessas companhias que compõem esse núcleo pertencem ao próprio núcleo, ou seja, “[e]m outras palavras, esse é um grupo fortemente entrelaçado de corporações que cumulativamente detêm a maioria das ações das outras” (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011, *apud* BASTOS, 2018, p. 38).

Com efeito, Bastos (2018, p. 25) analisa a estrutura do controle empresarial global e compreende que esse tipo de dominação é desempenhado através de uma “complexa rede de relações de propriedade (participações acionárias) direta e indireta que se estende por muitos países”. O autor utiliza o exemplo de Vitali, Glattfelder e Battiston (2011) para elucidar essa complexa relação de dominação de propriedades: o controle da empresa *i*, consoante figura 2, sobre empresa *k* é possível, ainda que a primeira não possua ações desta empresa, pois possui maioria das ações com poder de voto da empresa *j*, que esta última, por sua vez, é acionista majoritária da empresa *k*<sup>100</sup>. Portanto, “o conjunto total da teia de participações acionárias corresponde ao montante do valor econômico sobre o qual aquelas empresas de maior porte têm controle” (BASTOS, 2018, p. 38).

---

<sup>100</sup> Consoante Vitali, Glattfelder e Battiston (2011, s.p. *apud* BASTOS, 2018, p. 38), “[...] [m]esmo com [uma empresa possuindo] pequena quantidade de ações, se todos os demais acionistas detiverem quantidade de ações menores ainda, o modelo garante um alto nível de controle [àquela empresa]”.

**Figura 2 - Controle por participação acionária indireta**



Fonte: Vitali; Glattfelder; Battiston (2011 *apud* BASTOS, 2018, p. 37).

Segundo os autores citados, o controle é concebido, também, através da manipulação do faturamento operacional das empresas transnacionais: “estima-se o percentual de controle da rede de participações acionárias diretas e indiretas, depois multiplica-se os níveis de controle encontrados pelas receitas operacionais das empresas às quais uma empresa acionista é conectada, direta ou indiretamente” (BASTOS, 2018, p. 39). Com efeito, além de possuir ações das empresas, é necessário, também, determinar suas receitas operacionais.

Nessa acepção, Vitali, Glattfelder e Battiston (2011, *apud* BASTOS, 2018, p. 4) constataam que

[...] apenas 737 das maiores empresas acumulam 80% do controle sobre o valor de todas as TNCs<sup>101</sup>. [...] Detalhadamente, quase 4/10 do controle sobre o valor econômico das TNCs no mundo é exercido, por meio de uma complexa rede de relações de propriedade, por um grupo de 147 TNCs no núcleo, o qual possui controle quase absoluto sobre si mesmo. As principais detentoras dentro do núcleo podem, assim, ser consideradas como uma “super-entidade” econômica na rede global de corporações. Um fato adicional relevante neste ponto é 3/4 do núcleo são intermediários financeiros.

<sup>101</sup> *Transnational corporations* – [corporações transnacionais, tradução para o português].

Dessa forma, constata-se a expressiva concentração na rede de propriedade, pois 40% do total da rede é controlada por menos de 1%. Sobre a predominância das corporações financeiras no controle da rede, de acordo com Vitali, Glattfelder e Battiston (2011 *apud* BASTOS, 2018, p. 40), na lista *Top 50 control-holders, i.e.*, a lista das 50 empresas que mais acumulam domínio na rede de propriedade, “nas 10 principais posições encontram-se apenas instituições financeiras, dentre as quais Barclays Bank, JPMorgan Chase e Merrill Lynch, e entre os 11º e 20º lugares estão Deutsche Bank, Credit Suisse, Goldman Sachs e The Bank of New York Mellon”. É lícito asseverar, com isso, que esses resultados aprofundam a lógica do poder político constituído pelo núcleo mundial das corporações transnacionais do capital financeiro.

Os números em si são muito impressionantes, e estão gerando impacto no mundo científico, e vão repercutir inevitavelmente no mundo político. Os dados não só confirmam como agravam as afirmações dos movimentos de protestos que se referem ao 1% que brinca com os recursos dos outros 99%. [...] É natural e saudável que tenhamos todos uma grande preocupação em não inventarmos conspirações diabólicas, maquinações maldosas. Mas ao vermos como nos principais setores as atividades se reduziram no topo a poucas empresas extremamente poderosas, começamos a entender que se trata sim de poder político. Agindo no espaço planetário, na ausência de governo mundial, e frente à fragilidade do sistema multilateral, manejam poder sem nenhum contrapeso significativo. (DOWBOR, 2012, p. 1-2, *apud* BASTOS, 2018, p. 40-41).

#### 4.2.2.2 Fundos de private equity, oliopolização, a abertura de ações das *holdings* educacionais S/A e sua lógica especulativa parasitária

Retornando ao panorama da expansão privado-mercantil da educação superior, o capitalismo acadêmico brasileiro não foge da lógica da oligopolização, porquanto a processualidade da mundialização do capital de predominância financeirizada permeia a particularidade local. Nesse sentido, com a conjuntura favorável para a acumulação de capital no setor privado, além de ampliar a quantidade de grandes empresas consolidadas e o advento de outras congêneres, constituiu-se, em especial a partir do início dos anos 2000, a consolidação de imensas *holdings*<sup>102</sup> – tanto em quantitativo de estudantes como apuração de receitas. Com efeito, a tendência à oligopolização penetra no setor da educação superior privada. O quantitativo de IPES cresceu exponencialmente entre 2001 e 2003, contudo, em 2007, o crescimento foi apenas da ordem 0,5%, ao passo que, em 2008, houve redução de 0,8%. Gaspar e Fernandes (2008, p. 954) compreendem que “o declínio da taxa de

<sup>102</sup> As *holdings* são sociedades constituídas para administrarem grupos de empresas, ou seja, conglomerados. Com efeito, a *holding* controla a maioria das ações ou cotas das empresas que compõem o determinado grupo.

crescimento do número de instituições começou em 2004, não havendo, portanto, qualquer relação entre essa ocorrência e a crise mundial; nem, também, em relação à expansão das matrículas”. Com efeito, houve crescimento na quantidade de IPES, bem como de matrículas (7,78%), um ano antes de estourar a crise de *subprime*, em 2008. Em acréscimo, as grandes empresas educacionais S/A<sup>103</sup> (Kroton, Estácio, Anhanguera) estavam ingressando no mercado de ações, além de estarem vivenciando a operacionalidade da financeirização através do recebimento de investimentos de fundos de *private equity* estrangeiros, bem como iniciando suas compras e fusões. Sendo assim, considera-se que, em decorrência da intensificação da concorrência oriunda do crescimento numérico das IPES, engendrou-se implicações neste cenário freando o quantitativo progressivo de instituições. No exame da tabela 3, de 2009 a 2016, a taxa de crescimento de IPES foi de apenas 2,03%.

Gaspar e Fernandes (2014, p. 955-956) consideram que, nos últimos quinze anos, houve uma significativa ampliação de investimentos, bem como de expansão/criação de IPES, implicando, assim, na grande quantidade de vagas disponíveis em seus respectivos processos seletivos. Nesse sentido, em função da obtenção da lucratividade destas instituições, esta colossal expansão, com o suplemento de novos investimentos, implicou, no passar dos anos, em um quantitativo superior de oferta de vagas diante da demanda<sup>104</sup>. Até 1999, nas IPES, “o percentual de vagas disponíveis acima do número de ingressantes girava em torno de 20%. De 2000 em diante, esse percentual passou a crescer rapidamente, atingindo 111,3%, em 2011”. Decerto, “quase como mercadorias no estoque de uma fábrica ou de uma loja, o problema para as empresas que atuam na área da educação é que vagas ociosas significam capital ocioso e transtornos à acumulação.” Nessas circunstâncias, em decorrência da ampla oferta diante da baixa demanda constituiu-se, a partir do início dos anos 2000, “uma crise no setor de ensino superior – uma típica crise setorial”<sup>105</sup>.

Por se tratar de uma crise, não significa que a totalidade das instituições vivenciariam os mesmos efeitos. Em contrapartida, essa crise setorial contribui para as empresas que possuem, consoante Mandel (1989), um nível mais acentuado de produtividade,

---

<sup>103</sup> São Sociedades Anônimas (S/A), pois se trata de “uma forma jurídica de constituição de empresas na qual o capital social não se encontra atribuído a um nome em específico, mas está dividido em ações que podem ser transacionadas livremente, sem necessidade de escritura pública ou outro ato notarial. Por ser uma sociedade de capital, prevê a obtenção de lucros a serem distribuídos aos acionistas”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade\\_an%C3%B3nima#cite\\_note-InfoEsola-1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_an%C3%B3nima#cite_note-InfoEsola-1)>. Acesso em: 19 jan 2019.

<sup>104</sup> Os Anexo B e C expõem os dados, em gráficos, da proporção de vagas novas e remanescentes ocupadas, de acordo com a categoria administrativa da IES, em 2017.

<sup>105</sup> “As dificuldades nas universidades são, segundo especialistas no setor, reflexo do forte crescimento na oferta de vagas desde a metade dos anos 90, quando o Ministério da Educação diminuiu as exigências para abertura de cursos. O problema é que a demanda não cresceu na mesma proporção” (ANO LETIVO, 2012, *apud* GASPARG; FERNANDES, 2015, p. 962).

implicando, dessa maneira, na bancarrota de muitas IPES e, a rigor, tornando factível a *centralização e concentração* de capitais. Gaspar e Fernandes (2014, p. 956) contextualizam que

No estado de São Paulo, um rápido olhar pelo noticiário confirma essa tendência, pois é bastante grande o número de instituições de ensino superior que passaram (ou estão passando) por sérios problemas financeiros (Unicastelo, Unisantana, Unib, Unisa, PUC, Cásper Líbero), entraram em falência (São Luiz, Piratininga, São Marcos) ou foram incorporadas pelas concorrentes (Unicid, Uniabc, Faenac, Anchieta, Unibero, Uniban, Uniderp, dentre tantas outras).

Nessas circunstâncias, esse panorama expansivo expressou uma monumental ultrapassagem das IPES com finalidade de lucro, no quantitativo de matrículas discentes, em comparação às IPES sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) como os exemplos de PUCs e Mackezie, *i.e.*, as *holdings* educacionais S/A se expandiram de tal forma, dentro de uma complexa teia de relações de propriedade que deixaram as IPES tradicionais para trás. É válido ressaltar que os grandes conglomerados educacionais situaram as posições mais altas dos *rankings* de matrículas discentes. No limite, esse panorama engendra profundos entraves para vários segmentos como IPES com menor influência financeira que fecharam ou passaram a incorporar *holdings* educacionais S/A, os estudantes que ficam à mercê de metodologias pasteurizadas, apostilas, EaD, além dos próprios docentes que vivenciam redução de salários, intensificação e precarização do trabalho, e sua decorrente desvalorização. (GASPAR; FERNANDES, 2014).

Como vimos no item 3.4, essa lógica expansiva e a estrutura jurídico-política tornam factível a ampliação do *business* da educação superior, aprofundando e complexificando, por seu turno, o capitalismo acadêmico brasileiro. Essa lógica ganhou novas possibilidades a partir do Decreto nº. 2.207/97 que possibilitou a conversão dos regimes estatutários das IPES sem finalidade de lucro para privado-mercantil. É necessário dar relevo à duas características da estrutura econômica-empresarial decorrente da mundialização do capital de predominância financeira: “1) tende a atuar em nível mundial; 2) estabelece, por meio de parcerias, compras, fusões e *joint-ventures*<sup>106</sup>, redes, buscando obter vantagens nas suas relações com as outras empresas, organizações e instituições governamentais”, situando-

---

<sup>106</sup> De acordo com o sítio Dicionário Financeiro, *joint venture* se trata de “um acordo entre duas ou mais empresas que estabelece **alianças estratégicas por um objetivo comercial comum, por tempo determinado**. As companhias concordam em unir seus recursos para o desenvolvimento de um negócio conjunto e dividem os resultados, sejam eles lucros ou prejuízos. Os recursos oferecidos pelas empresas podem ser capital financeiro, matéria-prima, tecnologia ou até mesmo mão de obra, conforme os termos das *joint ventures*” Disponível em: <<https://www.dicionariofinanceiro.com/joint-venture/>>. Acesso em: 30 jan 2019.

se no cume o “capital financeiro a emanar diretrizes e o capital monetário a dirigir as empresas e instituições em nível planetário” (SGUISSARDI, 2016, p. 33).

O autor *supra* acrescenta que

A rentabilidade de seus ativos financeiros tende a ser o objetivo maior desse tipo de empresa, atue ela em qualquer setor da economia ou no setor educacional. A busca de vantagens dessa natureza irá fundar-se também e de forma consistente nas relações com agências reguladoras nacionais e multilaterais, pois estas é que lhes garantem a sobrevivência do “negócio” ao atestarem, correta ou falsamente, a conformidade mínima de seus “serviços” aos padrões exigidos pelo Estado. (SGUISSARDI, 2016, p. 33).

Brunner (2006), analisando o contexto da educação superior no Chile, utiliza a expressão *marketization* (mercadização) para descrever tal panorama, além de desvelar as redefinições das funções dos governos no tocante a educação superior: a) irradiação do discurso apologético do mercado; b) expansão e massificação privada *post-secundaria*<sup>107</sup>; c) o incessante crescimento do número de mantenedoras privadas na educação superior; e d) a emergência de um mercado mundial para os serviços da educação superior. Em acréscimo, o autor compreende que as principais razões dessa processualidade dão-se em decorrência da circunscrição dos investimentos públicos para os setores sociais, disseminação das bases da *New Public Management* (NPM), e diferenciação das fontes de manutenção, bem como da oferta, dando abertura para a lógica da *commodificação*.

Não obstante as contribuições acima, Sguissardi (2016, p. 36-37) ressalta que Brunner

[...] deixa, entretanto, de observar que essas ações e medidas oficiais não se dão de forma concatenada nos países ricos, pobres e remediados por acaso. [...] há por detrás dessas mudanças no funcionamento da educação superior pelo menos um fator de caráter bastante universal e unificador das ações estatais em diferentes países: a mundialização do capital com predominância financeira. Esta impõe a reforma do Estado que, por sua vez, e pondo em prática uma série de “teses” e “recomendações” ultraliberais de organismos como o Banco Mundial, já adotadas em diversos países – Reino Unido, Canadá, Austrália, Chile e Brasil – tem conduzido ao estágio atual de mercantilização da ES.

Apesar da agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) da OMC – que propõe a metamorfose da educação superior em um serviço comercial – não ter sido reconhecida oficialmente no Brasil, sua racionalidade foi irradiada na particularidade

<sup>107</sup> Assim como foi visto na seção 3.3, os organismos internacionais, em especial o BM, apregoam o discurso de que, para as nações emergentes de capitalismo dependente, a educação superior deve possuir o caráter *post-secundaria*, noutras palavras, esse nível de ensino incorpora uma lógica de formação terciária, expressando o que Leher (2012) compreende por *educação minimalista*.

brasileira. Assim como expande-se a mercantilização por meio da ascensão numérica de IPES com finalidade de lucro, expande-se, também, sua decorrente internacionalização de oferta (OLIVEIRA, 2009; ALTBACH, 2000; MOREY, 2001). Nesse panorama, o então secretário geral da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) manifestou-se na conferência dos Ministros da Educação dessa mesma organização, em 2006, afirmando que “a educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável” (OLIVEIRA, 2009, p. 740). No limite, não há uma legislação e/ou agência reguladora que impeça que a racionalidade da mercantilização da educação superior disseminada pelo AGCS seja operacionalizada no Brasil. Em verdade, empresas e fundos de investimentos transnacionais possuem a possibilidade de explorar a *educação-mercadoria* no Brasil.

E não é por acaso que por detrás da aparência ou da “marca” das companhias ou grupos empresariais [ditos nacionais] desse mercado estejam Bancos e Fundos de investimentos nacionais e, principalmente, transnacionais, assim como a própria *International Finance Corporation* (IFC), braço do capital financeiro do Banco Mundial, a lhes emprestar recursos financeiros ou mesmo adquirir suas ações. (SGUISSARDI, 2014, p. 110).

Com efeito, com o surgimento das denominadas universidades corporativas<sup>108</sup>, constituídas por empresas transnacionais, como FORD, FIAT, McDonald’s, elas implicarão novas configurações a partir da possibilidade de criação de “oligopólios, pois tais instituições sendo empresas de capital aberto negociam suas ações nas Bolsas de Valores” (CRUZ; PAULA, 2018, p. 852). Essa lógica põe em movimento cerca de “15 bilhões de reais por ano, e quando se olha o universo de alunos potenciais, vê-se que a possibilidade de crescimento é impressionante” (ERTHAL; PEROSIM, 2007, s/p.). Decerto, essa expansão mercantilizada que se vincula a lógica do capitalismo acadêmico brasileiro delinea “novos contornos por meio da compra e venda de instituições de ensino, fusões formando grandes oligopólios e pela abertura de capital na bolsa de valores” (SGUISSARDI, 2008, p. 1012).

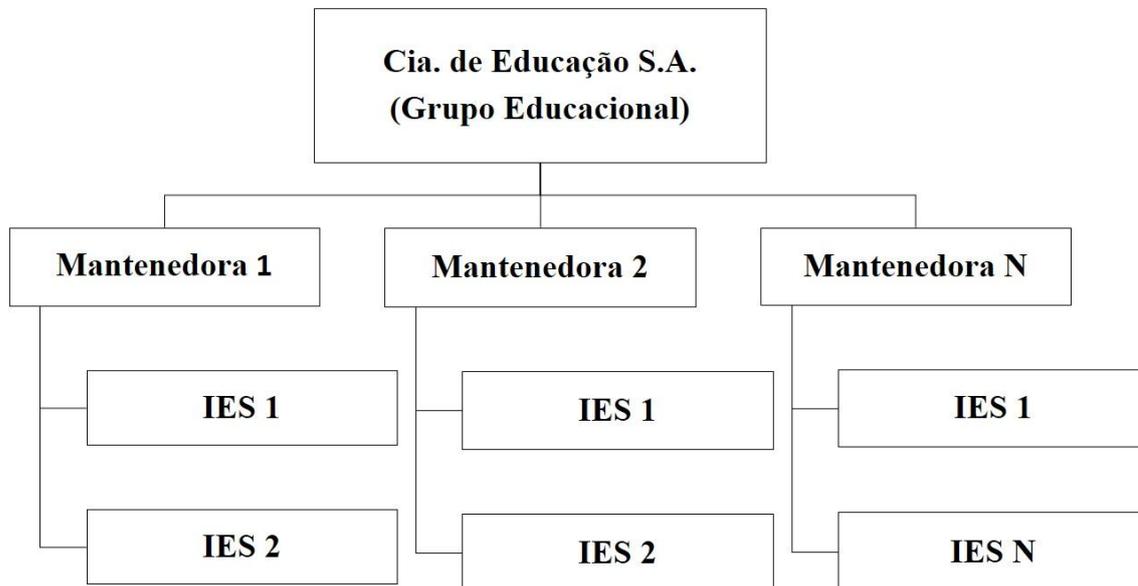
---

<sup>108</sup> Para Carvalho (2013, p. 765-767), “As universidades corporativas [...] são instituições vinculadas a grandes corporações multinacionais, nas quais o aprendizado está associado ao desempenho, à capacidade de trabalhar de forma mais produtiva e criativa dentro do contexto da empresa ou, em níveis inferiores, simplesmente à competência para executar tarefas designadas como contabilidade ou trabalho manual. Essas instituições têm um perfil de treinamento, baseiam-se de um modelo tradicional universitário. [...] O modelo de universidade corporativa teve origem em 1998, com a Universidade do Transporte proveniente da Transportadora Americana, seguida das empresas nacionais e multinacionais como Accor Brasil, Algar, Amil, AmBev, Bank Boston, Elma Chips, Ford, McDonald’s e Motorola. Na sua maioria, essas instituições não têm *campus*, nem instalações físicas definidas, uma vez que grande parte dos cursos ofertados é em formato virtual. Existem também outras experiências de empresas que, embora não se denominem de universidade corporativa, fazem uso de seus princípios conceituais e estão pautadas por uma abordagem de gestão do conhecimento e de competências, como por exemplo: Gessy Lever, Volkswagen/Audi, Datasul e Rhoadia”.

Esses oligopólios da educação superior, asseveram Bittar e Ruas (2012, p. 125, *apud* CRUZ; PAULA, 2018, p. 852-853), “são formados por empresários que mantêm vínculos com grandes bancos de investimentos norte-americanos que entram no país, investindo enormes cifras para garantir sua presença nas IES brasileiras”. Esse setor foi favorecido em função das negociações entre setor mercantil e educação superior, porquanto “esse movimento de permanente expansão propiciou a penetração do capital financeiro na educação superior brasileira, provocando a internacionalização da oferta educacional”.

As *holdings* educacionais S/A possuem diversas mantenedoras que, por seu turno, podem possuir mais de uma mantida, *i.e.*, IPES. Em acréscimo, essas *holdings* de capital aberto na BM&Bovespa organizam-se de modo diverso concernente à propriedade, controle e nacionalidade. Nessa acepção, por se tratar de oligopólios da educação superior, passam a incorporar o comportamento próprio da lógica da oligopolização, utilizando, inclusive, da influência da teia de participações acionárias que um grupo educacional possui sobre os demais. A figura 3 expressa o movimento de controle de uma *holding*.

**Figura 3 - Estrutura de controle dos grupos educacionais**



Fonte: Celeffi e Mathias (2017, p. 14).

Obs: A representação do *N* corresponde a possibilidade de possuir várias outras mantenedoras como instituições.

Nessa efervescência do mercado da educação superior brasileira, grandes fundos de investimento começam a deter local privilegiado em suas negociações, consoante Sguissardi (2008, p. 1003),

Na edição 101 da revista Ensino Superior, do SEMESP, de fevereiro de 2007, anunciava-se em manchete “A consolidação do mercado”. Completava-se: “Até 2010, 60% das instituições de ensino superior brasileiras com menos de 500 alunos devem ser extintas, diz especialista” (Gorgulho, 2007). O número de matrículas dobraria nesse período, chegando-se a oito milhões, mas com grandes mudanças. Das 1.100 IES com menos de 500 alunos, cerca de 60% fechariam suas portas e seus alunos migrariam para outras instituições. As demais cerca de 40% seriam absorvidas por outras mantenedoras ou por outros proprietários de fundo de investimento. “O setor vai se consolidar em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecerão ensino superior barato, com uma qualidade razoável”, prevê o consultor financeiro de Renato de Souza Neto, ex-sócio da Paul Renato Souza Consultores.

É válido dar continuidade na exposição da análise que Sguissardi (2008) empreende de Gorgulho (2007), tornando explícito como se operaria essa economia de escala, bem como seria ofertado ensino superior a baixo custo por grandes grupos transnacionais.

O quadro que se configura é o seguinte: grandes fundos de investimentos e capital externo apostam seus dólares nos grandes grupos nacionais, que estão comprando instituições médias, que, por sua vez, incorporam as pequenas. Para Souza Neto, os principais consolidadores dessa cadeia são: a Universidade Anhembi Morumbi do grupo norte-americano Laureate Education, a rede universitária global Whitney Internacional University System, o paulista Grupo Anhanguera, o norte-americano Apollo Group, o mineiro Centro Universitário UMA e a carioca Universidade Estácio de Sá. (GORGULHO, 2007 *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 1004).

No que toca aos grupos, o autor em tela esclarece que eles “são bons na área de gestão, compram instituições que estão baratas, endividadas, com muitos passivos e reestruturam via administração inteligente das dívidas e dos riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a dar resultado [lucro] em uns dois ou três anos” (GORGULHO, 2007 *apud* SGUISSARDI, 2008, p. 1004).

Concernente os fundos de investimento privado, *i.e.*, os *private equity*, foi a partir da década de 1990 que iniciaram seus investimentos no setor educacional. Na oportunidade, tratou-se da educação básica. De acordo com o sítio da Associação Brasileira de *Private Equity* e *Venture Capital* (ABVCAP),

Ao contrário dos fundos de renda variável (ações) convencionais, os fundos de *venture capital* e *private equity* são normalmente estruturados através de “condomínios fechados”, ou seja, seus investidores subscrevem as quotas no início

do fundo e não há possibilidade de resgate intermediário, pois os quotistas só recebem o capital na ocasião do desinvestimento/venda do fundo nas empresas da carteira, tipicamente de 5 a 10 anos após o início do fundo. Enquanto o *venture capital* está relacionado a empreendimentos em fase inicial, o *private equity* está ligado a empresas mais maduras, em fase de reestruturação, consolidação e/ou expansão de seus negócios. A essência do investimento está em compartilhar os riscos do negócio, selando uma união de esforços entre gestores e investidores para agregar valor à empresa investida. Os investimentos podem ser direcionados para qualquer setor que tenha perspectiva de grande crescimento e rentabilidade no longo prazo, de acordo com o foco de investimentos definido pelos investidores ou fundos. (ABVCA *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 743).

Concernente à educação superior, Gramani (2008, p. 437) compreende que

Embora a discussão de abertura de capitais de instituições de ensino superior seja recente, o número de fusões, aquisições e de IPO'S (Initial Public Offering – primeira vez em que as ações da empresa são oferecidas ao público) vêm crescendo de forma significativa no setor da educação. Segundo dados da Price Waterhouse & Coopers, no primeiro quadrimestre de 2008, foram fechadas 13 operações de fusões e aquisições no setor educacional, contra 25 de todo o ano anterior.

Nesse panorama, os fundos de *private equity* visualizaram a educação superior como um nicho mercadológico altamente rentável para suas operações financeiras. Com efeito, a lógica de venda e compra de IPES movimentou uma avultada magnitude de capitais. Em 2001, o grupo mineiro Pitágoras protagonizou uma das primeiras iniciativas desse cenário. A Pitágoras selou acordo com o grupo norte-americano Apollo Internacional que perdurou até 2005, pois o grupo Apollo optou por vender sua participação aos fundadores do grupo mineiro. Nesse caminho analítico, a Pitágoras, em 2007, criou o grupo Kroton Educacional que, no mesmo ano, abriu capital no mercado de ações da Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBovespa). Esse movimento possibilitou o desenvolvimento, assim como, a vultosa expansão dessa companhia. Ainda em 2009, a Kroton recebeu subsídio financeiro da *Advent International*<sup>109</sup>, um dos principais fundos de *private equity* do globo, que, por seu turno, passou a exercer controle de parte do grupo.

A *Laureate International Universities*<sup>110</sup>, em 2005, comprou 51% das ações da Universidade Anhembi-Morumbi, fundada em 1970. De acordo com Gois e Takahashi (2005, *apud* CRUZ; PAULA, 2018, p. 855),

<sup>109</sup> Conforme Sguissardi (2016, p. 41), “O fundo *Advent International* investe em mais de 280 companhias em 36 países, tendo dado suporte a 140 IPOs (lançamento de ações) em bolsa de valores do mundo todo”.

<sup>110</sup> A *Laureate International Universities* é de uma mantenedora de IPES com atuação global. No Brasil, é mantenedora das IPES: Business School São Paulo (BSP), CEDEPE Business School, Centro Universitário IBMR, Centro Universitário do Norte (UniNorte), Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Centro Universitário FADERGS, Centro Universitário dos Guararapes (UniFG), Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), FMU Education Group, Universidade Anhembi-Morumbi (UAM), Universidade Potiguar (UnP),

Um grupo educacional dos Estados Unidos vai assumir o controle da Universidade Anhembi Morumbi, de São Paulo. A Laureate anunciou ontem que comprou 51% da participação da universidade paulista. Até então, só uma instituição de ensino superior no Brasil, a Faculdade Pitágoras, de Minas Gerais, tinha como sócio um grupo estrangeiro. A transação da Anhembi Morumbi e da Laureate, no entanto, será a primeira no Brasil em que um grupo estrangeiro terá controle majoritário da instituição, já que, no caso da Pitágoras, o grupo Apollo (também dos Estados Unidos) divide o controle com o sócio brasileiro (cada um tem 50% de participação no negócio). “Com 51%, o grupo terá o poder de decisão na universidade”, afirma o consultor de ensino superior Carlos Monteiro. De acordo com a notícia divulgada no site da Laureate, o valor da transação foi de US\$ 69 milhões (R\$ 158 milhões). A Anhembi Morumbi possui 25 mil alunos de graduação. A universidade é a 22ª maior entre as 1.859 instituições de ensino superior no país, segundo o último levantamento divulgado pelo MEC.

Nesse mesmo contexto, a *Laureate International Universities*, em 2010, também adquiriu 90% das ações do Centro Universitário Hermínio. A Laureate comprou as Faculdades Integradas de São Paulo (FISP) e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). De acordo com os autores citados,

Com a aquisição, que será anunciada oficialmente nesta sexta, a Laureate passa a contabilizar mais de 200 mil alunos no país. Uma das instituições de ensino superior privado mais cobiçado do mercado, a paulistana FMU, foi vendida por R\$ 1 bilhão, para rede americana Laureate, que já é dona da Anhembi Morumbi. O negócio, que vinha sendo costurado há quase um ano, será anunciado oficialmente nesta sexta-feira. Essa é a maior transação realizada no setor desde a fusão que criou, em abril, o maior grupo de educação superior no mundo, com a união de Kroton e Anhanguera. Essa é a 12ª aquisição da Laureate no Brasil. Os americanos entraram no Brasil em 2005, comprando uma fatia da Anhembi Morumbi, do professor Gabriel Rodrigues. O negócio é visto no setor como um dos primeiros na onda de consolidação que tomou conta do segmento de ensino superior privado no Brasil nos últimos anos – capitaneada por empresas controladas por fundos de *private equity*. A própria Laureate, com 750 mil alunos em 29 países, tem entre seus sócios o megafundo de investimento americano KKR<sup>111</sup>. (OSCAR; SOUSA, 2013, *apud* CRUZ; PAULA, 2018, p. 855).

O fundo de *private equity* *Whitney International University System*<sup>112</sup> e a *DeVry Education Group*<sup>113</sup> atuaram em solo brasileiro, no qual a primeira abocanhou 60% das ações

---

Universidade Salvador (UNIFACS). Disponível em: <<https://www.laureate.net/ournetwork/latinamerica/brazil>>. Acesso em: 30 jan 2019.

<sup>111</sup> “*Kohlberg Kravis Roberts & Co. L. P.* (KKR) é um dos maiores fundos internacionais de investimento em *private equity*, infraestrutura, real estate e outros, atuando em dezenas de países do mundo” (SGUISSARDI, 2015, p. 886).

<sup>112</sup> Consoante Sguissardi (2016, p. 18), o fundo *Whitney University System* é de uma “empresa de capital aberto e ações na Bolsa de Valores de NY, foi fundada em 2005 e tem sede em Dallas, Texas, US. Com mais de 300.000 alunos, a Whitney possui uma dezena de instituições em sete países, 33 campi e cerca de 500 núcleos de EaD. No Brasil, conta, entre outras, com UVA (Universidade Veiga de Almeida) e Unijorge (Centro Universitário Jorge Amado).

<sup>113</sup> *DeVry Education Group* é uma “empresa de educação norte-americana, de capital aberto e ações na Bolsa de NY, com sede em Downers Grove, Illinois, US, que mantém diversas instituições com fins lucrativos nos

do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), e a segunda adquiriu 69% da Faculdade Nordeste. Nesse panorama, houve mais fusões e aquisições de IPES por parte de fundos de investimentos transnacionais.

[...] a [GP Investments<sup>114</sup>] adquiriu 20% das ações da Estácio de Sá, a UBC Pactual possui 38% das Faculdades do Nordeste, [o] Fundo Pátria<sup>115</sup> adquiriu 70% do controle acionário da Anhanguera, Capital Group<sup>116</sup> negocia ações no Grupo Kroton e Cartesian Group<sup>117</sup> comprou parte do grupo nordestino Maurício de Nassau (CRUZ; PAULA, 2018, p. 856).

Portanto, no que diz respeito à presença de empresas educacionais internacionais no Brasil, os fundos de investimentos transnacionais que atuam como acionistas nas empresas brasileiras de educação superior são evidentes. Decerto, as empresas educacionais, no Brasil, em 2007, fazem a abertura de seus ativos, bem como de *Initial Public Offering* – ou Oferta Pública Inicial (IPO)<sup>118</sup>, noutras palavras, tornam-se empresas de capital aberto no mercado de ações com auxílio de fundos transnacionais de *private equity*, que eventualmente tem orientado as adaptações das empresas para abertura de capital e IPO na BM&FBovespa<sup>119</sup>. Em pouco mais de um ano da abertura de ativos por parte das quatro *holdings* da educação superior, Kroton, Estácio de Sá, Anhanguera e Sistema Educacional Brasileiro (SEB), houve significativo investimento.

Em pouco mais de um ano, o mercado de ações brasileiro propiciou o investimento de R\$ 1,9 bilhão em escolas, faculdades e universidades de todo o País. [...] É o equivalente a 3,16% dos R\$ 60,2 bilhões gastos pelo Ministério da Educação em 2007. [...] E foram muitas compras, Levantamento da *Fator Corretora* aponta que esse grupo de S.As. realizou 34 operações de fusões e aquisições em 2008, movimentando R\$ 652,4 milhões e atingindo mais de 146 mil alunos. (MUTO, 2009, *apud* SGUISSARDI, 2016, p. 46).

---

Estados Unidos e no exterior. Em abril de 2009, o *DeVry Education Group Inc.* estabeleceu-se no Brasil com a compra do Grupo Fanor, passando a divisão brasileira a chamar-se DeVry Brasil” (SGUISSARDI, 2016, p. 18).

<sup>114</sup> “A *GP Investments* é uma companhia líder em investimentos alternativos na América Latina, com forte atuação em gestão de recursos, principalmente em fundos de *private equity*. [...] soma mais de 50 empresas investidas e US\$ 5 bilhões captados de investidores de todas as partes do mundo. [...] O Fundo GP vendeu sua participação na Estácio, que era de 7,5% de seu capital social, em setembro de 2013, por US\$ 179,1 milhões” (SGUISSARDI, 2016, p. 41).

<sup>115</sup> “O Pátria configura-se como um dos mais significativos fundos que atuam no Brasil, desempenha parceria em escala global com o fundo de investimentos internacional *Blackstone*.”

<sup>116</sup> O *Capital Group* foi fundado em 1930, caracterizando-se como um dos primeiros fundos de investimento americano. Seu patrimônio ultrapassa US\$ 1,25 trilhão ao redor do mundo.

<sup>117</sup> “O *Grupo Cartesian Capital* atua em mercados emergentes de *private equity*. Esse fundo administra mais de 5 bilhões de dólares.

<sup>118</sup> IPO (*Initial Public Offering* ou Oferta Pública Inicial – tradução para o português) é um processo em que ações são vendidas, pela primeira vez, ao público – sendo pessoa física ou jurídica – através da Bolsa de Valores, no Brasil BM&FBovespa. Com efeito, a empresa metamorfoseia-se em empresa de capital aberto.

<sup>119</sup> O Anexo D e E expõem os dados referentes aos valores dos IPOS das *Holdings* educacionais, no período de sua abertura de capital no BM&FBovespa, bem como o resumo das fusões e aquisições dessas companhias.

O autor *supra* empreende uma análise precisa acerca da evolução quantitativa das matrículas das quatro *holdings* educacionais, no período entre 2008 a 2013. Nesse curto espaço de tempo, houve uma ampliação da ordem de 247,4% no quantitativo discente, além da ampliação de sua participação percentual no mercado, 2,46 vezes. Concernente à Kroton, esse grupo educacional foi aquele que conseguiu maior evolução tanto no quantitativo discente, (1.896%), cerca de vinte vezes, além de sua participação percentual no mercado ter evoluído 13,7 vezes. A tabela 10 expõe sistematicamente esse cenário.

**Tabela 10 - Montante de matrículas das holdings que abriram o capital e fizeram IPO na BM&FBovespa em 2007 – período 2008 – 2013**

<i>Holdings</i>	2008		2013	
	Alunos na graduação presencial	% Mercado	Alunos na graduação presencial	% Mercado
Estácio Participações	192.000	5,0	315.700	5,8
Anhanguera Educacional	140.000	3,6	442.000	8,1
Kroton (Pitágoras)	26.000	0,7	519.000	9,5
SEB (COC)*	9.517	0,2	-	-
Subtotal	367.517	9,5	1.276.700	23,4
Total do setor privado	3.858.792	100,0	5.448.730	100,0

\*O SEB, em 2013, teve suas divisões, educação superior e educação básica, vendidas para a Estácio Participação. A primeira divisão, por cerca de R\$ 615 milhões, ao passo que o Grupo Inglês Pearson adquiriu a segunda divisão por R\$ 613 milhões, em 2010.

Fonte: adaptado de Sguissardi (2014, p. 39; 2016, p. 47).

Nesse contexto, até o final de 2014, o setor educacional foi o mais lucrativo no mercado de ações envolvendo 16 setores da economia presentes na BM&FBovespa<sup>120</sup>. Sguissardi (2015, p. 870), baseado nos dados da Ibovespa<sup>121</sup>, constatou que, entre 2012 e 2014, houve, na “Vale (VALE5), redução de 13,48%; e na Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações”. Essa dinâmica das negociações da bolsa de valores por parte das empresas educacionais movimentada, no Brasil, cerca de R\$ 15 bilhões por ano.

Esse processo de mercantilização atingiu novos patamares. De fato, é possível observar uma forte dinâmica de venda e compra de IPES, além das fusões, que têm gerado verdadeiros oligopólios educacionais. O exame da Tabela 11 evidencia que apenas uma

<sup>120</sup> Ressaltamos que essa lucratividade obteve condicionalidade também da lógica do capital fictício operacionalizado através do FIES, em especial em função das Portarias 21 e 23.

<sup>121</sup> Ibovespa - Índice da Bolsa de Valores de São Paulo que opera como indicador do desempenho médio das cotações negociadas na B3 – Brasil, Bolsa, Balcão. Esse Índice, por sua vez, é constituído por ações com maior volume negociado nos últimos meses. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibovespa>>. Acesso em 02 fev 2019.

empresa (Kroton) concentra aproximadamente 20% da totalidade das matrículas do setor privado, ao passo que se forem consideradas as doze maiores empresas educacionais do total de 2.070 IPES<sup>122</sup>, esse percentual aumenta para cerca de 40%.

**Tabela 11 - As 12 maiores empresas educacionais no Brasil (2014)**

<b>Ordem</b>	<b>Grupo/Instituição</b>	<b>Receita líquida em R\$ milhões</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>% Mercado</b>
1º	Kroton	2.015	519.000	9,5
2º	Anhanguera	1.812	442.000	8,1
3º	Estácio	1.731	315.700	5,8
4º	Unip	1.431	247.520	4,5
5º	Laureate	1.115	170.000	3,1
6º	Uninove	584	134.000	2,5
7º	Unicsul	529	55.000	1
8º	Anima	461	49.000	0,9
9º	Ser educacional	457	98,8	1,8
10º	Whitney	343	40.000	0,7
11º	Devry	242	30.000	0,6
12º	Tiradentes	236	40,7	0,7
<b>Subtotal</b>		10.956	2.141.720	39,3%
<b>Total do Setor Privado</b>		32.040	5.448.730	100

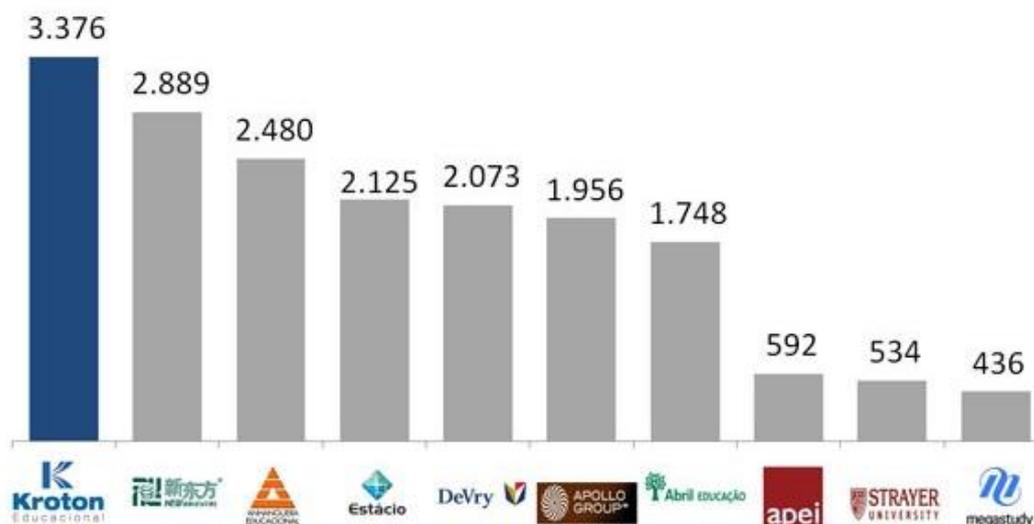
Fonte: Hoper Consultoria; Maia (*apud* SGUISSARDI, 2015, p. 875).

Nesse cenário, apenas 0,5% (doze maiores) das empresas educacionais determinam cerca de 40% do total das matrículas no setor privado. Isso indica grande consolidação do capitalismo acadêmico brasileiro, além de evidenciar a ação de fundos transnacionais que decorrem na oferta transfronteiriça de ensino superior através destes oligopólios educacionais.

Com várias IPES abrindo capital no mercado de ações, o processo de oligopolização da educação superior é aprofundado, pois “juntos possuem mais de um bilhão de reais para investir em aquisições, cujo segmento cresce a cada dia. Para 2011 e 2012 há perspectivas e possibilidades de 150 negócios de fusões e aquisições do setor” (BRAGA, 2011, p. 15). A figura 4 expõe o ranking dos valores de mercado (em milhões de dólares) das *holdings* educacionais de capital aberto.

<sup>122</sup> Quantidade de IPES referente ao ano de 2014.

**Figura 4 - Ranking dos valores (em US\$ milhões) das Holdings educacionais com capital aberto na BM&BOVESPA - 2013**



Fonte: G1 (2013); Cruz e Paula (2018, p. 857).

A partir da figura acima, é incontestável a predominância da Kroton, que ocupa a primeira colocação, tendo valor de mercado de acima de US\$ 3 bilhões. Contudo, esse cenário foi aprofundado, visto que a lógica das aquisições e fusões desencadeada pela condicionalidade da mundialização do capital de predominância financeira em que opera com formas fictícias de capital decorrentes do capital portador de juros, possibilitou, em 2013, ao Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), aprovar a fusão entre Kroton e Anhanguera, fazendo com que a segunda passasse a ser uma subsidiária integral da primeira, tendo, dessa maneira, cerca de 1 milhão de alunos. Com essa fusão, a Kroton (KROT3) tornou-se a 17ª maior empresa da BM&Bovespa, no tocante o valor de mercado que passou a valer R\$ 24,48 bilhões. Com efeito, a Kroton, antes da fusão, ocupava a 26ª posição, ao passo que a Anhanguera, por sua vez, ocupava a 50ª. No limite, entre as empresas listadas na BM&FBovespa, a AMBEV ocupa a liderança, com o maior valor de mercado R\$ 255,7 bilhões. A segunda posição é ocupada pela Petrobras, com valor de mercado de R\$ 219,6 bilhões, e, na terceira posição, situa-se o Itaú Unibanco, com valor de R\$ 168,8 bilhões.

Nesse contexto, até 2014, Leher e Sousa (2016, p. 3) sintetizam essa conjuntura de forma precisa.

No período entre 2007 e 2014 ocorrem aproximadamente 156 fusões de instituições, na primeira fase deste novo momento do processo de mercantilização. A partir de 2013 e autorizado em 2014, observa-se um segundo momento que se relaciona com

as fusões de grandes conglomerados, como o foi o caso Kroton/Ahanguera, que na época criou uma empresa com valor de mercado de R\$ 24 bilhões de reais, segundo revistas especializadas como a Exame e Valor Econômico, tal como a fusão entre o grupo Estácio Participações e a Uniseb. Ambas fusões foram autorizadas posteriormente pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), da Presidência da República, confirmando a educação como uma fronteira de acumulação do capital. Por último, ainda é preciso destacar o papel que cumprem o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), conforme consta no Edital de 2009, que estabeleceu o Programa Melhoria do Ensino das Instituições de Ensino Superior (Programa IES) destinado aos financiamentos do setor privado e que já reconhecia a existência de uma nova fase da mercantilização, ao destacar as IES que estariam em claro processo de reestruturação financeira, o que parece confirmar a hipótese de que o Estado assume papel importante e impulsiona o processo de monopolização do setor.

Em 2017, o CADE vetou a aquisição da Estácio Participações S/A pela Kroton Educacional. A operação estava avaliada em R\$ 5,5 bilhões, o que tornaria exequível a criação de uma *holding* transnacional de educação superior com valor de mercado de R\$ 30 bilhões. A decisão do CADE calcou-se na lógica da concentração de matrículas discente, caso a aquisição fosse consumada, pois a Kroton passaria a obter cerca de 30% do mercado da educação superior em cinco capitais do Brasil, ao passo que, no cenário nacional, dominaria mais de 20% do setor, obtendo aproximadamente 1,6 milhões de alunos (SOUZA, 2017).

Todavia, em 2018, a Kroton anunciou a aquisição da Somos Educação, da Tarpon Gestora de Recursos, no valor de R\$ 4,6 bilhões. Essa aquisição se deu em virtude da saturação do mercado da educação superior, além do fato de que sua tentativa de aquisição da vice líder Estácio ter sido vetada. Com isso, a Kroton voltou seus olhos para o mercado da educação básica. Nessa acepção, a Somos Educação é o maior grupo brasileiro de educação básica, possuindo escolas, sistemas de ensino e livros, cursos pré-vestibulares e idiomas. É, também, dona das editoras Saraiva, Scipione, Ática, do Anglo, entre outros negócios. Essa aquisição foi executada pela *holding* Saber, que, por seu turno, é subsidiária de educação básica da Kroton. A Tarpon informou que a operação envolveu mais 192,2 milhões de ações, nas quais o preço individual dessas ações estava cotado em R\$ 23,75. Nesse sentido, a Kroton Educacional pode ser considerada a maior companhia educacional transnacional do mundo, possuindo, na educação superior, mais de 1 milhão de alunos, além de ter obtido, entre 2010 e 2014, um crescimento colossal, no governo Dilma Rousseff, de 20.000% dos lucros (CHEUICHE, 2018).

Na análise da educação superior brasileira e sua submissão ao mercado, Valdemar Sguissardi (2016, p. 17) analisa o dinamismo das ações das *holdings* educacionais do Brasil

com ativos financeiros na BM&FBovespa<sup>123</sup>. No que corresponde à Kroton (KROT3), suas ações valiam, em 29 de dezembro de 2014, R\$ 16,58; a Estácio (ESTC3), por seu turno, na mesma data, valiam R\$ 25,65. Em 12 de janeiro de 2015, oito dias úteis depois da primeira data, houve queda no valor de seus ativos: a queda da KROT3 foi de 26,29% (valor da ação: R\$ 12,22), e redução de 33,41% das ações da ESTC3 (valor da ação: R\$ 17,08). Em análise feita no sítio *Infomoney* em 04 de março de 2019, constata-se uma valorização no ano corrente, de 22,55% da KROT3<sup>124</sup> (valor da ação cotado em: R\$ 10,87), a ESTC3<sup>125</sup> também obteve valorização, 15,40% (valor de ação cotado em: R\$ 27,42)<sup>126</sup>. No limite, essa oscilação nos valores das ações – valorização e desvalorização –, corresponde às formas fictícias do capital, bem como a constituição de lucros fictícios. Ora, constata-se que não há, nessa movimentação do mercado financeiro, a geração de riqueza para a totalidade. Nessa acepção, o que há são operações financeiras que impulsionam o capital fictício parasitário em que é gerado mais títulos em decorrência da especulação do que seja riqueza material.

Essas formas fictícias de capital possibilitam ampliar a capacidade de captar recursos, bem como expandir os negócios dessas *holdings* educacionais, tornando exequível maior rentabilidade na área em tela. A rigor, essa lógica implica concentração e centralização de capitais. Para Galzerano e Minto (2018), no tocante à concentração, trata-se do aumento de capitais individuais, bem como de capitalistas; a centralização, por sua vez, diz respeito ao movimento de redistribuir os capitais que já existem, desconsiderando aumento do montante do capital social. Para Marx (2013, p. 739), esses processos complementam-se, pois “a acumulação [...] é um procedimento bastante lento, comparado a centralização, que só precisa apenas alterar o agrupamento quantitativo das partes integrantes do capital social”.

Em decorrência da grande concentração e centralização de capital, a lógica da oligopolização das IPES se constitui por meio de aquisições e fusões erigindo, dessa maneira, as grandes *holdings* educacionais. Uma outra tendência que se desdobra é a lógica da oferta e predominância das matrículas na modalidade EaD em que 93% das matrículas discentes concentram-se em apenas 22 IPES de grande porte. De acordo com Caleffi e Mathias (2017), no mercado da educação superior, o controle majoritário da modalidade EaD é detido pelas *holdings* educacionais de capital aberto, utilizando como subterfúgio o potencial em investir em tecnologia implicando, dessa forma, na redução dos custos.

---

<sup>123</sup> Dar-se-á ênfase, nessa explicitação, apenas às duas maiores empresas educacionais brasileiras,

<sup>124</sup> Vide Anexo F.

<sup>125</sup> Vide Anexo G.

<sup>126</sup> Fonte: <<https://www.infomoney.com.br>>. Acesso em: 08 fev 2019.

Em síntese, essa lógica da concentração e centralização é beneficiada, com efeito, com a espoliação do fundo público, o ProUni e, em especial, o FIES contribuem significativamente nesse cenário. Esse panorama de espoliação do fundo público para remunerar formas de capital fictício faz parte da estrutura econômica própria dos Estados nacionais de capitalismo dependente em que, além disso, utilizam recursos públicos para garantir o *superávit primário* por meio de ajuste fiscal. Destarte, Behring e Boschetti (2011 *apud* GALZERANO; MINTO, 2018, p. 72) compreendem que “a economia política do acúmulo desses superávit [...] é essencial para que o Estado remunere os capitais nacionais e internacionais investidos na lógica da acumulação parasitária”, além disso, “seus impactos mais fortes são os que implicam reduções nos recursos alocados em políticas sociais”<sup>127</sup>.

Nesse itinerário investigativo, constata-se que o maior grupo empresarial de educação superior e o maior da educação básica, Kroton e SOMOS Educação, respectivamente, possuem elevada parcela do faturamento oriunda da espoliação do fundo público. Galzerano e Minto (2018, p. 73) evidenciam a vinculação financeira entre o fundo público e essas *holdings*, o “Fies respondia por 44% da receita da Kroton, em 2014, correspondendo a cerca de 50,3% de ‘exposição’ ao programa nas matrículas presenciais”, ainda nesse período, “as políticas de aquisição e distribuição de materiais didáticos correspondia a 61% da receita da Somos”.

No que diz respeito ao cenário global, de acordo com Savage (*apud* OLIVEIRA, 2009), o setor educacional internacional movimenta cerca de US\$ 2,2 trilhões por ano, o que condiciona a progressiva expansão privado-mercantil da educação, além de despertar a atenção política dos interesses econômicos. Nesse sentido, portanto, a *educação-mercadoria* passa por um processo de financeirização decorrente da mundialização do capital, além de agir no interior das operações do capital fictício de base especulativa e parasitária aprofundando ainda mais a lógica do capitalismo acadêmico brasileiro.

Esse cenário, no limite, implica profundas mudanças no *modus operandi* das IES brasileiras, bem como na própria lógica da oferta de cursos de formação profissional. Nesse momento, outros setores do capital também necessitam de meios que impulsionem sua produtividade. A lógica da força de trabalho qualificada/especializada ganha destaque, sobretudo, no que tange o semblante irradiado pelos setores capitalistas de economia baseada no conhecimento – ou outras derivações decorrentes dessa concepção. A ênfase é dada na

---

<sup>127</sup> O maior exemplo para caracterizar esse contexto se trata da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu um novo regime fiscal, que, por consequência, anuncia um congelamento na destinação dos investimentos públicos nas áreas sociais (políticas públicas), num período de 20 anos.

categoria *mercadoria-educação* que surge imbuída de condicionalidade da hegemonia financeira própria da mundialização do capital cujos empresários do setor de serviços e setores industriais, em decorrência do aprofundamento da lógica da *educação-mercadoria*, também lançam suas condicionalidades no mercado local – condicionado pela lógica global e suas implicações nas nações periféricas – para se beneficiarem dessa processualidade. Essa nova investida contribuirá ainda mais para acumulação capitalista *via educação-mercadoria*, assim como irá reverberar implicações perniciosas na lógica da formação profissional, dando destaque para algumas áreas em detrimento de outras.

#### 4.2.2.3 O papel estratégico da política de EaD para o capitalismo acadêmico brasileiro

A educação a distância (EaD) ganha relevo nas orientações dos organismos internacionais para o ensino superior dos Estados nacionais periféricos, haja vista a importação de produtos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) de uma base que constitui a compreensão do sistema sociometabólico de capital de predominância financeirizada acerca do ensino superior como nicho mercadológico.

No governo Lula da Silva, a política de EaD emergiu com o intento de expandir a oferta de vagas discentes. Otranto (2006, p. 53) compreende que “o mercado da educação a distância no Brasil vem sendo cortejado, há algum tempo, por vários países que pretendem explorá-lo”. Dessa maneira, foi assinado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o EaD no Brasil.

As tecnologias da EaD se expressam como uma possibilidade expansionista do campo do setor privado-mercantil. A modalidade EaD passou a concentrar a expansão de áreas básicas de formação profissional; a formação de professores para atuarem na educação básica se caracteriza como a principal. Para suplementar essa tendência, realizou-se duas alterações na atual legislação brasileira que correspondem à política de formação de professores, em que se põe em ênfase a formação *via* educação a distância. Concernente às outras alterações, essas localizam-se no anteprojeto da reforma da educação superior (PL nº 7.200/06), assim como a constituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB – Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006). “Do ponto de vista da regulação social e dos direitos trabalhistas, maior parte das propostas práticas de EaD já nascem flexibilizadas, isto é, sob regência de relações precárias de trabalho” (MINTO, 2012, p. 345).

No que toca ao trabalho docente, De Paula (2017, p. 87) compreende que

[...] a quantidade de trabalho que esses docentes inseridos na EaD realizam é exaustivo e excessivo. Esta intensificação do trabalho docente nessa esfera do ensino se efetua a partir da utilização de materiais como apostilas para videoaulas, aprofundando em elevados níveis a produtividade do trabalho docente.

Minto (2012, p. 346) salienta que essa processualidade se desdobra, também, nos aspectos didático-pedagógico: “[...] professores tornam-se ‘tutores’, infraestrutura converte-se em ‘polos’, trabalho didático em acompanhamento [...]”, engendrando, com isso, “[...] distinções entre os trabalhadores da educação, opondo os professores presenciais, de um lado, e as demais modalidades de trabalhadores precarizados que participam da EaD, de outro”.

Para De Paula (2016, p. 89),

[...] podemos situar problemas inerentes a lógica da política de EaD — no que tange a qualificação dos professores dessa modalidade de ensino. Essa se torna desnecessária, assim é possível pagar salários reduzidos; o trabalho didático é tratado de modo aligeirado, bem como padronizado; o docente tem seu controle do processo educativo retirado, sendo deslocado para um mecanismo que determina específicas formas e ritmos de trabalho; há uma apropriação do que é produzido pelos docentes por parte dos setores privados — as empresas que ofertam ensino a distância —; a organização do trabalho e seus produtos são flexibilizados, logo, esse elemento é crucial, pois no sistema global de ensino superior, as instituições que aderem a essa modalidade de ensino ganham dois elementos a partir da expansão da EaD possibilitando a flexibilização de suas atividades, o primeiro elemento corresponde ao aumento da carga-horária a distância nos cursos presenciais, o segundo elemento, por seu turno, possibilita dinamizar e flexibilizar a gestão de seus discentes e cursos, decorrendo numa maior facilidade na transferência de cursos, além de permitir uma maior facilitação na substituição de professores; por último, o mercado educacional tem dado maior atenção na compra de pequenas instituições a partir dos grandes oligopólios e os grandes fundos de investimentos, o que, conseqüentemente, potencializa a geração de lucros no setor da educação a distância.

Com efeito, compreende-se que a política de EaD está articulada às tendências do capital financeiro direcionadas para o setor educacional. A alta tecnologia vinculada à EaD deve ser questionada, uma vez que parte dos instrumentos utilizados pela EaD faz uso de tecnologia básica, acessível no mercado. A análise dos dados acerca da expansão privado-mercantil da educação superior e da modalidade EaD será, de modo mais explícito, analisado no próximo capítulo possibilitando diagnosticar a predominância das IPES na oferta de vagas na EaD, ratificando a lógica do serviço educacional como um nicho de mercado.

No cenário da educação superior brasileira, a política de EaD vincula-se a outro eixo essencial do discurso dos organismos internacionais, a saber, a diversificação dos cursos, das instituições e das fontes de manutenção, decorrendo no dilaceramento dos limites entre o público e o privado. Para a UNESCO e o BM, as TIC’s são circunscritas à EaD e assinaladas por especuladores como uma “promissora indústria global” (LIMA, 2006, p. 152-153). Esse

entendimento aprofunda, ainda mais, as diferenças relacionadas ao centro capitalista da periferia, esta última incorporando a função de importar pacotes educacionais, reafirmando, com isso, sua heteronomia cultural.

## 5 IMPLICAÇÕES DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

Nesta seção, analisamos as implicações que a lógica do capital de predominância financeira imprime aos cursos de formação profissional no Brasil. Para tanto, realizou-se uma análise das bases das concepções que orientam a racionalidade pragmática em que os conteúdos vinculados às ciências humanas passam a ser deixados no limbo, porquanto às ciências físicas cujos conhecimentos se articulam com a economia e o desenvolvimento industrial tornam-se prioridade, ou seja, os cursos de bacharelado e tecnológico ganham destaque em detrimento dos de licenciatura. Ademais, perscrutamos os dados do capitalismo acadêmico brasileiro em censos do INEP e demais documentos e literatura especializada para que, dessa forma, fosse factível constituir um diagnóstico do panorama da formação dos professores no contexto da expansão privado-mercantil da educação superior local.

### 5.1 HIERARQUIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A ASCENSÃO DO KNOW-HOW COMO CONHECIMENTO NECESSÁRIO

O conhecimento compreendido como matéria-prima configura uma concepção que fortalece o sistema sociometabólico do capital a partir de sua investida em setores que outrora não eram caracterizados como estratégicos. A acumulação financeira passa a explorar serviços educacionais como nicho essencial para extração de lucros. Nessa perspectiva, lançando olhos para a lógica da *mercadoria-educação* em que a formação profissional protagoniza a processualidade mercantil em decorrência dos interesses empresariais da indústria e dos serviços, a educação assume papel de insumo para esses setores. Com efeito, a presente subseção analisa inicialmente a Teoria do Capital Humano que fundamenta a base do *know-how*, *i.e.*, do saber fazer, incorporando concepções pragmáticas que se centram no saber utilitário em detrimento do reflexivo e crítico. Por conseguinte, abordaremos a então denominada *Sociedade do Conhecimento* que suplementa a base da teoria do capital humano e estimula o mercado da aprendizagem.

#### 5.1.1 A teoria do capital humano como base do conhecimento necessário para a formação profissional

A formação profissional se torna estratégica para setores empresariais, em especial a partir dos anos 2000. Rodrigues (2007) caracterizou esse fenômeno como

*mercadoria-educação*. Não obstante se tratar de uma preocupação crucial, a forma como é conduzida é voltada aos interesses do capital, exigindo uma formação em que o conhecimento possua um caráter utilitário. Nessas circunstâncias, a concepção da Teoria do Capital Humano (TCH) emerge mais uma vez para fortalecer a racionalidade em que a educação se configura como base para o desenvolvimento econômico do Estado nacional, todavia, o que outrora ocupava o debate na educação básica passa a ser irradiada na Educação Superior. Dessa forma, esta subseção analisa as bases da TCH – ainda que sinteticamente, visto que o trato analítico da totalidade dessa teoria ultrapassa os limites da presente tese –, e seus direcionamentos para a formação profissional.

A TCH emerge, na década de 1960, com Theodore W. Schultz (1902-1998)<sup>128</sup>, contudo, as bases dessa teoria já permeavam clássicos da economia liberal como Adam Smith, em seu “A riqueza das nações”; e de Alfred Marshall, na obra “Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos”. Muita embora o germe dessa ideia tenha surgido nos clássicos, a TCH foi desenvolvida apenas na Escola de Chicago com seus intelectuais que faziam parte dos conhecidos *Chicago boys*: Jacob Mincer, Gary Becker e Theodore Schultz.

Na perspectiva da TCH, a educação qualifica o trabalho humano, potencializando a produtividade, bem como a obtenção de lucros capitalistas. Decerto, Shultz (1962) compreende o Capital Humano como o conjunto dos conhecimentos adquiridos por um sujeito a partir de seus investimentos –, aqui, conhecimento é compreendido pelo autor como capital e que é, por sua vez, adquirido nas instituições de ensino básico e superior – que podem ser convertidos em vantagens econômicas para esse sujeito, a saber, possibilidade de obter bons empregos em decorrência de sua aprendizagem respondendo, com isso, às demandas do mercado de trabalho.

A TCH irradiava uma concepção que dialogava com a lógica neoliberal. No que concerne ao cenário educacional, essa concepção encontrou solo fértil na América Latina.

O termo capital humano afirmou que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia da terra das máquinas ou da energia, mas principalmente do conhecimento. Essa teoria sugere considerar que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e devem ser aperfeiçoadas por meio de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual. Desta forma, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação

<sup>128</sup> Theodore W. Shultz foi professor da Escola de Chicago, de acordo com Cabral; Melo Silva; Lucena Silva (2016, p. 36), “foi quem cunhou a expressão e expôs sua teoria na década de 1950, a nova ideia de capital compreenderia então as aptidões e habilidades pessoais, que podem ser características naturais intrínsecas da pessoa ou adquiridas no decorrer do tempo. Isso levaria o indivíduo a auferir vantagens e a tornar-se mais produtivo”.

educacional e profissional de cada indivíduo. Portanto, o aumento do capital humano poderia representar as taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o desenvolvimento do país. (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p. 37).

Nessa acepção, a TCH propicia um bem-estar dos indivíduos e, em acréscimo, esse seria uma base para potencializar o desenvolvimento dos Estados nacionais, ou seja, investir em capital humano. A TCH, nesse sentido, criou grande expectativa nas nações de capitalismo periférico, pois surgiu como um meio de combater as desigualdades sociais. Sendo assim, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, as políticas educacionais foram constituídas para um modelo de educação que atendesse aos preceitos do capital, assim, estiveram calcadas na TCH.

Aguiar (2010, p. 12) sustenta que

É assim que, no Brasil, a TCH ganha força nos anos 60 em virtude de uma preocupação cada vez maior com o crescimento econômico e melhor distribuição de renda. A educação sendo considerada um elemento dinâmico do processo de desenvolvimento passa a ser integrada a política redistributiva da renda. Tal política começa pelo investimento social nos recursos humanos e pela efetiva oportunidade de acesso à educação.

A rigor, na perspectiva da TCH, o sujeito com qualificação profissional, isto é educação, possui competência para ampliar sua produtividade, pois esta educação/formação obtida é agregada como o capital desse sujeito, assim, para TCH essa processualidade tornaria exequível a elevação da capacidade de gerar renda. Nessa premissa, “os trabalhadores são considerados capitalistas porque, através de investimentos na aquisição de habilidades e conhecimentos, eles têm capacidades economicamente valiosas” (AGUIAR, 2010, p. 128).

Nesse sentido, engendra-se uma compreensão de que os rendimentos individuais são decorrentes da produtividade, contudo a diferença na renda desses sujeitos ocorre de acordo com a capacidade produtiva individual, para tanto, a educação é destacada como elemento essencial para divisão de oportunidades, bem como de rendimentos mais equitativos. Decerto, Shultz (1962) entende a educação como um instrumento que possibilita uma guinada social, ou seja, os indivíduos que ocupam posições subalternas ascenderem à posições – leia-se classe – mais elevadas, decorrendo na mobilidade social, com isso, a educação incorporaria a identidade de motor para o arranque do desenvolvimento humano e técnico.

Aguiar (2010, p. 129) salienta que

[...] a finalidade primordial da educação [no contexto da TCH] é a preparação do indivíduo para ocupar o seu lugar na sociedade, não se questionando sobre as implicações dos determinantes sócio-estruturais da educação. Afirma-se, assim, que os indivíduos, através da educação, devem desenvolver suas capacidades e aptidões individuais, o que legitima e sustenta desta forma a ideia de que a escola tem o papel de preparar os indivíduos para desempenharem os papéis sociais requeridos por uma sociedade de classes. A escola cumpre, assim, sua função de reguladora social, distribuindo os indivíduos pelas diversas ocupações e meios de vida em que se dividem as atividades humanas.

Saviani (1985), por seu turno, compreende que essa concepção decorre numa transformação idealista da educação. Ora, esse complexo social abandona o estatuto de polo dominado para assumir o de polo dominante da sociabilidade do capital. Essa processualidade, de acordo com Aguiar (2010, p. 130), é “uma inversão ideológica que reinterpreta e transverte as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real”, além de propiciar a “separação entre a teoria social e a realidade social, os problemas da educação são vistos como tendo autonomia, a-historicidade, isolados do contexto social e teorizados num sistema ideal”, no que toca ao sistema de sociometabolismo de capital, este, por sua vez, “mascara as desigualdades sociais advindas da divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas”.

Em acréscimo, no que diz respeito a irradiação da TCH no Brasil, Frigotto (1995, p. 41) explicita que

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

Com efeito, na década de 1980 os organismos internacionais retomam a TCH, contudo, passam a vinculá-la à ideologia neoliberal, sobretudo em decorrência das metamorfoses advindas da reestruturação produtiva em escala global. Nessas circunstâncias, é lícito esclarecer que o BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), dentre outros organismos internacionais, deram ênfase, inicialmente, ao protagonismo da educação básica, em decorrência da desigualdade social além da particularidade periférica brasileira. Essa concepção de educação calcava-se na lógica da competitividade por manifestar-se como uma resolução dos entraves dos Estados nacionais em desenvolvimento, portanto, tratando-se de uma saída ideológica.

As escolas, na concepção de Schultz (1973, p. 19), podem ser caracterizadas como “empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, ao congregar todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. Decerto, para a TCH a educação se torna um elemento estratégico para o progresso econômico. Essa concepção lança o entendimento de que recursos denotados para educação configuram-se como investimentos, sendo necessário verificar se a forma como estão sendo injetados estão garantindo o progresso econômico buscado.

No período anterior a década de 1990, no Brasil,

[...] o que marcou o caráter das políticas educacionais [...] foi a vinculação das mesmas aos projetos desenvolvimentistas implementados em diversos governos. No momento atual, o teor destas políticas passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como da adaptação do sistema educacional aos imperativos do processo de globalização. Contudo, ainda que com características distintas, nesta nova fase das políticas educacionais, constata-se o incremento da influência de organismos internacionais, fortalecendo o seu poder de definir, direta e indiretamente, os rumos que devem ser seguidos pelo governo brasileiro nessa área. [...] Em comum acordo com o discurso que tende a se universalizar, estas instituições retomam o discurso presente na década de 1960 de que a qualificação – pela via da escolarização – garantiria aos indivíduos as condições para competirem no mercado de trabalho e melhorarem suas condições econômicas. (AGUIAR, 2010, p. 135).

Os princípios da TCH e sua processualidade enquanto teoria econômica, de acordo com Frigotto (1995), são direcionados à educação. Em acréscimo, Cabral, Silva e Silva (2016, p. 37) compreendem que o “caráter circular das abordagens econômicas da educação, na perspectiva do capital humano, é baseado no caráter positivista das teorias econômicas que fundamentam e se constituem numa forma de visão burguesa”. Com efeito, os saberes acerca dos processos do mundo do trabalho e da produção devem ser tematizados na escola.

A centralidade da educação esteve enfatizada no discurso governamental além de orientar as diretrizes definidas pelos organismos internacionais na Conferência de Jomtien<sup>129</sup>; este entendimento pretendia alçar as nações de capitalismo dependente à condição de país desenvolvido. O binômio educação e desenvolvimento é o eixo gravitacional dessa noção que, sob a ideologia neoliberal, revigora a ideia de investimento em educação para potencializar o desenvolvimento nacional.

---

<sup>129</sup> Conferência de Jomtien é o nome pelo qual ficou conhecida a conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, 1990, intitulada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”. Seu objetivo consistia em firmar compromissos globais para tornar exequível assegurar conhecimento básico a todas as pessoas propiciando-as uma vida digna para constituir uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, constata-se uma mudança no discurso, pois anteriormente a TCH propagava a mobilidade social, contudo, sob o prisma neoliberal, passa a irradiar a expectativa da empregabilidade. “Se, antes, a questão centra-se na possibilidade de mobilidade na estrutura social via educação, atualmente afirma-se como necessidade para sua inclusão nessa estrutura” (AGUIAR, 2012, p. 23). Portanto, em decorrência da necessidade da inserção no mercado de trabalho, Oliveira (2000) assevera que a classe trabalhadora é condicionada a buscar educação para tornar factível sua empregabilidade.

Nessa vereda investigativa, destaca-se o conceito de empregabilidade, que Aguiar (2012, p. 24) explora categoricamente.

[...] o conceito de “empregabilidade” se presta [nesse contexto] muito mais como para encobrir do que explicar a realidade do crescimento da taxa de desemprego, do aumento significativo do emprego precário, da queda generalizada dos salários, pois sua definição refere-se à capacidade de os trabalhadores manterem-se empregados, encontrar novos empregos quando demitidos, na medida em que possuem a capacidade de responder aos requisitos de qualificação demandados pelo mercado de trabalho. [...] Este conceito ignora, por exemplo, que a natureza das inovações tecnológicas e organizacionais, juntamente com o reduzido crescimento econômico – próprio de uma fase do capitalismo caracterizada pela mais absoluta hegemonia do capital financeiro e, por decorrência, de sua lógica de funcionamento – determinam a existência de elevadas taxas de desemprego e a ampla disseminação de um processo de precarização do trabalho. No limite, está-se criando uma grande massa de indivíduos dispensáveis, não exploráveis pelo capital; indivíduo cuja força-de-trabalho não possui valor-de-troca no mercado, e cujo trabalho, de forma autônoma, não consegue nem mesmo se materializar em mercadorias vendáveis. [...] O conceito de empregabilidade parte do falso pressuposto de que a causa do desemprego não é o desequilíbrio entre as dimensões da população Economicamente Ativa e as ofertas de trabalho no contexto das atuais relações de trabalho e produção, mas sim implica transferir ao trabalhador a responsabilidade pela sua condição de desempregado e/ou a vivência de condições precárias de trabalho, já que é o mesmo que não atende às demandas do mercado de trabalho que está exigindo maior e melhor qualificação e escolarização. É nesse contexto de “reedição” de teorias que reforçam seu papel no desenvolvimento econômico e na integração social, que a questão educacional é colocada na centralidade das políticas públicas como uma alternativa para resolver os problemas de exclusão social e de desemprego, servindo para alimentar um modelo perverso e excludente de desenvolvimento.

Vale ressaltar que as metamorfoses operadas na totalidade do capital condicionaram, inclusive, as intenções da TCH. A lógica do *know-how*, no contexto do capitalismo acadêmico em escala global, sofreu alterações em sua ênfase, com isso, a educação superior passou a incorporar a lógica da formação do capital humano, porquanto os postos de trabalho ofertados por capitalistas da indústria e do setor de serviços passaram a lançar olhos para a necessidade da qualificação/especialização dos trabalhadores, requerendo, nesse sentido, formação profissional que atendesse as demandas do mercado capitalista nos marcos da hegemonia financeira. Nesse cenário, o advento da *mercadoria-educação* ganhou

centralidade no *modus operandi* da educação superior global, de fato, uma lógica referente a uma espécie de *hierarquização* do conhecimento é constituída, seguindo diretrizes dos organismos internacionais, bem como utilizando de semblantes e slogans – sociedade do conhecimento, capitalismo cognitivo, economia baseada no conhecimento, etc. – para impulsionarem essa lógica. Aqui, daremos ênfase à particularidade brasileira.

### 5.1.2 A perspectiva da sociedade do conhecimento e suas implicações para a mercadoria-educação

O fenômeno da globalização aprofunda, como foi visto mais acima, a lógica da hierarquização do conhecimento, condicionando a ocupação pelos Estados nacionais de posições diferenciadas no tocante às estruturas e impactos da globalização. Lingard e Rizvi (2000, p. 2100) captaram esse movimento assimétrico no desenvolvimento das nações, para os autores, “a globalização invade os contextos locais mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização”.

A despeito da dissensão acerca da compreensão do conceito da *globalização*, aqui em nada se diferencia da noção compreendida em que os Estados nacionais do centro orientam os rumos dos Estados periféricos da economia global. Destarte, Sguissardi (2015, p. 95) explicita esse panorama

[...] pela descentralização de grandes empresas, do ramo industrial, por exemplo, cujas unidades se multiplicam e se espalham por diversas regiões e países, com menores custos e maiores vantagens quanto à força de trabalho (mais barata), matéria prima, legislação trabalhista, universidades que pesquisam e formam mão de obra especializada para empresas com subsídio estatal, etc. A força econômica dessas empresas sobrepor-se-ia a de muitos Estados nacionais e suas instituições republicanas, como a universidade e instituições de pesquisa.

No interior dessa racionalidade, diversas são as perspectivas engendradas e que reverberam severas implicações no *modus operandi* das instituições republicanas, mormente as educacionais. Dentre elas, damos destaque para aquilo que alguns autores (AFONSO, 2015; RHOADS; SLAGHTER, 2009; SANTIAGO; CARVALHO, 2011; OLSEN; PETERS, 2005; JAVIS, 2000) denominam de *economia do conhecimento*. O conceito de economia do conhecimento, para Afonso (2015, p. 270), contempla, em linhas gerais, as noções de *sociedade do conhecimento*, *aprendizagem ao longo da vida*, *sociedade cognitiva*, *sociedade da informação*, entre outras, que tematizam elementos de uma mesma sociedade,

além de serem evocadas quando necessárias para respaldar e legitimar a aprovação de políticas e “definição de orientações económicas e empresariais ou a indução de práticas sociais e educacionais direcionadas para atender o que se consideram ser, em termos genéricos, as [...] exigências do capitalismo” (AFONSO, 2015, p. 270).

Com a redução da taxa de lucro do setor manufatureiro e com a ênfase dada no setor educacional, sobretudo na formação profissional, a economia do conhecimento se torna um nicho mercadológico por compreender a aprendizagem como um elemento altamente rentável. A despeito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em documento intitulado “Rumo às sociedades do conhecimento” (UNESCO, 2017), ao denotar um caráter humanístico da sociedade do conhecimento, sobressaem-se, nessa situação, a supremacia econômica e a competitividade obsessiva. No limite, quanto mais rentável for para o Estado ou para a empresa a economia do conhecimento, consequentemente, terá mais ênfase.

Esse panorama ganha novos elementos a partir do movimento de *hierarquização* das áreas do conhecimento. Isso porque as ciências que correspondem a níveis satisfatórios para produção de inovação para a vida industrial, para Bell (2001), são a engenharia e a economia. Além disso, Afonso (2015) destaca o neocolonialismo efetivado na educação superior periférica, a partir de sua consequente *commodificação*<sup>130</sup> e dependência dos conhecimentos e orientações advindas das nações centrais. É lícito ressaltar, também, a ênfase dada aos cursos de tecnologia em detrimento dos cursos de ciências humanas. Na própria visão do BM, as ciências físicas e da engenharia ganham relevo na capacidade de promover um suposto avanço nacional.

A capacidade de uma nação de criar novos conhecimento e tecnologia está intimamente ligada à habilitação técnica e avançada e a um sistema de ensino superior especialmente forte em ciência, engenharia e aplicação tecnológica. O Brasil enfatizou as ciências humanas e sociais, em detrimentos das ciências físicas e da engenharia. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 33).

Compreendemos que, com a ênfase dada na sociedade do conhecimento apregoada pelo documento de 2002 do BM, trata-se de uma tentativa do capital de escamotear suas reais intenções de extração de mais-valia através da constituição de uma “suposta” *economia do conhecimento*. Nessa acepção, além dos cursos de engenharia e de tecnologia, há

---

<sup>130</sup> O conceito de *commodificação* utilizado em nossa pesquisa remete ao processo de *mercadorização* de um serviço social. Contudo, em função da particularidade capitalista brasileira, a lógica das *commodities* se caracterizam no âmbito das matérias primas, isto é, com baixo valor agregado e pouco refinamento. Nesse sentido, os cursos de formação profissional não fogem a esse escopo, por isso a ênfase dada na formação técnica atrelada à ciências duras.

uma ênfase dada aos cursos da área da saúde, o que corresponde aos interesses dos setores empresariais na exploração de áreas tidas como promissoras, inspiradas pelas alterações nos postos de empregos de nível superior. Essa lógica, não obstante ser global, possui fortes particularidades no contexto brasileiro. Nesse contexto, portanto, compreendemos que o movimento do capital financeiro sobre a educação superior efetiva as duas formas de mercadorias da educação superior<sup>131</sup>, contribuindo, assim, com a venda de serviços e cursos, além de ofertar formação profissional para força de trabalho necessária para atender a oferta do mercado, além dos cursos “estratégicos” obterem mais atratividade pela lógica da empregabilidade.

De acordo com Rodrigues (2007), a categoria *mercadoria-educação* não se limita apenas ao setor dos donos das IPES, todavia, aos insumos para os setores empresariais, *i. e.*, aos cursos que encaminharão a formação dos profissionais para atender a oferta do mercado. Portanto, é nesse contexto que se metamorfoseia a lógica da oferta de cursos na educação superior brasileira.

O setor financeiro criou uma complexa teia de processos de mercadorização da educação superior. No Brasil, esse processo está alinhado às orientações das agências internacionais, bem como sua particularidade capitalista, ou seja, de caráter dependente. A particularidade da periferia capitalista reverbera na subalternização do Estado nacional às nações centrais, podendo ser classificado, no assunto em tela, como *imperialismo acadêmico* ou *neocolonialismo acadêmico*. De todo modo, a partir do movimento da transnacionalização financeira, inserção de fundos de investimento, fundos de pensão, de bancos, de outros entes privados e sua parceria com Estado, a educação – nas nações periféricas, em especial no Brasil, – sofreu um processo de *commodificação*.

Decerto, o slogan da sociedade do conhecimento se configura como força motriz na hierarquização das áreas do conhecimento, sendo que, as que se situam com maior proximidade com o setor econômico ganham destaque em detrimento das demais<sup>132</sup>.

No cenário da Sociedade do Conhecimento e da lógica da compreensão da educação superior como mercadoria, vincula-se a esse movimento as concepções do *Processo de Bolonha*<sup>133134</sup> tendo em vista aprofundar a lógica da comercialização dos serviços

---

<sup>131</sup> Vide item 2.4. desta tese.

<sup>132</sup> É pertinente ressaltar que essa compreensão implica um duplo movimento: 1) a lógica do financiamento público nas pesquisas localizadas nas áreas que encabeçam essa hierarquia; 2) a lógica da venda de cursos de formação profissional – *mercadoria-educação* – por parte das IPES, por compreender como um movimento mercadológico de grande possibilidade de extração de lucros.

<sup>133</sup> Em 1999, a Declaração de Bolonha foi caracterizada como uma declaração política, representa um acordo entre 47 nações, 25 situam-se na União Europeia (UE), e 22 possuem as demais regiões do território global. De

educativos, advogada pelo BM, OMC, OCDE. Schultheis *et al.* (2008 *apud* MELLO; DIAS, 2011, p. 421-422) discorrem sobre a lógica reformista de Bolonha, asseverando que “se caracteriza por fundamentos sistêmicos uniformizantes e de feições utilitaristas, com anulação da autonomia acadêmica de outrora e da diversidade e riqueza de tradições de cada sistema universitário nacional”. Destarte, constitui-se uma lógica oposta ao modelo *humboldtiano* de universidade, pois “somente o conhecimento instrumental, traduzível e medido em inovação tecnológica [...], se projetasse como domínio totalitário sobre o conjunto da academia”, reduzindo-a em seus objetivos humanísticos de elucidação e formação do pensamento crítico.

O Processo de Bolonha se articula com a “suposta” sociedade do conhecimento na busca da transformação do sistema universitário irradiando uma noção utilitarista – *know-how* – do conhecimento na formação profissional, sendo que, as prioridades são as áreas em evidência para exploração capitalista. Nesse cenário, incorpora-se, também, o paradigma tecnológico de alta complexidade que atende aos interesses da competitividade e da produtividade. Em virtude dessa processualidade, os autores antes citados alegam que, “os valores sociais, espirituais e coletivos cedem lugar às condutas de *ethos* mais comercial, materialista e individualista, com a competitividade [...] substituindo à solidariedade como valor civilizatório dominante” (MELLO; DIAS, 2011, p. 423).

Lorenz (*apud* VAN GINKEL; DIAS, 2003, p. 38) explicita que o conceito de economia do conhecimento

[...] no significa propiamente la reestructuración de la economía a partir del conocimiento científico. Todo lo contrario, significa que el campo de la producción de conocimiento se está “economizando”: ahora el *homo academicus* se inspira em el *homo economicus*. En comparacion con la relación entre la ciencia y la economía ya no está representada como el ámbito em el que la ciencia demuestra su éxito aplicado, basado em la verdad, sino que la economía es considerada el campo que determina si la “producción intelectual” hace una contribución científica (o no). Ahora la economía se encarga de legitimar la actividad científica, o de descalificarla por no ser “rentable”.

A ofensiva do capital engendra diversas metamorfoses além de impulsionar uma sequência de teorias que tratam de explicar a realidade concreta, em especial o mundo do trabalho. Outro conceito que surge, além da sociedade do conhecimento ou economia do

---

acordo com Mello e Dias (2011, p. 415), “em 2000, os chefes de Estado europeus, reunidos em Lisboa, declararam que, no ano 2010, a União Europeia deveria transformar-se na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. O ensino superior foi visto como instrumento principal para levar adiante esta tarefa”.

<sup>134</sup> Não obstante utilizarmos condicionalidades do Processo de Bolonha, esse movimento não será analisado de modo aprofundado, tendo em vista que seu trato analítico ultrapassa os limites do objetivo investigativo da presente tese.

conhecimento, é o de Capitalismo Intelectual. Para Stewart (1998, p. 13, *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p. 155), o conceito de capitalismo intelectual trata-se da “soma do conhecimento de todos em uma empresa”. Com efeito, nessa concepção, o capital intelectual que assegura a competitividade entre as empresas, logo, “ao contrário dos ativos, com os quais empresários e contadores estão familiarizados – propriedade, fábricas, equipamento, dinheiro –, o capital intelectual é intangível”.

O autor salienta que o capital intelectual “é o conhecimento da força de trabalho: o treinamento e a intuição de uma equipe de químicos que descobre uma nova droga de bilhões de dólares ou *know-how* de trabalhadores que apresentam milhares de formas diferentes para melhorar a eficácia de uma indústria”. No atual cenário do capital financeiro, para Stewart (1998, p. 14), vivencia-se o período da predominância do conhecimento e da informação.

Nesta nova era, a riqueza é o produto do conhecimento. O conhecimento e a informação – não apenas o conhecimento científico, mas a notícia, a opinião, a diversão a comunicação e o serviço – tornaram-se as matérias-primas básicas e os produtos mais importantes da economia. Compramos e vendemos conhecimento. Não se pode cheirá-lo ou tocá-lo; até o barulho da porta de um carro ao ser fechada provavelmente é o resultado de uma inteligente engenharia acústica. Hoje, os ativos capitais necessários à criação da riqueza não são a terra nem o trabalho físico, tampouco ferramentas mecânicas e fábricas: ao contrário, são os ativos baseados no conhecimento.

Nessas circunstâncias, Afonso (2015, p. 281) alerta para o fenômeno da subalternização das ciências sociais e humanas, nas quais situam-se as ciências da educação, em diversos Estados nacionais. O autor considera que um dos aspectos referentes a esse fenômeno trata-se da não adoção de estratégias de fechamento no que concerne ao conhecimento produzido pelas ciências em tela, o que as diferencia das demais ciências – biológicas, saúde, exatas etc. – em que o “valor do conhecimento mercadorizável está fortemente dependente da ‘capacidade de monopolizar o direito de se servir dele’”. Portanto, no tocante a esse contexto, as ciências sociais e humanas apresentam desvantagens diante das demais. O autor assevera que

No campo educacional, por exemplo, é mais difícil (ainda que não impossível) patentear conhecimento e com isso ter acesso a recursos e financiamentos privados. Mas é sobretudo impensável monopolizar o direito de se servir desse conhecimento quando a profissão docente só faz sentido na medida em que contribuir para possibilitar o mais amplo acesso a esse mesmo conhecimento, para o maior número possível de seres humanos. Esta é, aliás, uma característica fundamental que nos distingue de outras profissões onde, ao contrário, o monopólio de um determinado

saber/poder anuncia e estrutura lógicas específicas de dominação. (AFONSO, 2015, p. 282).

Em acréscimo, a *hierarquização* das áreas do conhecimento e a consequente subalternização das ciências sociais e humanas correspondem, também, a interesses ideopolíticos que se opõem à concepção crítica do mundo. No cenário de crise estrutural do capital, bem como da mundialização de suas formas fictícias de atuação, irradiação de políticas neoliberais, “decisões de políticas públicas são fortemente adversas à continuidade do apoio às ciências sociais e humanas, em particular, às ciências da educação (sobretudo as que adotam perspectivas mais reflexivas e problematizadoras)” (AFONSO, 2015, p. 282).

Não é por menos que,

Na tentativa de justificar a “acumulação financeira”, forma mais absurda e fetichizada do capital, o pensamento “pós-moderno” torna-se importante instrumento contra-revolucionário. Este vem a se somar e levar ao extremo a fragmentação das Ciências Sociais e Humanas, iniciada já na segunda metade do século XIX, impossibilitando que essas áreas de conhecimento desvelem a essência de sua realidade social, sendo armas teóricas do proletariado contra a sociedade burguesa. Mais do que isso, o pensamento “pós-moderno” enterra” os fundamentos do Programa da Modernidade, centrados na razão e na objetividade. Só uma forma absurda e esvaziada de conhecimento pode ser adequada a essa forma absurda e fetichizada do capital em sua acumulação. (LARA; LUPATINI; TRISTÃO, 2009, p. 66).

No limite, a lógica da formação de professores – no Brasil se efetiva por meio das licenciaturas – vivencia uma recessão em decorrência da lógica do capitalismo acadêmico brasileiro em que a *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação* empreendem suas respectivas processualidades. A primeira com as formas fictícias de capital em que a venda de cursos por parte das IPES sobressai-se diante da qualidade da formação que, em acréscimo, a oferta destes cursos é condicionada pela segunda que, por seu turno, necessita de cursos mais próximos à lógica econômica – *homo economicus* – por corresponder aos interesses dos empresários industriais e do setor de serviços, ambas as categoria estão moldadas na lógica da financeirização e das metamorfoses do mercado.

Com a ascensão do conhecimento utilitário oriundo da TCH, irradiado com novas texturas na denominada Sociedade do Conhecimento, a formação profissional incorpora as condicionalidades do mercado financeiro, além das próprias orientações dos organismos internacionais apregoadas desde início da década de 1990. A concepção dos cursos de bacharelado ganha destaque – em específicas áreas dependente da particularidade capitalista do Estado nacional –, no Brasil, os cursos vinculados à lógica da urbanização e do

desenvolvimento, *i.e.*, engenharias e tecnológicos ganham destaque. No entanto, em decorrência das metamorfoses do mercado, a lógica dos postos de emprego, na particularidade brasileira, parece pôr em evidência também a área de saúde. De todo modo, os cursos de ciências sociais e humanas e, aqui, daremos ênfase aos de formação de professores, sofrem com dois tipos específicos de intervenção pelas IPES: 1) redução da taxa de oferta de cursos presenciais de formação de professores; 2) a constituição da oferta destes curso será expressa na modalidade EaD. Esse duplo movimento empreendido pelas IPES corresponde a primazia dos cursos de bacharelado em decorrência da possibilidade de maior exploração de lucros, além de atender também a lógica do paradigma tecnológico da modalidade EaD, pondo em movimento, desta forma, a massificação/certificação em larga escala através do próprio barateamento do ensino a distância.

## 5.2 AS CONDICIONALIDADES DA EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DO CAPITALISMO ACADÊMICO BRASILEIRO PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

O capitalismo acadêmico brasileiro vivencia uma expansão privado-mercantil com tal intensidade e tal complexidade que é crucial empreender uma análise da totalidade dos elementos que constituem as redes de mercado que possibilitam a extração de lucros. Na seção 4, desta tese, analisamos tanto o mercado de patentes, a espoliação do fundo público através de PPP's, quanto o movimento do mercado acionário em que os grandes grupos educacionais locais atuavam em parceria com fundos de investimento (*private equity*). Todavia, esse contexto buscou retratar a lógica expansiva da *educação-mercadoria*, beneficiando sobretudo os donos das IPES. Nessa perspectiva, para que seja factível dar conta da *mercadoria-educação*, é essencial analisar o movimento expansivo dos cursos em modalidades presencial e a distância, bem como as matrículas.

A rigor, nesta subseção trataremos de analisar o levantamento dos dados em documentos oficiais e literatura especializada acerca da expansão privado-mercantil da educação superior. Para efetivar tal intento, recorreu-se aos Censos da Educação Superior e Resumos Técnicos da Educação Superior brasileira disponibilizados pelo INEP/MEC. Para tratamento dos dados, recorreu-se à análise estatística para expressar, explicitamente, o diagnóstico do cenário em análise. Em acréscimo, empreendeu-se a discussão dos dados, bem como as perspectivas para o cenário da formação de professores no Brasil.

### 5.2.1 Diagnóstico do panorama das ofertas de cursos e das matrículas no capitalismo acadêmico brasileiro: analisando os dados

O capitalismo acadêmico brasileiro incorporou as orientações dos organismos internacionais no tocante a áreas que devem ser tratadas como prioridades. Em decorrência do mercado capitalista local, as ditas ciências físicas e engenharia – além de outras áreas de formação que também se acomodam no perfil do empreendedorismo profissional – encaixam-se no grau acadêmico bacharelado, as IPES passam, então, a dar prioridade à oferta desse tipo de cursos, ao passo que os cursos de formação de professores passam a ocupar posição subalternizada a esta lógica de oferta.

Vale acrescentar a esse contexto de predominância financeira e *mercadoria-educação* a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) que foi suplementada pela LDB além do atendimento às demandas do mercado, bem como das orientações dos organismos internacionais (SOUSA, 2016). A concepção que orienta a educação profissional e tecnológica busca propor um modelo de educação que não seja circunscrita apenas a lógica da qualificação profissional, contudo, consiga obter competências necessárias ao mundo do trabalho na atual sociabilidade.

Consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996).

A expansão desses cursos está calcada na concepção neoliberal em que políticas sociais, portanto, educacionais se oponham aos preceitos mercadológicos. Dessa maneira, os intelectuais do capital<sup>135</sup> advogam políticas apologéticas ao setor privado-mercantil, priorizando a focalização em detrimento das bases universalistas. Em acréscimo, no Brasil, os CST caracterizam-se como cursos de graduação de curta duração, contudo, não se trata de um

<sup>135</sup> Para De Paula et al. (2017, p. 38), “os intelectuais [no sentido gramsciano] são um setor coletivo organizado. Nesse sentido, os organismos internacionais do capital financeiro orientam os movimentos empresariais para moldarem suas políticas consoantes a suas gestões”.

fenômeno peculiar brasileiro.<sup>136</sup> Em outros Estados nacionais, a lógica dos cursos de curta duração que contemplam educação profissional e tecnológica já são desenvolvidos.

O cenário dos cursos de graduação da educação superior brasileira apresenta suas particularidades, consoante seu grau acadêmico. Nessa acepção, é necessário executar análise quantitativa dos cursos de graduação, porquanto possibilita constatar o índice de crescimento e redução. Para tanto, a tabela 12 empreende o exame dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológico tanto na modalidade presencial como a distância.

**Tabela 12 - Evolução do Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2014-2016**

Ano	Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
			Presencial	a Distância
2014	<b>Total</b>	32.878	31.513	1.365
	<b>Bacharelado</b>	18.609	18.319	290
	<b>Licenciatura</b>	7.856	7.261	595
	<b>Tecnológico</b>	6.413	5.933	480
2015	<b>Total</b>	33.501	32.028	1.473
	<b>Bacharelado</b>	19.254	18.938	316
	<b>Licenciatura</b>	7.629	7.004	625
	<b>Tecnológico</b>	6.618	6.086	532
2016	<b>Total</b>	34.366	32.704	1.662
	<b>Bacharelado</b>	20.182	19.759	387
	<b>Licenciatura</b>	7.356	6.693	663
	<b>Tecnológico</b>	6.828	6.216	612

Fonte: Mec/Inep (2017; 2016).

Constata-se que, no período em análise, os cursos de bacharelado obtiveram um crescimento em sua oferta de 8,45%. No tocante ao percentual de sua oferta diante da oferta de todos os cursos, a oferta dos cursos de bacharelado corresponde à 57,61% do total de cursos na educação superior brasileira. Desse montante, 98,29% trata da oferta presencial, ao passo que o EaD representava apenas 1,71% da oferta do bacharelado<sup>137</sup>. As licenciaturas tiveram uma redução de 6,36% na oferta de seus cursos. Do total geral, representam 22,67% da oferta dos cursos de graduação, sendo que 91,75% refere-se à oferta presencial, e 8,25% a distância<sup>138</sup>. Os CST, por seu turno, retratam 19,71% da oferta dos cursos. A modalidade

<sup>136</sup> Nos anexos H, I e J, são expostos os dados acerca dos CST no Brasil.

<sup>137</sup> No que diz respeito à variável relativa dos cursos presenciais e à distância, constatamos que, no primeiro, houve crescimento de 7,86%, enquanto o segundo teve crescimento de 33,45%.

<sup>138</sup> Nesse período, a oferta de cursos de licenciatura, na modalidade presencial, foi reduzida em 7,82%, ao passo que na modalidade EaD, cresceu 11,43%.

presencial configura 91,82% de sua oferta, sendo que o EaD expressa 8,18% da oferta dos cursos tecnológicos<sup>139</sup>.

Em síntese, fica nítido que, dentre os cursos de graduação, de acordo com o grau acadêmico, apenas as licenciaturas obtiveram redução de sua oferta presencial (-7,82%), em contrapartida, sua oferta em EaD obteve um crescimento relativo de 11,43%. Em linhas gerais, os cursos de bacharelado e tecnológicos obtiveram crescimento exponencial diante das licenciaturas. Esse cenário indica a lógica da subalternização dos cursos de formação de professores. Ressaltamos que esse cenário retrata todo o sistema de educação superior brasileiro, *i.e.*, IES públicas e IPES.

A despeito desse cenário quantitativo de oferta de cursos de graduação, é preciso, em acréscimo, analisar os índices de matrículas discentes para que se possa obter mais dados para corroborar a argumentação em tela.

**Tabela 13 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2014-2016**

Ano	Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
			Presencial	a Distância
2014	<b>Total</b>	7.828.013	6.486.171	1.341.842
	<b>Bacharelado</b>	5.309.414	4.892.907	416.507
	<b>Licenciatura</b>	1.466.635	925.942	540.693
	<b>Tecnológico</b>	1.029.767	645.125	384.642
2015	<b>Total</b>	8.027.297	6.633.545	1.393.752
	<b>Bacharelado</b>	5.516.151	5.080.073	436.078
	<b>Licenciatura</b>	1.471.930	906.930	565.000
	<b>Tecnológico</b>	1.010.142	617.468	392.674
2016	<b>Total</b>	8.048.701	6.554.283	1.494.418
	<b>Bacharelado</b>	5.549.736	5.083.946	465.790
	<b>Licenciatura</b>	1.520.494	880.167	640.327
	<b>Tecnológico</b>	946.229	557.928	388.301

Fonte: Mec/Inep (2017; 2016).

Optamos por utilizar o modelo de tabela semelhante à anterior que tratou do quantitativo de cursos, para que a explicitação analítica dos dados seguisse o mesmo roteiro. Com isso, conforme a tabela 13, as matrículas discentes nos cursos de bacharelado representam 68,67% do total de matrículas. Na modalidade presencial, concentram-se 92,05% das matrículas, enquanto no EaD, a concentração é de apenas 7,95% das matrículas. Os cursos de licenciatura representam 18,72% das matrículas. No presencial, encontram-se 60,84% das

<sup>139</sup> A oferta dos cursos tecnológicos, na modalidade presencial, aumentou 4,77%, enquanto, na modalidade a distância, o aumento relativo foi de 27,50%.

matrículas, no EaD, localizam-se 39,16. Os cursos tecnológicos, por fim, representam 12,54% das matrículas, sendo que 60,97% são matrículas na modalidade presencial e 39,03% são na modalidade EaD.

Ainda, as matrículas dos cursos de bacharelado cresceram, na modalidade presencial, 3,90%, e, no EaD, 11,83%. Nos cursos de licenciatura, houve redução nas matrículas presenciais (- 4,94%), ao passo que, no EaD, houve crescimento de 18,43%. Os cursos tecnológicos tiveram uma redução de 13,52%, na matrícula presencial, e um pequeno crescimento de 0,95%, nas matrículas em EaD.

Esse cenário de redução de matrículas presenciais nos cursos de licenciatura/formação de professores corresponde ao movimento do capital em dar ênfase às áreas duras. Em acréscimo, a partir da propaganda de divulgação dos bacharelados que, por consequência, nas IPES, possuem valor de mensalidades – de acordo com o valor correspondente ao crédito educativo – elevado diante das licenciaturas, põe em evidência a lógica da empregabilidade e do profissional liberal calcado na racionalidade empreendedora que esses cursos possibilitam. Além do mais, a própria disseminação dos campos de atuação profissional, os cursos de bacharelado ganham ênfase diante dos demais cursos em decorrência, em especial, dos empresários que necessitam de *mercadoria-educação*.

Nos últimos sete anos, foi possível constatar que o número de matrículas discentes no ensino superior – conforme grau acadêmico – evidencia um crescimento da ordem dos 29,67%. No entanto, quando passamos a analisar as matrículas por cada grau acadêmico, mais uma vez, os cursos de bacharelado dispararam na frente com aumento relativo à 33,97% das matrículas, os CST obtiveram crescimento relativo de 27,85%. Os cursos de licenciatura, por seu turno, apesar de expressarem aumento relativo de 17,30%<sup>140</sup>, novamente obtiveram o menor número de expansão, como pode ser visto na tabela 14.

**Tabela 14 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2010-2017**

Ano	Grau Acadêmico			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2010	6.363.315	4.226.717	1.354.989	781.609
2011	6.722.694	4.495.831	1.356.329	870.534
2012	7.015.156	4.703.693	1.366.559	944.904
2013	7.282.230	4.912.310	1.374.174	995.746

<sup>140</sup> É preciso considerar que a educação superior brasileira vivenciou um período de expansão, sobretudo nos governos petistas (Lula da Silva e Dilma Rousseff), portanto, não é de se espantar que os cursos de licenciatura também tenham vivenciado aumento quantitativo nas matrículas.

<b>2014</b>	7.805.816	5.309.414	1.466.635	1.029.767
<b>2015</b>	7.998.223	5.516.151	1.471.930	1.010.142
<b>2016</b>	8.016.459	5.549.736	1.520.494	946.229
<b>2017</b>	8.251.080	5.662.351	1.589.440	999.289
<b>Δ 2010-2017</b>	<b>29,67%</b>	<b>33,97%</b>	<b>17,30%</b>	<b>27,85%</b>

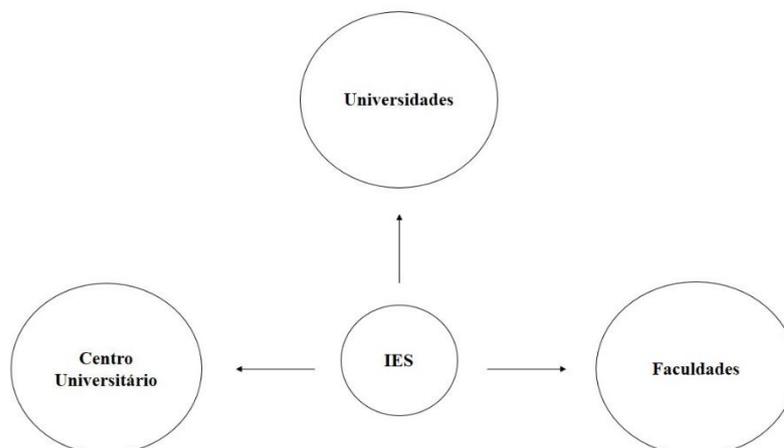
Fonte: Inep/Mec (2017; 2016; 2014; 2018).

Com o movimento expansivo dos cursos, nos últimos sete anos, é lícito reiterar que não se trata de um fenômeno isolado, contudo, trata-se de um movimento amplo e complexo particular do mosaico do capitalismo acadêmico brasileiro. Como já foi explicitado outrora na presente tese, a partir da promulgação da LDB 9.394/96 iniciou-se o movimento de expansão privado-mercantil da educação superior, quando, antes, as IES configuravam-se como de direito público e direito privado sem finalidade de lucro ou filantrópicas. A partir do Parecer nº 738/1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE) a criação dos Centros Universitários foi regulamentada, pois, até então, apenas as universidades possuíam autonomia para criação de novos cursos e expansão de vagas. Já que, no período antes da LDB, as Faculdades isoladas que se caracterizavam como grande parte das IES privadas não possuíam tanto investimento dos setores financeiros. A partir da existência dos Centros Universitários, o interesse dos grandes investidores nas IPES foi despertado, visto que

Os centros universitários foram criados com o objetivo de imprimir agilidade ao sistema, com foco preponderante no ensino e formação de quadros qualificados para o mundo do trabalho. Inicialmente, atuavam em áreas específicas do conhecimento, sem a necessidade de abrangência pluridisciplinar das universidades nem da intensa produção de pesquisa que recai sobre elas. Com isso, as exigências do MEC com relação à titulação e regime de trabalho do corpo docente, que consiste no maior custo de uma instituição de educação, se tornam mais brandas, fazendo com que o custo da operação seja mais baixo; logo, mais atrativo para a entrada de novos mantenedores e investidores. Porém, o grande diferencial agrafado pelos centros universitários ao setor foi que, além de conseguirem operar a custo mais baixo que o de uma universidade, possuíam autonomia no lançamento de novos cursos, bem como na expansão das suas vagas, diferentemente das faculdades. Este empreendimento mais leve em termos de custos operacionais e mais ágil na sua expansão foi uma das iniciativas dos governos para atrair novos investidores ou motivar os já mantenedores a investirem em seu próprio negócio. (CALEFFI; MATHIAS, 2017, p. 16-17).

Os Centros Universitários possibilitaram um crescimento na taxa de matrículas de 346,4%. Consoante Nunes (2012), tratou-se do maior crescimento de matrículas já visto na educação superior brasileira. A partir da década de 1990, a educação superior brasileira constituiu-se por meio destas IES:

**Figura 5 - IES por tipo de organização administrativa**

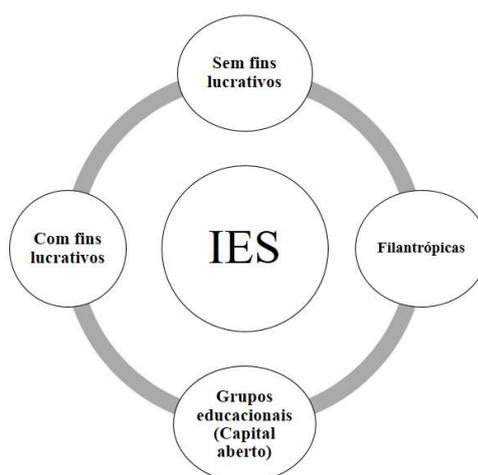


Fonte: Caleffi e Mathias (2017, p. 19).

Obs: Excluídos Institutos Superiores (IS).

Não obstante a abertura para a expansão mercantilizada da educação superior no pós-LDB/96, apenas em 2007, começam a surgir as IPES que se configuram como verdadeiros grupos educacionais ou *holdings* educacionais. Decerto, são caracterizadas como IPES S.A.

**Figura 6 - IES por formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial**



Fonte: Caleffi e Mathias (2017, p. 19).

Na constituição dos centros universitários que se criou o grande *boom* das IPES no Brasil, a partir da possibilidade de Faculdades se tornarem Centros Universitário via

aprovação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Com isso, os dados expostos, na tabela 15, evidenciam a supremacia dos Centros Universitários privados, o que ratifica, ainda mais, a tese do capitalismo acadêmico brasileiro.

**Tabela 15 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa -2017**

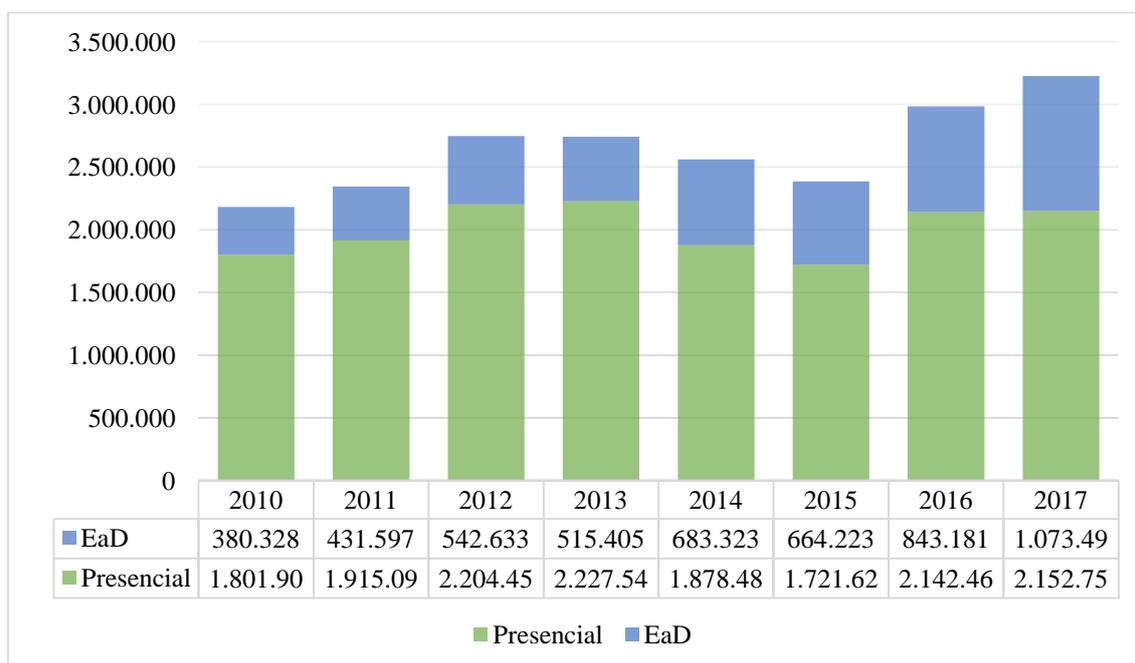
Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.

Fonte: Mec/Inep (2017).

Os dados evidenciam que, das 2.448 IES, no Brasil, 87,91% são instituições privadas. No tocante aos Institutos Federais (IF), todos estão localizados no setor público. O percentual das universidades é dividido em 53,27%, no setor público, e 46,73%, na esfera privada. Concernente os centros universitários, 95,77% são instituições privadas, e 4,33% configuram-se como públicas. Por fim, 92,92% das Faculdades são privadas, ao passo que apenas 7,08% são públicas.

O cenário quantitativo de IES mostra a clara predominância do setor privado, assim como vimos em diversas outras análises ao longo de nossa argumentação. Quando se enfatiza a lógica da Educação a Distância, é preciso levar em consideração que tanto IES públicas quanto IPES ofertam esse tipo de modalidade de ensino. Todavia, por se tratar de uma das bandeiras da dita Sociedade do Conhecimento em que o suposto capitalismo intelectual passa a incorporar os discursos de organismos internacionais, considera-se que o cenário de aprofundamento da hegemonia financeira impulsionou ainda mais a possibilidade de expansão do EaD, basta comparar os números de ingressantes a partir do anos de 2010.

**Gráfico 6 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – 2010-2017**

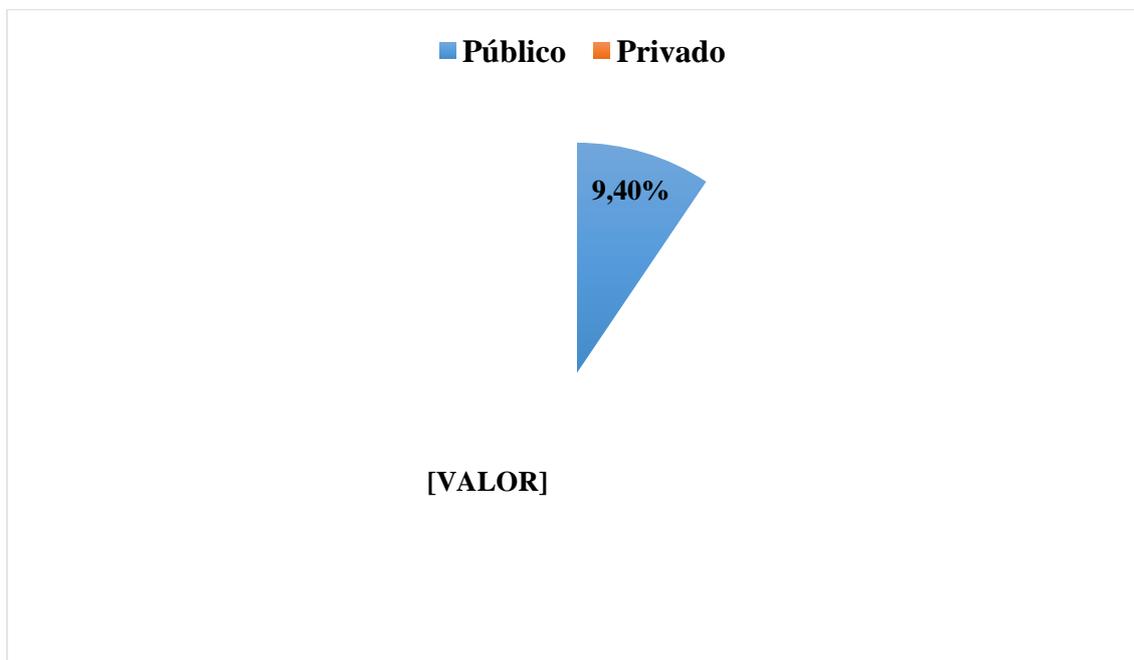


Fonte: Inep/Mec (2017; 2016; 2014; 2010).

Ao longo do período em análise, constatou-se que, na modalidade presencial, houve 16.044.323 ingressos discentes, obtendo um crescimento, de 2010 a 2017, de 19,47%. No que toca ao EaD, foram 5.134.187 ingressantes cujo crescimento relativo foi de 182,26%. Nesse momento, é crucial frisar que os cursos de formação de professores obtiveram uma redução na modalidade presencial e um crescimento significativo na modalidade a distância.

Além desse cenário expansivo do EaD, é preciso identificar onde, de fato, essa modalidade de ensino se concentra, pois os serviços privados de educação superior buscam incessantemente formas de obter alunos/clientes a partir da expansão desenfreada de vagas. Nessa acepção, o gráfico 7 expõe o percentual do número de matrículas por categoria administrativa na modalidade EaD.

**Gráfico 7 - Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa – 2017**

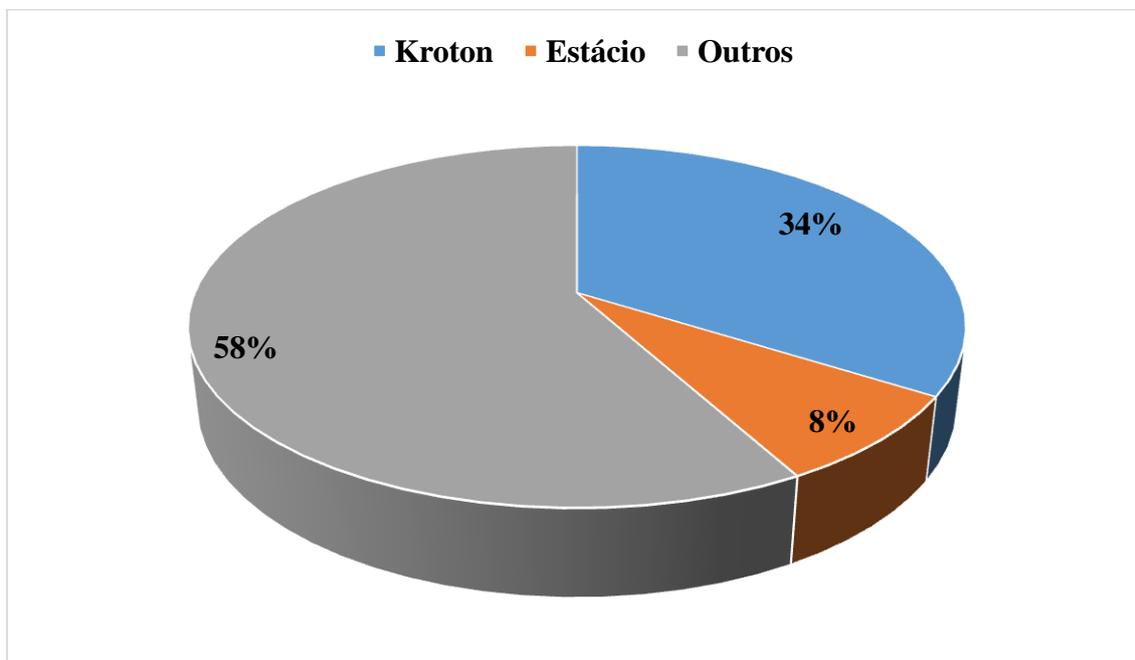


Fonte: Mec/Inep (2018).

O exame do gráfico 7 constata que o setor privado domina as matrículas, na modalidade EaD, com 90,60%, enquanto o setor público possui somente 9,40%. Essa constatação põe em evidência os interesses de lucro com esse setor educacional, em decorrência dos baixos custos em manter um curso na modalidade EaD, além da possibilidade de utilizar um mesmo curso, os mesmos docentes, para diversos polos pelo território nacional e, inclusive, internacional.

Os grandes grupos educacionais também possuem destaque nesse cenário de concentração de matrículas, na modalidade EaD. Se nos determos na análise das duas maiores empresas educacionais com capital aberto na BM&FBovespa, é possível ver significativo percentual de matrículas, contudo, uma possui notoriedade frente a outra. O gráfico 8 expõe que a Kroton possui 34% das matrículas discentes na modalidade EaD, a Estácio determina 8%, enquanto os demais 58% são distribuídos pelas demais IPES. Esse dado alerta sobre o poder de abrangência e apropriação dos grupos de educação superior no Brasil, em se tratando de verdadeiros oligopólios que saem na frente no mercado global do ensino.

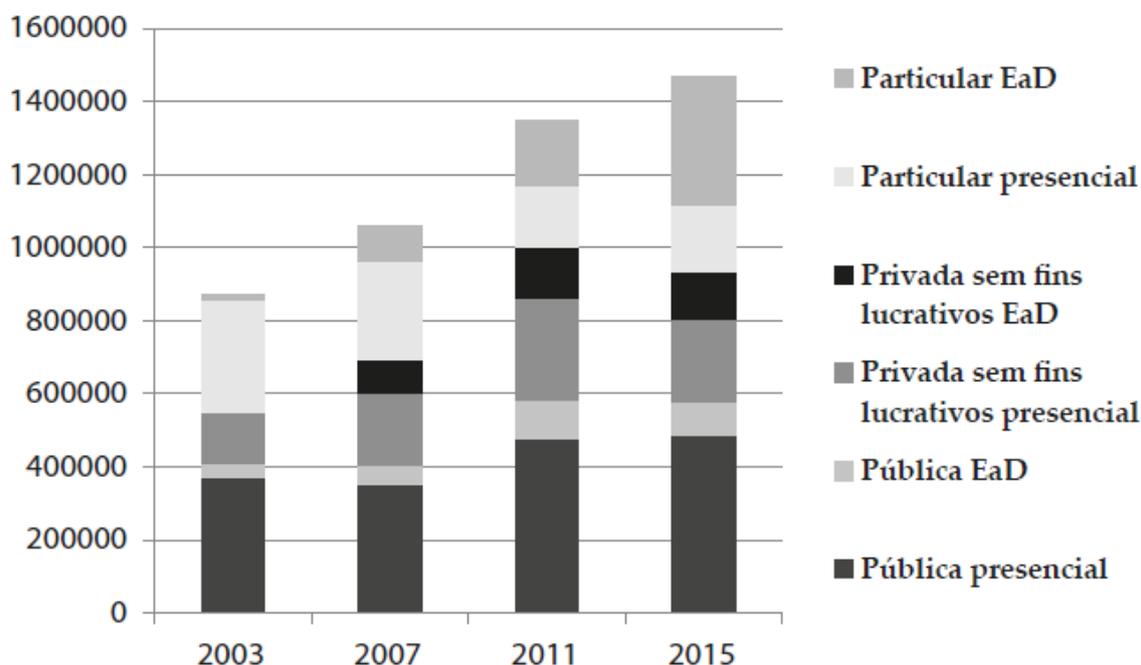
**Gráfico 8 - Concentração das matrículas de graduação a distância no Brasil em grupos educacionais selecionados**



Fonte: Costa (2016).

O capitalismo acadêmico brasileiro evidencia um cenário de ascensão do setor privado-mercantil em detrimento do público-estatal, incorporação das TIC's e irradiação em escala crescente da modalidade EaD, pois, consoante Sécca e Leal (2009, p. 145), “a EaD é capaz de proporcionar redução de custos e aumento de capilaridade para as IES, por permitir atingir um número maior de estudantes por docente via a utilização de recursos tecnológicos”. Nessa acepção, os empresários da educação superior obtêm mais lucros via modalidade EaD.

**Gráfico 9 - Número de matrículas em cursos de licenciatura presenciais e EaD por categoria administrativa – 2003-2015 – Brasil**



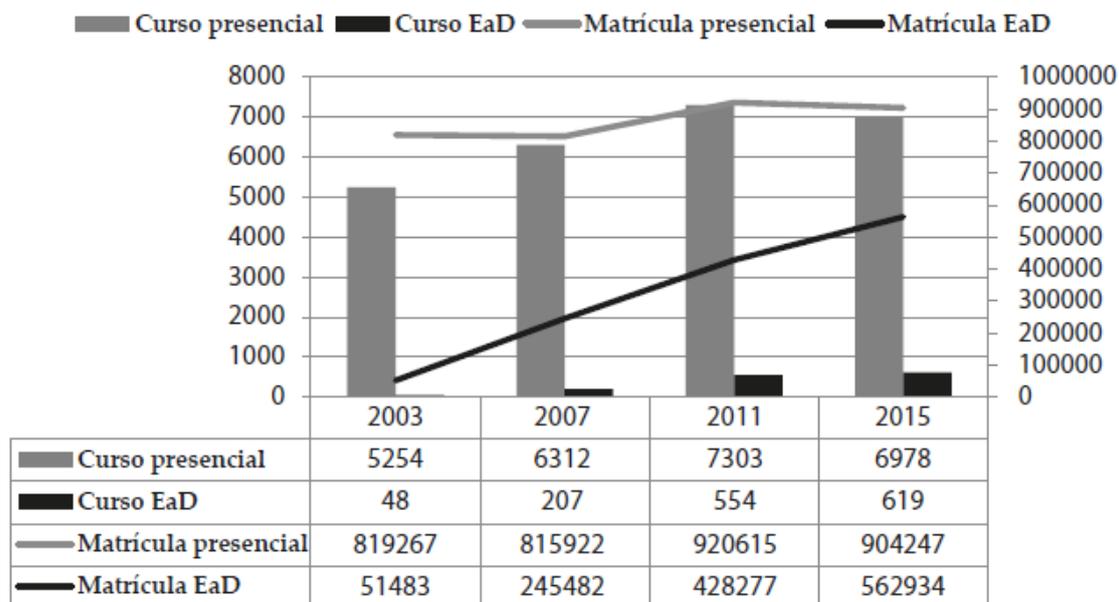
Fonte: Inep/Mec (2016); Elaborado por Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 452).

No período entre 2003 e 2015, consoante o Censo da Educação Superior 2015 (MEC/INEP, 2016), houve um crescimento nas matrículas dos cursos de licenciatura em EaD nas IPES de 61,7%, ao passo que, na pública, foi de apenas 39,3%. Com efeito, o gráfico 9 diagnostica a proeminência da oferta privada da formação docente na modalidade EaD em relação à pública. Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 453) esclarecem que, na análise da transição dos cursos de licenciatura do setor público para o privado e consequente incorporação no EaD, foram identificados um “número de cursos (7.597) de licenciatura oferecidos, em qualquer IES, e o total de matrículas (1.467.181)”. Todavia, alertam os autores que essa informação não consegue expor o aspecto de concentração de matrículas no setor privado, visto que, por exemplo, “a centralização de polos de EaD em um único curso [...], caso da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Norte do Paraná (Unopar) – comprada pelo Grupo Kroton no final de 2011 – que concentrava 71.980 matrículas em 2015”.

Os autores supracitados aprofundam sua análise explicitando que o “incremento de 10% (84.980) nas matrículas em licenciaturas em cursos presenciais é de 993% (511.451) em EaD de 2003 para 2015”, como veremos no gráfico 10, expressam o movimento de *commodificação* da formação de professores. Ressaltamos que 38,4% (562.934) de matrículas em licenciatura se situavam em 8,1% (619) cursos em EaD, acrescente-se a esse panorama

que 72% desse crescimento concentrou-se nas IPES (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 453).

**Gráfico 10 - Número geral de cursos e matrículas em licenciaturas presenciais e EaD – 2003-2015 – Brasil**



Fonte: Inep/Mec (2016); Elaborado por Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 454).

O crescimento mais expressivo se deu no EaD da ordem dos 3.184%, nas matrículas, e 2.079%, nos cursos nas IPES. Com efeito, as IPES com e sem fins lucrativos atingiram 90% de aumento de matrículas e 51% dos cursos tanto no presencial como no EaD. No que diz respeito às IPES com finalidade de lucro, Seki, Souza e Evangelista (2017, P. 454) asseveram que “o movimento foi inversamente proporcional, com crescimento de 2.855% (338.187) nas matrículas e 1.273% (140) nos cursos em EaD e redução de 39,7% (121.851) nas matrículas e de 15% (211) nos cursos presenciais”. Na era da globalização e de predominância financeira do capital, o capitalismo acadêmico brasileiro expressa a redução da oferta de cursos e matrículas presenciais de licenciaturas e, em contrapartida, os cursos na modalidade a distância seguem um progressivo aumento tanto dos cursos como das matrículas.

Esse cenário engendra severas implicações para os cursos de formação de professores que passam por redução de oferta presencial, além de crescimento de oferta na modalidade EaD. Diniz-Pereira (2015, p. 277) ressalta que a “formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior

privado, especialmente, em ‘universidades-empresas de massa’ e em faculdade isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância”, sendo sua grande maioria, como foi visto, também privados. Decerto, “a maioria dos professores que atuam em escolas da educação básica hoje [são formados] em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno”. Com efeito, “a ampla presença do setor privado na formação inicial de professor não pode ser ignorada no Brasil”.

No limite, em decorrência da ascensão dos cursos mais próximos das áreas da engenharia, economia e de cursos tecnológicos, o Censo da Educação Superior de 2016 disponibilizou um ranking dos 20 cursos com maior número de matrículas. No rol desses cursos, apenas dois caracterizam-se como cursos voltados para formação de professores: pedagogia e licenciatura em educação física. Os demais cursos eram bacharelados, técnicos ou tecnológicos.

**Tabela 16 - Os 20 maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil – 2016**

Curso de Graduação		Matrículas
1	Direito	862.324
2	Administração	710.984
3	Pedagogia	679.286
4	Engenharia Civil	360.445
5	Ciências Contábeis	355.425
6	Enfermagem	273.444
7	Psicologia	235.594
8	Educação Física – Licenciatura	185.554
9	Arquitetura e Urbanismo	167.271
10	Engenharia da Produção	165.677
11	Serviço Social	164.691
12	Gestão de Pessoal/Recursos Humanos	158.473
13	Fisioterapia	150.780
14	Medicina	136.004
15	Engenharia Mecânica	132.267
16	Educação Física – Bacharelado	119.429
17	Farmácia	115.560
18	Nutrição	114.778
19	Engenharia Elétrica	107.858
20	Odontologia	107.318

Fonte: Mec/Inep (2018).

Nesse movimento dos cursos mais procurados, houve oscilação entre 2011 a 2016. As duas primeiras posições nos cursos com maior matrícula no presencial<sup>141</sup> estiveram ocupadas entre os cursos de direito, atual primeiro colocado, e o curso de administração. No que concerne os cursos com maior quantidade de matrículas na modalidade EaD<sup>142</sup>, nesse mesmo período, o curso de pedagogia sempre ocupou a primeira posição como curso de maior concentração de matrículas na modalidade a distância.

Em dados disponibilizados pela Hoper (2018)<sup>143</sup> acerca da evolução dos valores das mensalidades dos cursos de graduação nas IPES, constata-se que o valor médio da mensalidade dos cursos presenciais, referentes à 2018, é de R\$ 796,00, ao passo que a média do valor das mensalidades dos cursos em EaD é de R\$ 270,89. Vale ressaltar que, ainda que a média da mensalidade nos cursos presenciais seja de R\$796,00, os cursos que possuem prestígio institucional como direito, medicina, odontologia e outros possuem valor bem superior a essa média, contudo, em decorrência dos cursos de baixo valor, a média se expressa em valor abaixo do salário mínimo.

Com os valores dos cursos em EaD mais acessíveis, além das formas flexíveis de ensino, às vezes, inclusive, sem necessidade de presença no polo para realização das atividades pedagógicas do curso, acaba atraindo um grande número de pessoas. Os cursos de formação de professores/licenciatura estão ocorrendo, cada vez mais, em cursos a distância, reduzindo, dessa maneira, as possibilidades de aprofundamento teórico-prático no currículo formativo, desvinculando o aluno da identidade da práxis docente.

### **5.2.2 Perspectivas para os cursos de formação de professores no capitalismo acadêmico brasileiro**

Os cursos de formação de professores/licenciaturas vivenciam diversos tipos de ataques, sobretudo dos setores privado-mercantis em que o interesse no lucro paira sobre a necessidade de uma formação sólida e crítica e que tenha a realidade como eixo gravitacional. Com a redução de oferta de cursos e de matrículas presenciais e o crescimento na oferta de cursos e matrículas no EaD para os cursos de licenciatura – no setor privado-mercantil –, parece-nos que a lógica do conhecimento utilitário e sugerido pelos organismos internacionais passa a ganhar relevo, com o crescente número de cursos bacharelados e tecnológicos tanto presenciais como em EaD.

---

<sup>141</sup> Vide Anexo K.

<sup>142</sup> Vide Anexo L.

<sup>143</sup> Vide Anexos M e N.

O modelo *humboldtiano* foi secundarizado. No atual cenário de predominância financeira do capital, sua legitimidade é substituída pela “legitimidade mercantil, dado que o valor do conhecimento é medido cada vez mais por critérios e impactos quantificáveis, segundo a própria lógica do lucro, da utilidade instrumental e da competitividade empresarial” (AFONSO, 2015, p. 275-276).

As áreas prioritárias pelas IPES dependem de um tipo de conhecimento, o autor *supra* considera que

[...] quando nos perguntamos qual é a natureza deste outro conhecimento a resposta é óbvia: não se trata de qualquer conhecimento [...], ainda que possa ser um conhecimento relevante. Mas também não se trata do conhecimento científico produzido em decorrência do exercício da liberdade acadêmica, da autonomia do investigador e dos centros de pesquisa, e que sabe comprovar a sua relevância independentemente de ser fundamental ou aplicado, ter origem nas ciências exatas ou da natureza, ou nas ciências sociais e humanas. Trata-se, antes, do conhecimento científico e técnico que possibilita processos de afirmação comparativa e competitiva, e que permite a sua apropriação dentro de uma racionalidade crescentemente mercantilizada e lucrativa. (AFONSO, 2015, p. 277).

Com efeito, trata-se de um conhecimento necessário para o capitalismo acadêmico brasileiro e não um conhecimento que possua finalidade emancipatória. Santiago e Carvalho (2011) compreendem que, a partir das condicionalidades dos organismos internacionais, os Estados nacionais passam a sofrer pressões políticas para vincular a lógica da formação profissional à lógica empresarial. Os princípios do mercado capitalista, quando inseridos na educação superior, têm a sua racionalidade metamorfoseada, seu *modus operandi* é afetado por esses princípios; e os modelos empresariais passam a ganhar peso decisivo, condicionando, inclusive, a oferta de curso que deve ser priorizada.

Com o propósito da Sociedade do Conhecimento em metamorfosear o conhecimento numa forma de acumulação de capital para que possa contribuir para a processualidade das vantagens comparativas particulares a cada Estado nacional, o capitalismo intelectual emerge com a intenção de constituir formação de profissionais liberais que possuam competências necessárias para atuarem no mercado de trabalho. Decerto, esse processo aprofunda ainda mais a heteronomia cultural nos cursos, pois os conhecimentos que possuem relevância são os produzidos no centro capitalista; aos países de capitalismo dependente cabe a formação de recursos humanos para se inserirem na processualidade econômica local.

Na lógica do capital humano necessário para o capitalismo intelectual demandado pela sociedade do conhecimento – que se trata de simulacro do capital financeirizado em sua

fase mundializada voltada para os setor educacional –, Leher (2018, p. 24) salienta que a juventude da classe trabalhadora, quando conclui o ensino médio, deve se vincular a *educação terciária* de caráter *minimalista* própria do capitalismo acadêmico brasileiro e dos apontamentos do BM. Em acréscimo, “a principal política para contemplar os anseios de ascensão social da [...] ‘nova’ classe média foi estruturada a partir das organizações privadas-mercantis”, pois o cenário que impulsiona políticas de financiamento público no setor privado-mercantil, expansão de cursos de bacharelado e tecnológico em detrimento das licenciaturas – não obstante expansão de matrículas nas licenciaturas, sobretudo na modalidade a distância –, evidencia a preocupação, em especial com o mercado de trabalho e com o “aprofundamento das contradições do capital (Exército Industrial de Reserva, precarização e desemprego dos jovens) e seus reflexos na governabilidade”.

Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 458), asseveram que,

[...] após a década de 1990 e acentuando-se nos anos 2000, o deslocamento da formação docente da esfera pública para a privada se articulou com base nos interesses da classe dominante, em particular a fração financeira, alcançando o alunado e a educação brasileira em seu conjunto. A desregulamentação do ensino superior brasileiro e sua respectiva liberalização criou amplas condições para ampliação do setor privado. Nesse movimento, intensificou-se drasticamente a hipotrofia dos cursos de licenciatura no âmbito das IES públicas, predominantemente universitárias, em favor das IES privadas nem sempre universitárias. A educação – ou escolarização – tornou-se um bem mercadejável (GRANEMANN, 2007) do qual derivou a alucinante comercialização da formação inicial de professores.

Com efeito, em decorrência do baixo custo para implementação de cursos de formação de professores/licenciaturas em relação aos cursos de bacharelado e tecnológicos que exigem instalações específicas como laboratórios, técnicos, máquinas e equipamentos específicos, aqueles passaram a configurar-se como cursos de grande concentração de matrículas, sobretudo, no EaD. Destarte, as ações do capital articuladas ao Estado “capitanearam esse processo e progressivamente as matrículas ficaram disponíveis para a livre exploração por grandes escolas particulares” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 459).

A partir do esforço analítico dos autores supracitados, constata-se que, do grupo das seis maiores mantenedoras dos cursos de licenciatura no Brasil, o setor privado-mercantil possui cinco, sendo que três mantenedoras deste grupo pertencem a Kroton. Estas mantenedoras, em 2015, concentravam “25,1% do total de matrículas em todos os cursos de licenciaturas, dos quais 17% foram abocanhados pelo grupo Kroton que, sob qualquer ponto de vista, é a maior escola mundial: conta com 7,8 milhões de estudantes e R\$ 17,6 bilhões em

total de ativos financeiros” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 460). A tabela 17 expõe bem esse cenário.

**Tabela 17 - Concentração de matrículas nas maiores mantenedoras de licenciaturas – 2011-2015 – Brasil**

Mantenedora	2011		2015	
	N	%	N	%
União Norte do Paraná de Ensino Ltda.	40.779*	3,0	-	-
Comunidade Evangélica Luterana São Paulo - CELSP	37.185	2,8	-	-
Editora e Distribuidora Educacional Ltda (Grupo Kroton)	-	-	134.704	9,2
Anhanguera Educacional Ltda (Grupo Kroton)	32.458*	2,4*	67.900	4,6
Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo-Assupero	30.467	2,3	54.754	3,7
Sociedade Educacional Leonardo da Vinci s/s Ltda (Grupo Kroton)	36.279*	2,8*	46.966	3,2
Cenect – Centro Integrado de Educação, Ciência e Tecnologia Ltda (Grupo UNINTER)	19.864	1,5	40.023	2,7
Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda	16.177	1,2	24.527	1,7
<b>Total</b>	<b>197.032</b>	<b>15,8</b>	<b>368.874</b>	<b>25,1</b>

Fonte: Seki; Souza e Evangelista (2017, p. 461).

\*O Grupo Kroton adquiriu essas mantenedoras após o Censo de 2011.

Nesse itinerário investigativo, além da problemática das áreas que são prioritárias, outro problema que parece permear o cenário do capitalismo acadêmico brasileira trata-se de tornar tudo vendável, como é próprio do sistema sociometabólico do capital: espaços físicos, camisas com símbolos da instituição, patentes e serviços de consultoria. Os serviços de consultoria podem se dar através de compras de manuais e materiais didáticos, cursos completos através de currículos e módulos de formação, de acordo com Afonso (2015, p. 277), “tudo que seja suscetível de ser sujeito a direitos autorais, ou rendibilizado enquanto prestação de serviços especializados (de diagnóstico, elaboração de determinado tipo de projetos, assessoria técnica, avaliação institucional, etc.)” geram faturamento, com isso, os grandes grupos educacionais vendem esses serviços para IPES de pequeno porte. A lógica mercantil implica prejuízos agravantes na formação de professores.

Esse processo aprofunda o mercado da aprendizagem, em decorrência da venda de serviços que constituem a formação profissional. Nessas circunstâncias, este mercado da aprendizagem “se amplia num âmbito cada vez mais vasto e transnacional, com a criação de [...] seus sistemas de tutoria apoiados pelas tecnologias da informação e comunicação” (AFONSO, 2015, p. 280). Tendo em vista a orientação do BM para o desenvolvimento nacional brasileiro, a necessidade de se empenhar na criação de novos conhecimentos e

vincular-se a áreas das ciências físicas e de engenharia, os cursos de formação de professores passam por enxugamentos curriculares e de saberes essenciais para a práxis docente, pois disciplinas curriculares como sociologia, filosofia da educação são deixadas no limbo para dar ênfase na lógica do didatismo, bem como no empreendedorismo docente a partir de componentes curriculares vinculados a lógica da administração de empresas (XAVIER, 2018).

Esse modelo de formação constituído decorre num duplo movimento pernicioso na formação docente brasileira: 1) a *massificação* o que conseqüentemente decorrerá na *certificação em larga escala* dos professores que optaram pelos cursos na modalidade EaD, em função da expansão das vagas e dos cursos de licenciatura no ensino a distância possibilitará a garantia da quantidade em detrimento da qualidade<sup>144</sup>, o que, em acréscimo, expressa, também, um movimento contrário o de democratização, pois os mecanismos de acesso e permanência nos cursos são meramente mercadológicos; 2) *aligeiramento na formação* em função do modelo *minimalista* de currículo e formação profissional propiciado pelas IPES na modalidade EaD, atendendo, dessa maneira, as orientações dos organismos internacionais (BM, UNESCO, OMC, BID, etc.), na constituição de uma *educação terciária* para os Estados nacionais periféricos, em que as TIC's e a noção pragmática, própria da TCH, norteiem os modelos de formação profissional, inclusive, os de formação de professores.

Nessa perspectiva, portanto, a tendência para os cursos de formação de professores/licenciaturas, na lógica do capitalismo acadêmico brasileiro, é de aprofundamento de sua *commodificação* a partir de seu crescimento na modalidade EaD e de sua redução na modalidade presencial. Com a inserção da concepção empreendedora na formação de professores, incluindo a compra, por parte de algumas IPES, de programas e currículos de cursos, além de incorporação das chamadas *metodologias ativas*<sup>145</sup> por meio da aquisição dos serviços educativos do mercado da aprendizagem, inferem na redução da formação dos professores via instrumentalização através da incorporação da lógica pragmática que esvazia

---

<sup>144</sup> O Anexo O expõe o ranking das 10 melhores IES do Brasil, consoante o Índice Geral de Curso (IGC) – que se realiza através da equação envolvendo o conceito do Exame Nacional do Estudante (ENADE) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) –, que é próprio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Inep/Mec.

<sup>145</sup> De acordo com Garofalo (2018, s.p.), as metodologias ativas objetivam “incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento”. A racionalidade desta metodologia de ensino busca reduzir as aulas expositivas, condicionando o aluno apropriar-se do conteúdo fora do horário da aula para que, na sala, só seja debatido o conteúdo, sem nenhum tipo de esclarecimento conceitual ou reflexão crítica, do ponto de vista histórico que, por ventura, pode vir a surgir. Noutras palavras, trata-se da velha concepção construtivista em que o lema aprender-a-aprender norteia suas ações, o velho com cara de novo.

as concepções críticas acerca da realidade social concreta em função da apreensão do saber útil. Esse processo vincula-se à lógica da *mercadoria-educação*, pois a formação de professores configura-se, inclusive, como estratégica para o capital na formação do Exército Industrial de Reserva (EIR) a partir de concepções pragmáticas em que o saber utilitário conduza e oriente os currículos na educação básica. Nessa acepção, a *mercadoria-educação* das licenciaturas opera como insumo na constituição de novas mercadorias, aqui, essas novas mercadorias configuram-se como força de trabalho, atendendo as demandas da metamorfose das técnicas de produção e de qualificação para o trabalho.

Esse cenário tende a ser aprofundado com o governo de extrema-direita Bolsonaro que, ao longo de sua campanha para o setor educacional, queria aprofundar o EaD e contribuir para os grupos educacionais brasileiros, e que, em seu governo – ainda no primeiro semestre – , já está no segundo ministro responsável pela pasta do Ministério da Educação (MEC). O primeiro correspondia a Ricardo Vélez Rodríguez que irradiava concepções reacionárias e próprias da TCH para constituir modelos de formação. O segundo, Abraham Weintraub, que, por seu turno, utiliza de discurso fascista para desqualificar e ofuscar às ciências humanas, além de atacar duramente a educação pública, em especial as universidades.

## 6 À GUISA DE CONCLUSÃO

No percurso do presente trabalho, buscou-se compreender o mosaico do capitalismo acadêmico brasileiro e suas condicionalidades para os cursos de licenciatura. Para que fosse exequível o movimento de aproximação com o objeto, teve-se que levar em conta a questão da totalidade para que assim fosse possível compreender a lógica da *commodificação* da formação dos professores no Brasil.

Não obstante debate entorno das pautas dos movimentos sociais, sindicatos e demais organizações vinculadas aos anseios da classe trabalhadora no que tange a educação como um direito, compreendemos, a partir da obra marxiana, que, no interior do sociometabolismo do capital, em decorrência de sua tendência expansiva em tornar tudo e todos mercadorias, é empreendido um movimento de *vir-a-ser* capital, portanto, a educação é considerada como um bem comercializável, como as demais mercadorias. Esse processo de identificação é crucial, pois, assim como Marx (1980) asseverou, existem dois tipos de mercadorias, o primeiro corresponde à força de trabalho, o segundo, por sua vez, diz respeito às demais mercadorias que são, por consequência, produzidas pela primeira. No tocante a natureza da mercadoria, essa possui duas características essenciais, ressaltadas no Tomo I da Teorias da Mais-Valia, tratam-se de mercadorias materiais e imateriais, pois, no metabolismo do capital, não é só o bem físico que representa a mercadoria, contudo, os próprios serviços configuram-se como mercadorias altamente rentáveis para o capital de predominância financeira.

Nesse itinerário analítico, constatou-se que a educação se situa como mercadoria, inclusive, como dois tipos de mercadoria: *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*. A primeira atendendo diretamente os interesses dos empresários da educação, noutras palavras, os donos de IPES, bem como de *holdings* educacionais; a segunda corresponde à necessidade de formação de insumos para os empresários industriais e do setor de serviços, esse insumo se trata de força de trabalho qualificada a partir de formação profissional superior.

Em decorrência da crise estrutural do capital e de seu alcance global, decorreu em vicissitudes nos mecanismos do capital, condicionando na contínua desmaterialização do setor monetário, visto que as forças do setor produtivo deslocaram-se para as instituições financeiras, engendrando, assim, a hegemonia através das finanças. Em acréscimo, a crise de *subprime* impactou duramente o desenvolvimento financeiro capitalista. Todavia, as crises são inelimináveis do sistema de metabolismo do capital. Decerto, o predomínio das

instituições financeiras perdura na contemporaneidade, além do suplemento da ideologia neoliberal que opera como força matriz para consolidação de sua hegemonia.

Com a DIT, tornou-se exequível impulsionar o processo de hierarquização e diferenciação entre os Estados nacionais para que, assim, o capital pudesse obter controle e organização do espaço global. Esse processo engendrou uma divisão entre países centrais e países de capitalismo dependente – que, pejorativamente, são classificados como periferia capitalista –, constituindo, desta maneira, as bases operantes do controle do capital no espaço planetário através do *(novo) imperialismo*.

Os organismos internacionais configuram-se como base determinante do novo imperialismo por empreenderem influências políticas em função de sua atuação financeira entre os Estados nacionais de capitalismo dependente. O BM ganhou destaque nas análises realizadas no referido trabalho, sobretudo por sua intervenção na América Latina a partir da eclosão da crise da dívida de 1982. Os governos latino-americanos empreenderam ajustes estruturais para atender as orientações deste organismo. Desta forma, a educação, em especial a educação superior, passou a ganhar relevo nos documentos oficiais do BM para estes países.

O conteúdo dos documentos oficiais do BM para a educação superior dos países “emergentes” – leia-se periféricos – denotavam para a privatização desse nível de ensino a partir das orientações para diversificação das instituições, dos cursos e das formas de financiamento. Estes apontamos engendraram uma racionalidade em que seria necessário oportunizar o crescimento da oferta de modalidades de ensino que se ajustassem às TICs, portanto a modalidade EaD passou a incorporar o discurso político; a diversificação das instituições fomentou a lógica de instituições vinculadas ao mercado como os Centros Universitários e Faculdades isoladas que não possuem obrigações voltadas à pesquisa, contudo, o primeiro tipo de instituição possui autonomia, assim como as universidades, em criação e eliminação de cursos de acordo com a demanda de mercado; por fim, a diferenciação das fontes de manutenção corresponde à um duplo movimento: 1) as IES públicas buscarem recursos no mercado a partir de vínculos estabelecidos entre IES e empresas ou indústrias, pois o financiamento poderia ser oriundo de fontes privadas; 2) o Estado constituir mecanismos que viabilizasse financiar às IPES, constituindo, desta forma, uma aparência de democratização da oferta/vaga discente a partir de bolsas parciais ou integrais, quando, em verdade, se tratava do aprofundamento da expansão mercantilizada da educação superior. Esses mecanismos contribuíram significativamente para consolidar o conceito que o BM tanto irradiava de *educação terciária*. Ora, com a expansão de IPES, constituição de cursos sequenciais, corte no orçamento das IES públicas, aprofundamento do

investimento público no setor privado-mercantil, expansão recorde na modalidade EaD, tanto em cursos como em matrículas, isso tudo configura-se naquilo que Leher (2018) denomina como *educação minimalista*, por desvincular-se da produção do conhecimento, porquanto o novo modelo de IES direciona-se para a lógica do ensino, em especial acentuando as concepções pragmáticas que tem como base a TCH, opondo-se ao modelo *humboldtiano* de universidade em que pesquisa e ensino eram indissolúveis.

Para que essa processualidade fosse efetivada, necessitou-se constituir um aparato jurídico-político que possibilitasse pôr em movimento os interesses do capital de predominância financeira sobre a educação superior. Nesse percurso, diversos mecanismos legais foram constituídos, contudo, a LDB teve centralidade no reconhecimento das instituições com fins lucrativos. Com efeito, no período pós-LDB, aprofundou-se a lógica da *comodificação* da educação superior em decorrência de sua expansão. Nesse período, o Estado esteve vivenciando, e ainda vivencia, uma forte contrarreforma, ganhando destaque no governo FHC quando a educação esteve inclusa nos serviços não-exclusivos do Estado. Todavia, é a partir dos governos de *hegemonia às avessas*<sup>146</sup> – Lula da Silva e Dilma Rousseff, respectivamente – que o Estado assegurou uma expansão privado-mercantil da educação superior sem riscos. No limite, o governo golpista de Michel Temer aprofundou essa lógica com as políticas de financiamento público nas IPES.

O ProUni e o FIES caracterizam-se como os programas que conseguiram erguer as IPES que vivenciavam uma grande crise. Esses dois programas, dentro de suas particularidades operacionais, respectivamente, possibilitaram um duplo movimento na lógica do capitalismo acadêmico brasileiro: 1) a lógica da isenção fiscal propiciada pelo ProUni oportunizou às IPES sem finalidade lucrativa empreenderem reformas estatutárias para que, assim, fosse exequível gozar de isenção fiscal e obter lucros com o negócio da educação superior; 2) o FIES realizou o movimento de diferenciação das fontes de financiamento da educação superior, tendo em vista que o setor privado passou a receber recursos públicos a partir do movimento do capital fictício e do capital portador de juros, em troca de vagas no setor privado. Com a implementação dessas políticas a educação superior privada-mercantil, ainda hoje, segue sua lógica de expansão, sobretudo no que diz respeito às matrículas e a modalidade EaD, pois o movimento de expansão de instituições cessou.

Com a inserção dos fundos de *private equity* na educação superior privada brasileira, e a abertura capital no mercado de ações (BM&Bovespa) por parte das *holdings*

---

<sup>146</sup> Para maior aprofundamento, *vide*: De Paula (2017), Oliveira (2010) e Silva Júnior, Anelli Júnior e Mancebo (2014).

educacionais, o movimento de fusão e aquisição de instituições tornou-se recorrente em função da lógica financeira nortear os negócios da educação superior. Em acréscimo, a influência acionária, decorrente da oligopolização engendrada neste setor, empreendeu um movimento de condicionalidade e controle de instituições grandes sobre as pequenas. Esse movimento influenciou a interrupção da expansão de IPES no Brasil, pois seria interessante ampliar os negócios a partir da obtenção de IPES menores.

Todo esse movimento em prol do capitalismo acadêmico brasileiro decorrente do capital financeiro, implicou duras metamorfoses na formação de professores no Brasil. A expansão privado-mercantil possibilitou a certificação massificada através de uma formação aligeirada desvinculada de pesquisa e extensão, o que, conseqüentemente, em função do valor mais barato na implementação dos cursos de licenciatura – na modalidade EaD –, estes se expandiram com mais velocidade do que os cursos de bacharelado que necessitam de laboratórios e outros tipos de serviços especializados. Nessa acepção, identificou-se a redução da oferta presencial, no capitalismo acadêmico brasileiro, de cursos de licenciatura, ao passo que, na modalidade EaD, vem se expandindo progressivamente.

Esse cenário que as licenciaturas vivenciam corresponde a lógica da educação *minimalista*, visto que o curso tende a incorporar a lógica do mercado da aprendizagem em que currículos, apostilas e metodologias são decorrentes de consultorias de empresas especializadas, bem como de grupos educacionais de maior porte. Em acréscimo, o *marketing* desses cursos efetuam diversas promessas, dentre elas, a da possível ascensão social via empregabilidade, que, conseqüentemente, cooptam frações da classe trabalhadora. De acordo com Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 463), o “regime de trabalho da imensa maioria da população brasileira combina baixíssimas remunerações com extensas cargas horárias, tornando-se um nicho de mercado que encurrala a venda de certificações em nível superior”, nesse sentido, emana dois aspectos: 1) os cursos na modalidade EaD configuram-se como “nível de ensino reduzido a uma espécie de pós-ensino médio, de ensino terciário”; 2) como campo de atuação dos professores, “as transformações no chão da escola coadunam-se, entre outras coisas, com a expansão mercantil da educação infantil, que substitui professores graduados por estagiários”.

O mosaico do capitalismo acadêmico empreende uma complexa teia de relações entre instituições financeiras que afetam diretamente a formação de professores. Não apenas no tocante os cursos, contudo, a própria formação que, em virtude de uma suposta “Sociedade do Conhecimento”, o conhecimento demandado para o capital deve ser aquele imbuído de elementos utilitários, oriundos da TCH. Com isso, conclui-se que, no bojo da hegemonia

financeirizada, a formação de professores incorpora um véu empresarial, passando a ser *commodificada* sua oferta e formação, visto que se trata de incorporação de modelos formativos constituídos no exterior e importado para a modalidade EaD, além de se configurarem como formação aligeirada sem necessidade de pesquisa e extensão. Nessa acepção, efetiva-se o padrão dependente da educação superior via *commodificação*.

Com o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, parece-nos que será aprofundado ainda mais esse padrão dependente e *commodificação* da educação superior, tornando, ainda mais sólido, o capitalismo acadêmico brasileiro, pois o discurso do atual governo tende pela entrega deste nível de ensino ao setor privado-mercantil, seguindo os apontamentos dos organismos internacionais, além de investidas antidemocráticas que ameaçam a autonomia das universidades, escolas e, sobretudo dos docentes, a partir da censura e de programas como o Escola sem Partido que ressoa o clima autoritário no cenário educacional brasileiro.

No limite, é crucial que os movimentos sociais, sindicais, estudantis, partidos vinculados aos interesses da classe trabalhadora reivindiquem um modelo educacional em que os professores tenham liberdade de pensamento e que o pensamento crítico norteie suas práxis na formação humana. Com efeito, é preciso lutar por escolas e universidades públicas-estatais, com financiamento público atendendo as pautas dos educadores, como o 10% do PIB para a educação. Nessa acepção, o modelo de formação profissional deve-se guiar pelo conhecimento científico historicamente acumulado e socialmente desenvolvido, e que o princípio educativo do trabalho fundamente os currículos com uma formação crítica e histórica em que a reflexão possibilite obter uma atividade educativa emancipatória.

No que toca aos cursos de licenciatura, no capitalismo acadêmico brasileiro, a tendência é a que está em curso. Todavia, é essencial que a modalidade EaD seja um recurso para aqueles que estão situados em regiões em que não haja possibilidade de frequentar aulas presenciais. A rigor, os cursos de licenciatura devem ser ofertados na modalidade presencial, com currículos e metodologias constituídos coletivamente, tendo em vista a realidade sociocultural. Para além desse modelo de formação, o financiamento público na educação é essencial para constituir-se, assim, um modelo com qualidade para a formação de professores no Brasil. Essa qualidade diz respeito à formação democrática, crítica, gratuita e laica – não apenas para a licenciatura, contudo, para todos os cursos de formação profissional – na universidade pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200269&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200269&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- AGUIAR, L. C. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 2, n. 40, 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art08\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art08_40.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2019.
- AGUIAR, L. C. Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 36, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5372/3972>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ALMEIDA, M. C. C. Resenha "O novo Imperialismo" David Harvey. **Revista Política**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, 2006.
- ALTBACH, P. G. **Private Prometheus: private higher education and development in the 21st century**. Westport: Greenwood, 2000.
- ALVES, G.; BATISTA, R. L. O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639756>>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- AMARAL, M. S. Uma nova fase do capitalismo e um novo padrão de dependência na América Latina? elementos para uma investigação. In: GALVÃO, A. et al. (Org.). **Capitalismo: crises e resistências**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- AMARAL, N. C. **Uma análise do documento “um ajuste justo”**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Campinas: [s.n.], 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- ANDAKU, C. A.; BUENO, F. Capital fictício em duas interpretações do capitalismo contemporâneo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, n.6, 2009, Campinas, SP. **6º Colóquio Internacional Marx Engels**, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/6coloquio/GT4%20-%20ECONOMIA%20E%20POL%20CDTICA%20NO%20CAPITALISMO%20CONTEMPOR%20NEO/Mesa%201%20-%20Temas%20de%20Economia%20Pol%20EDtica%20Marxista/Capital%20fict%20cio%20em%20duas%20interpreta%20E7%20F5es%20do%20capitalismo%20conte.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- ANDERSON, P. **A política externa norte-americana e seus teóricos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

- ANDERSON, P. A trama do neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, P. G. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ANTUNES, R. **Governo Lula e a desertificação neoliberal no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARRIGHI, G; SILVER, B. J. **Caos e governabilidade no moderno sistema mundial**. Rio de Janeiro: UFRJ; Contraponto, 2001.
- AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. MANCEBO, D.; SILVA JR, J. R. (Orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BALL, S. **Education reform: a critical na pos-estructural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Brasília, DF: [s.n], 2008. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1220382779545/ConhecimentoeInovacaolivrocompletoPortugues.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 423-436, 2008.
- BASTOS, R. M. B. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. Fortaleza: Nova Civilização, 2018.
- BASTOS, R. M. B. **Capitalismo em crise: o banco mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BELL, D. **The coming of post-industrial society**. New York: Basic Books, 2001.
- BITENCOURT, A. L. **Michel Temer: do golpe ao desmonte do Estado brasileiro**. São Paulo: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/301428-1>>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- BORGES, M. C. A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBP AE**, São Paulo, SP, v. 26, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19722/11493>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.39 de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.477-39/97**. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências. Brasília, 1997a.

BRASIL. **Decreto n.º 2.306/97**. Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da fazenda. **Diagnóstico do FIES**. Brasília, DF: MDF, 2017. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=66921-diagnosticofies-junho2017-pdf&category\\_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66921-diagnosticofies-junho2017-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRAGA, R. Ensino superior: perspectivas para 2011. **Revista Linha Direta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 155, p. 12-46, fev. 2011. Disponível em: <[http://www.linhadireta.com.br/revistas/arquivos/Revista\\_155.pdf](http://www.linhadireta.com.br/revistas/arquivos/Revista_155.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRUNNER, J. J. **Mercados universitários: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusion**. Santiago: C1, 2006.

CABRAL NETO, A.; SILVA, C. L. M.; SILVA, L. F. L. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores.

**Principia**, João Pessoa, v. 32, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CALEFFI, P.; MATHIAS, A. **Universidade S.A.: as companhias de capital aberto da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CARCANHOLO, R. **Capital: essência e aparência**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

CARCANHOLO, R; NAKATANI, P. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. **Ensaio FEE**, Porto Alegre. v. 20, n. 1, 1999.

CARCANHOLO, R.; SABADINI, M. Capital fictício e lucros fictícios. **Revista Sociedade Brasileira de Economia Política**, Rio de Janeiro, n. 24, 2009. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0001407496d6f221bb9b0>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

CARVALHO, A. P. C.; WEISHEIMER, N.; MEINERZ, N. E.; ALLEBRANDT, D.; SALAINI, C. J. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CARVALHO, C. H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: XXIX ENCONTRO ANUAL DA ANPED, n. 29, 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu, Minas Gerais: ANPED, 2006.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educ. rev.** [online], n. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CATIVELLI, A. S.; LUCAS, E. R. O. Patentes universitárias brasileiras: perfil dos inventores e produção por área do conhecimento. **Encontros Bibli**, Santa Catarina, v. 21, n. 47, 2016. Disponível em: <[10.5007/1518-2924.2016v21n47p67](https://doi.org/10.5007/1518-2924.2016v21n47p67)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHASIN, J. A via colonial de entificação do capitalismo. In: CHASIN, J. **A miséria brasileira**. Santo André, SP: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 427-441, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, F. A nova economia: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, F. *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira: gênese, custo e apostas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHEUICHE, P. **Kroton, o maior monopólio na educação do mundo, compra grupo SOMOS que detêm pH e Saraiva**. Esquerda Diário: [s.n.], 2018. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Kroton-o-maior-monopolio-na-educacao-do-mundo-compra-grupo-SOMOS-que-detem-pH-e-Saraiva>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

COSTA, E. G. Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. **Espacio abierto**, Zulia, v. 25, n. 3, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12249678020/html/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000300016>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEMIER, F. A. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky: um breve histórico do conceito. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/29-snh24>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DE PAULA, A. S. N. *et al.* Os intelectuais do capital e a expansão mercantilizada da educação superior brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38692>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DE PAULA, A. S. N. **A política de educação superior nos governos petistas: a inflexão da universidade ao capital.** 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: UFG, 2001.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L.; MOREIRA, U. **Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investida do banco mundial.** Salvador: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=5841>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. Superação da crise, ameaças de crise e novo capitalismo. In: CHENAIS, F. *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** Campinas, [s.n.], 2018. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/tme\\_06.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_06.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

ERTHAL, J. M.; PEROZIM, L. O ensino vai à bolsa. **Carta Capital**, São Paulo, n. 466, 2017.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJU, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, tratados de livre comércio e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 2. ed. RJ: Zahar, 1975.

FOLHA DE S. PAULO. **MEC quer criar controle do Proni.** Folha online, São Paulo, 21 set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16079.shtml>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FOSTER, J. B.; MCCHESENEY, R. W.; JONNA, R. J. Monopoly and competition in twenty-first century capitalism. **Monthly Review**, New York, v. 62, n. 11, p. 1-39, 2011. Disponível em: <<https://monthlyreview.org/2011/04/01/monopoly-and-competition-in-twenty-first-century-capitalism/>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FRANCO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência**, Iporá, v.2, n.2, 2013.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Fundo de financiamento estudantil**. Brasília, DF: [s.n.], 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao/o-fies/monitoramento-fies>>. Acesso em 06 jan. 2019.

G1/GLOBO. **Kroton e anhanguera educacional fazem acordo de associação**. G1.Globo, 22 abr. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/04/rede-de-ensino-kroton-vai-incorporar-anhanguera-em-acordo-com-acoes.html>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

GAROFALO, D. **Como metodologia ativas favorecem o aprendizado**. Nova escola, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

GALZERANO, L. S.; MINTO, L. W. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **EccoS**, São Paulo, v.19, n. 47, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=10740>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GASPAR, R. F.; FERNANDES, T. C. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. **Educação & Realidade** [online], v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300017>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GERMER, C. O sistema de crédito e o capital fictício em Marx. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 1994. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1696>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GORGULHO, V. A consolidação do mercado. **Ensino Superior**, São Paulo, n. 101, fev, 2007. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11892>>. Acesso em 15 set 2018.

GRAMANI, M. C. N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a07.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159>>. Acesso em: 24 fev 2019.

GRESPLAN, J. A crise de sobreacumulação. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 29, p. 11-17, 2009.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, D. **O neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2012.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, D. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOLLOWAY, J. **Crisis, fetishism, class composition**. London: Pluto Press, 1992.

HOPER. **Lançamento análise setorial da educação superior privada**. Foz do Iguaçu: [s.n.], 2018. Disponível em: <[http://sys.hoper.com.br/webinar/Lancamento\\_AS\\_BR\\_2018.pdf](http://sys.hoper.com.br/webinar/Lancamento_AS_BR_2018.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília, DF: Inep, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.

JARVIS, P. Globalização e mercado da aprendizagem. In: LIMA, L. C. (Org.). **Educação de adultos**. Braga: Universidade do Minho/UEA, 2000.

KINSER, K.; LEVY, D. **The for-profit sector: US patterns and international echoes in higher education**. Albany: University of Albany, 2005.

KOUTCHIN, A. Apontamentos sobre a conversão do capital-mercadoria e do capital-dinheiro em capital comercial e capital financeiro como formas do capital mercantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 8., 2015, Campinas. **VIII Colóquio internacional marx e engels**. Campinas: CEMARX, 2015. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Andr%C3%A9%20Koutchin%2010509.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Andr%C3%A9%20Koutchin%2010509.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LAIDLER, C. A “Crise da Dívida” e o Estado da América Latina. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 12., 2006, Rio de Janeiro. **Usos do Passado**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.

LARA, R.; LUPATINI, M.; TRISTÃO, E. L. O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639528>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LEFEBVRE, H. **Espacio y política**. Barcelona: Península, 1976.

LEHER, R. **Banco mundial: ajuste regressivo e antidemocrático**. São Caetano do Sul, SP: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.correiodocidadania.com.br/2-uncategorised/12966-banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000400013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400013&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LEHER, R.; SOUSA, P. H. Financeirização no ensino superior privado e o estado capitalista: alguns elementos para discussão. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 7., 2016, Belém. **Luta de classes e educação**. Belém: EBEM, 2016. Disponível em: <[http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIIEBEM/VII\\_EBEM/paper/download/294/243](http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIIEBEM/VII_EBEM/paper/download/294/243)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, SP, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39871833/Um\\_novo\\_senhor\\_da\\_educacao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551655050&Signature=RQdCktJO3r32ozXPX5efM8ueb6E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUm\\_novo\\_senhor\\_da\\_educacao.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39871833/Um_novo_senhor_da_educacao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551655050&Signature=RQdCktJO3r32ozXPX5efM8ueb6E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUm_novo_senhor_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2019.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, maio, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S141449802011000100011>>. Acesso em: 12 maio 2018.

LIMA, K. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Perspectiva (UFSC)**, Santa Catarina, v. 30, p. 625-656, 2012.

LIMA, K. Educação a distância ou a distância da educação. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 39, p. 81-91, 2006.

LINGARD, B.; RIZVI, F. Globalisation and the fear of homogenisation in education. In: BALL, S. **Sociology of education: major themes**. London: Routledge; Falmer, 2000.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Centauro, 2003.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo**. 2. ed. Tradução Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 60, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril cultural, 1989.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro 1.** 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro III: o processo global de produção capitalista.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Teorias sobre la plusvalia:** Tomo I. México: Fondo de Cultura Economica, 1980.

MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MASON, P. **Postcapitalism: a guide to our future.** London: Penguin Books, 2016.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPEDSUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Seminário de pesquisas em educação da região sul.** Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012. Disponível: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MATTEI, L. Teoria do valor-trabalho: do ideário clássico aos postulados marxistas. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/610/856..>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, L. W. Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EAD). In: GALVÃO, A. *et al.* (Org.). **Capitalismo: crises e resistências.** São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil.** São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MOREY, A. I. The growth of for-profit higher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 52, n. 4, p. 300-311, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução do estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs.). **Hegemonia às avessas.** São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, [online], v. 30, n. 108, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

OLSSSEN, M.; PETERS, M. A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free Market to knowledge capitalism. **Journal of education policy**, London, v. 20, n. 3, 2005.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PAULANI, L. M. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, [online], v. 23, n. 66, 2009.

POCHMANN, M. **Economia global e a nova Divisão Internacional do Trabalho**. Campinas: Unicamp, 2000.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 45, p. 44-57, 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

REIS, L. F. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v.2, n. 57, p. 16-35, 2016.

REIS, S. Prefácio. In: RODRIGUES, J. **Empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RHOADES, G.; SLAUGHTER, S. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, J. (Org.). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

RICARDO, D. **Princípios de economia política e de tributação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

RIKOWSKI, G. Deturpações: notas críticas sobre mercadorias e educação. **Currículo Sem Fronteiras**, [online], v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/rikowski.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadorias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RIKOWSKI, G. Critique of the classical theory of education crisis. **International public pedagogies**. London, n. 1, v. 6, 2017. Disponível em: <[https://www.academia.edu/35164258/Critique\\_of\\_the\\_Classical\\_Theory\\_of\\_Education\\_Crisis](https://www.academia.edu/35164258/Critique_of_the_Classical_Theory_of_Education_Crisis)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RIKOWSKI, G. As escolas e o enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços). **Currículo sem fronteiras**, [online] v. 3, n. 2, 2003. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/rikowski.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, V. S. Padrão dependente de educação superior: traços estruturantes e conjunturais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 8., 2012, Campinas. **Anais do CEMARX**. Campinas: 2012. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6423\\_Rodrigues\\_Viviane.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6423_Rodrigues_Viviane.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2019.

RUAS, C. M. S. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do grupo anhanguera educacional (2007-2012)**. 2015. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2015.

RYAN, Y. Higher education as a business: lessons from the Corporate World. **Minerva**, Netherlands, v. 39, n. 1, p. 115-135, 2001.

RYDER, A. **The commodity, a talk at 'Mrx-a-thon 1: Capital on capitol hill, Red May'**. Seattle: St Hojn's Bar and Eatery, 2017.

SADER, E. **Público versus mercantil**. Folha de S. Paulo, 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1906200310.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SALAMA, P; MATHIAS, G. **O estado superdesenvolvido**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, 2011. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewitju-Vyc3gAhWMILkGHT9CBg0QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6208543.pdf&usg=AOvVaw0VRJjjGCwKmzEr5GZwehHz>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SCHULTHEIS, F. *et al.* **Le cauchemar de Hombolt: les reformes de l' enseignement supérieur européen**. Paris: Femer, 2008.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, n. 30, set. 2009. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL. **Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária** – (Gastos Tributários) – PLOA 2018. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos->

tributarios/arquivos-e-imagens/ano-calendario-2018-serie-2013-a-2018.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SEKI, A. K.; SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/812>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Xamã, 2014.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; ÁVERO, M. L. A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. In: CHAVE, V. L.; MAUÉS, O. C. HAGE, S. M. (Orgs.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2016.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302008000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SGUISSARDI, V. A educação superior no PNE: utopia ou ilusão?. In: CHAVES, V. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. (Orgs.). **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; ÁVERO, M. L. A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SIGAHÍ, T. F. A. C. **A ascensão da lógica financeira sob a perspectiva da teoria do capitalismo acadêmico: consequências para a formação do engenheiro de produção**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidadel Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA JUNIOR, J. R. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?**. Bauru: Canal6, 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; ANELLI JÚNIOR, L.; MANCEBO, D. O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1016>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 435-456, 2013.

SILVA JUNIOR, J. R.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino superior: trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. In: ALMEIDA, M. L. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Educação superior na América Latina: políticas, impasses e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreurial university**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, Baltimore, v. 8, n. 2, 2001. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350508401082003?journalCode=orga>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SLAUGHTER, S.; RHOADS, G. **Academic capitalism and the new economy**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

SOUSA, D. **Cade rejeita a fusão entre as empresas Kroton e Estácio**. Estadão, 2017. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cade-rejeita-fusao-entre-kroton-e-estacio,70001869712>>. Acesso em: 31 jan 2019.

SOUSA, J. V. Evidências no crescimento dos cursos superiores de tecnologia na expansão da educação superior brasileira (1997-2012). In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Universidade pública: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUSA SOBRINHO, J. P. **O conceito de classe em o capital: o professor como proletário em Marx**. 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

STEWART, T. A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TASCHNER, G. B. Lazer, cultura e consumo. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 38-47, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902000000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902000000400004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jul. 2018.

TAVARES, P. H. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

TROTSKY, L. **A revolução permanente**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

UNESCO. **Ruma às sociedades do conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2017.

VAN GINKEL, H. J. A.; DIAS, M. A. R. Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. **La educación superior en el mundo 2007**, Barcelona, v.2, 2007. Disponível em: <<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7502>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

VESENTINI, J. W. **Nova ordem, imperialismo e geopolítica global**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

VITALI, S.; GLATTFELDER, J.; BATTISTON, S. The network of global corporate control. **PloS One**, Zurich, v. 6, n. 10, 2011. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0025995&type=printable>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

WOOD, E. M. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

WORLD BANK. **World Development Indicators**. Washington: WB, 1999.

WORLD BANK. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

WORLD BANK. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: <<https://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/BMEnsenanza.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

WORLD BANK. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o estado em um mundo em transformação**. Washington, 1997. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1997-o-estado-num-mundo-em-transformacao>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

WORLD BANK. **La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Washington, 2000. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/630041467998505995/La-educacion-superior-en-los-paises-en-desarrollo-peligros-y-promesas>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

WORLD BANK. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. Washington, 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

WORLD BANK. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Brasília: CNI, 2008. Disponível em: <[https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer\\_public/c4/69/c469cee7-90a0-405b-8608-d53be88e828e/20120828050712999331e.pdf](https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/c4/69/c469cee7-90a0-405b-8608-d53be88e828e/20120828050712999331e.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

XAVIER, M. V. S. **Formação inicial do pedagogo em IES públicas e privadas de Fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

**ANEXOS**

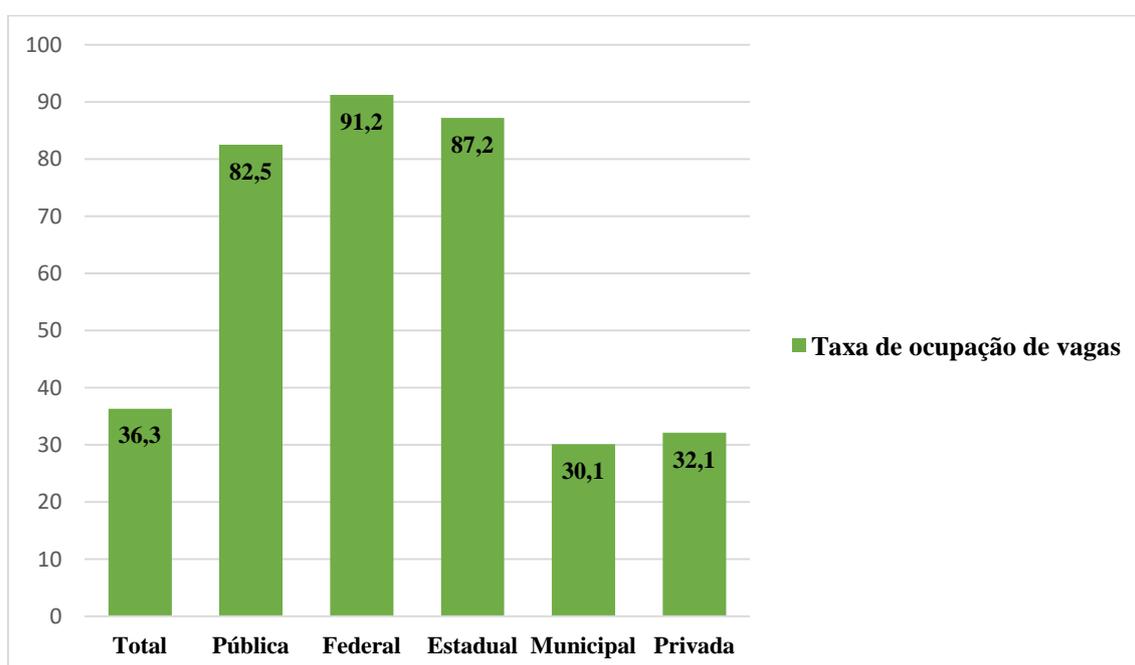
ANEXO A - Experiências internacionais na oferta de cursos de graduação de curta duração, por países

País	CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES E DOS CURSOS
Canadá	<p>Instituições denominadas <i>Community Colleges</i> ou <i>Colléges Communautaires</i> representam um conjunto diversificado que inclui os institutos de tecnologia e formação avançada, de formação profissional superior técnica e de artes aplicadas, além dos centros técnicos universitários e dos centros de educação superior geral e profissional. De forma semelhante ao Brasil, essas instituições ofertam cursos que variam desde as tecnologias industriais às áreas da administração, saúde, serviços coletivos, artes aplicadas e comunicações. Em geral, possuem projetos pedagógicos desenhados por comitês consultivos.</p>
Coréia do Sul	<p>Instituições intituladas <i>Junior Colleges</i>, que, implantadas desde a década de 1970, ofertam formação profissional de curta duração, contribuindo para a massificação da educação superior do país, na perspectiva de responder ao intenso aumento da demanda por esse nível educacional, em decorrência do incremento dos ingressos e do crescimento da economia nacional. Ofertam cursos que, em sua maioria, agrupam-se nas áreas de Humanidades, Ciências Sociais, Estudos Industriais, Artes, Educação Física e Saúde, e se integralizam em dois ou três anos. A oferta, pelas universidades, de cursos similares aos disponibilizados pelos <i>Junior Colleges</i> denota preconceito com a educação profissional também nesse país.</p>
Chile	<p>Os cursos superiores chilenos de curta duração surgem no início da década de 1980, destinados a técnicos de nível superior, podendo ser ofertados tanto por universidades, quanto por institutos profissionais e centros de formação técnica. Todavia, em termos proporcionais aos demais cursos superiores, os cursos tecnológicos representam um percentual baixo. Isso se explica por fatores como: heterogeneidade na qualidade da oferta das carreiras técnicas, insuficiente vinculação entre as instituições que ofertam as graduações tecnológicas e os setores produtivos, bem como desinteresse pelo ingresso nessas carreiras (devido às remunerações mais baixas dos egressos desses cursos em comparação com outros profissionais de nível superior) e não</p>

	aproveitamento de competências entre os cursos técnicos de nível médio e daqueles que propiciam formação de nível superior.
Portugal	Possui um sistema de educação superior binário – ensino universitário e ensino politécnico, cuja administração ocorre por instituições públicas, privadas ou cooperativas. Passando por um pleno processo de adaptação ao Acordo de Bolonha, a educação superior portuguesa confere as seguintes qualificações acadêmicas: licenciado para egressos de graduações, grau de mestre e de doutor. Seus cursos são definidos em seus semestres como duração normal de licenciatura no ensino politécnico, podendo ainda ocorrer entre sete e oito semestres, em casos especiais de prática europeia ou requisito profissional. Em se tratando de ensino universitário, os cursos de licenciatura chegam a ter entre seis a oito semestres.
México	Revela algumas semelhanças com a oferta da educação superior brasileira de curta duração. Todavia, possui um subsistema no qual se inserem as universidades tecnológicas públicas e privadas. Os cursos são chamados Técnico Superior Universitário (TSU), cuja vinculação com o setor produtivo se materializa por meio de um conjunto de políticas e ações, como, por exemplo, práticas ou estágios em empresas convidadas e projetos conjuntos de pesquisas. Entretanto, apesar desse esforço, “las universidades tecnológicas enfrentan todavía resistencia de quienes prefieren estudiar licenciaturas y también de alumnos sectores de la población que consideran que estas instituciones son el resultado de políticas públicas nacionales que privilegian la visión del mercado em la Educación superior y que son de corte neoliberal” (NAVA; MORENO, 2007, p. 81).

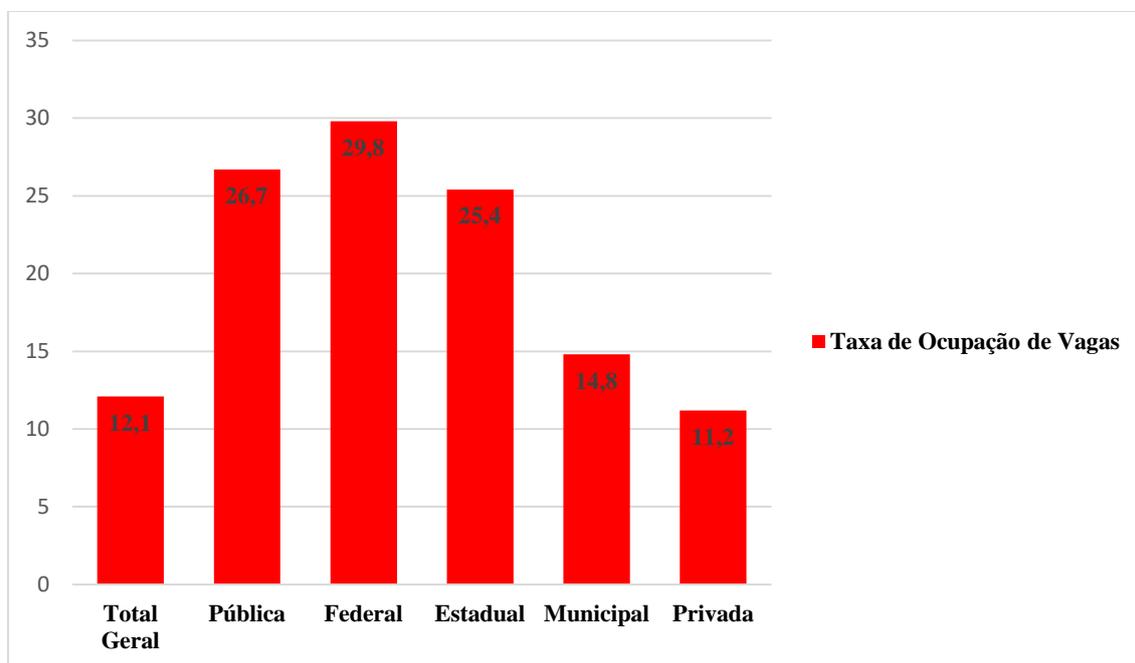
Fonte: Andrade (2009 *apud* SOUSA, 2014, p. 239-240).

## ANEXO B - Proporção de Vagas Novas Ocupadas, por Categoria Administrativa – 2017



Fonte: Inep/Mec (2018).

ANEXO C - Proporção de Vagas Remanescentes Ocupadas, por Categoria Administrativa – 2017



Fonte: Inep/Mec (2018).

ANEXO D - Valor do IPO em milhões no período de inserção das Holdings Educacionais no BM&Fbovespa

<b><i> Holding </i></b>	<b><i> Data </i></b>	<b><i> Valor IPO (R\$ milhões) </i></b>	<b><i> Capital </i></b>
Anhaguera	14/3/2007	R\$ 360,0	Pulverizado
Kroton	23/7/2007	R\$ 334,4	Pulverizado
Estácio (1ª IPO)	30/7/2007	R\$ 251,0	Não pulverizado – controle
Estácio	23/1/2013	R\$ 768,6	Pulverizado
Ser Educacional	25/10/2013	R\$ 619,4	Não pulverizado – controle
Anima	25/10/2013	R\$ 468,0	Pulverizado – bloco de controle

Fonte: Caleffi e Mathias (2017).

## ANEXO E - Resumo de fusões e aquisições das S.A, no momento em que ocorreram

<b>Empresa</b>	<b>Negócios</b>	<b>Base de alunos</b>	<b>FV* (R\$ bilhões)</b>	<b>FV*/Alunos (R\$)</b>
Anhanguera	32	204.033	1,279	6.269
Estácio	21	104.567	1,091	10.434
Kroton	19	324.321	2,383	7.347
Ser	15	40.564	0,426	10.508
Anima	6	69.413	0,439	6.321
<b>Total/Average</b>	<b>93</b>	<b>742.898</b>	<b>5,618</b>	<b>7.526</b>

Fonte: Callefi e Mathias (2017).

\*FV = *firm value*.

## ANEXO F - Desempenho acionário da KROT3 – 2019



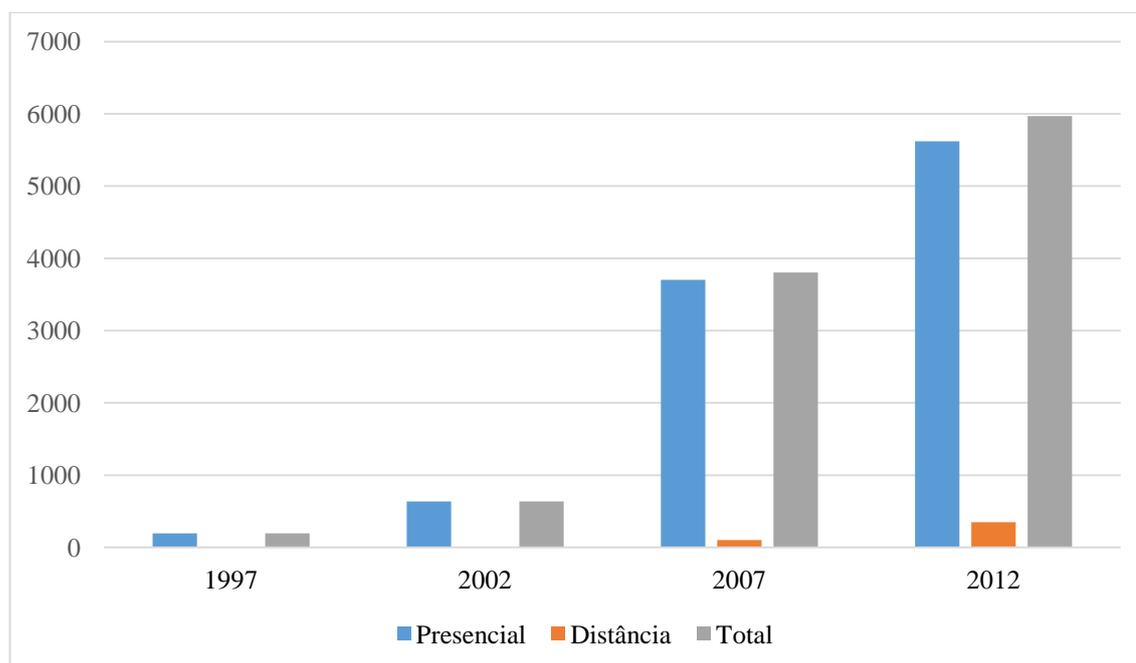
Fonte: *Infomoney* (2019).

## ANEXO G - Desempenho acionário da ESTC3 – 2019



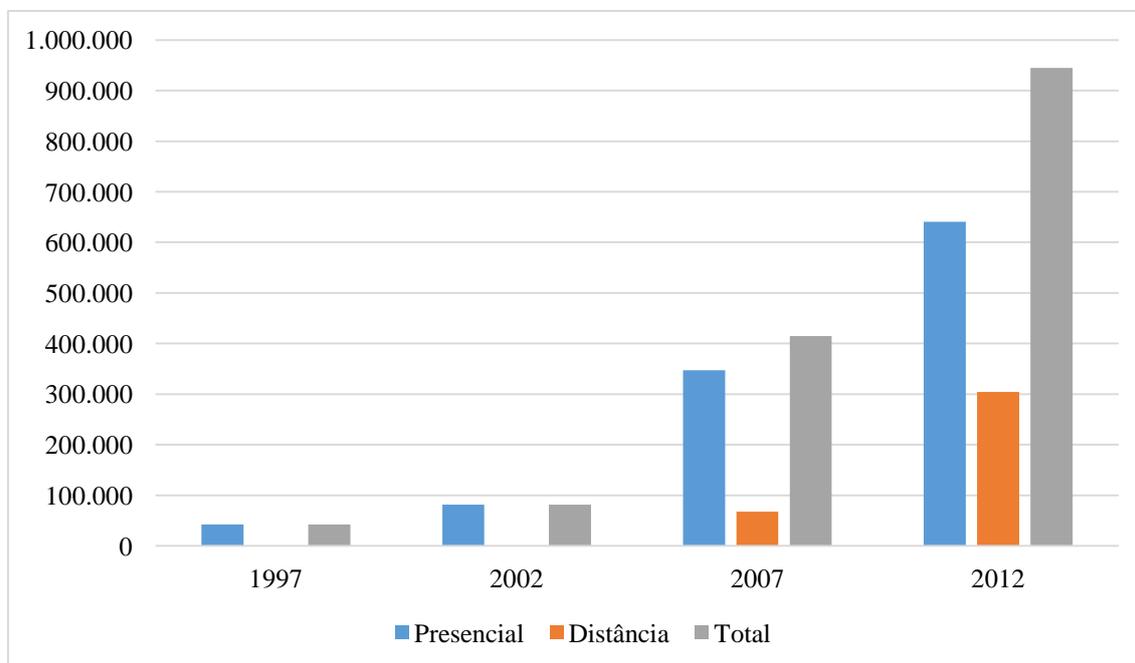
Fonte: *Infomoney* (2019).

## ANEXO H - Evolução do número de Cursos Superiores de Tecnologia (Brasil, 1997-2012)



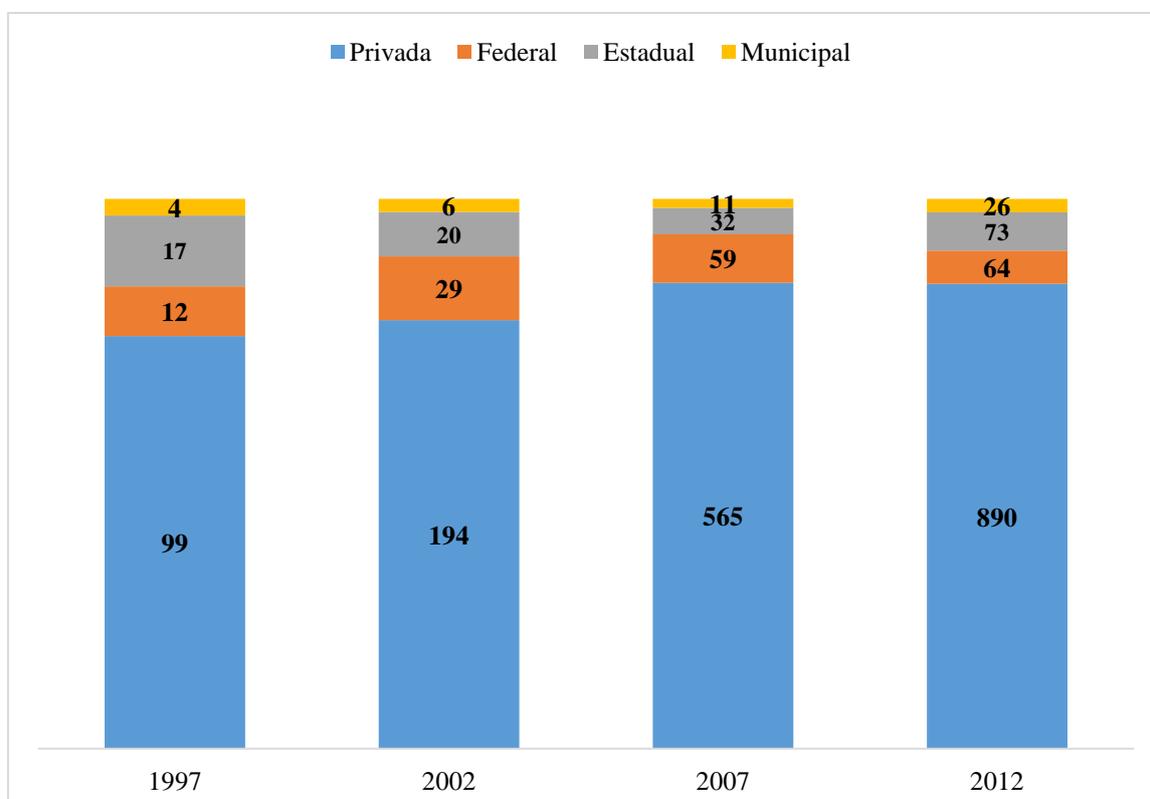
Fonte: Sousa (2016, p. 245).

ANEXO I - Evolução de matrículas em Cursos Superiores de Tecnologia por modalidade  
(Brasil, 1997-2012)



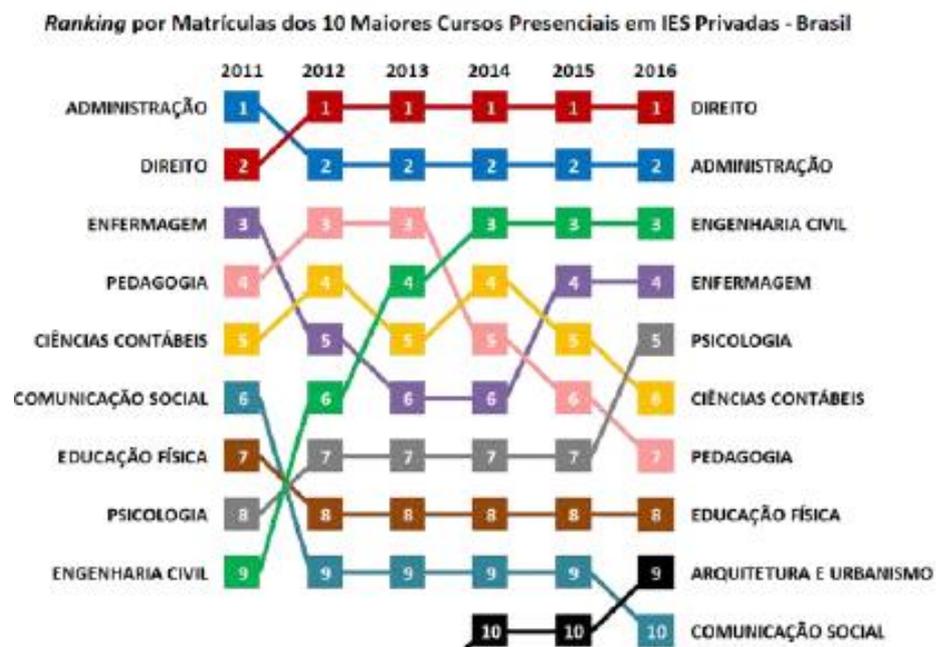
Fonte: Sousa (2016, p. 247).

ANEXO J - Evolução do número de IES que oferecem Cursos Superiores de Tecnologia por categoria administrativa (Brasil, 1997-2012)



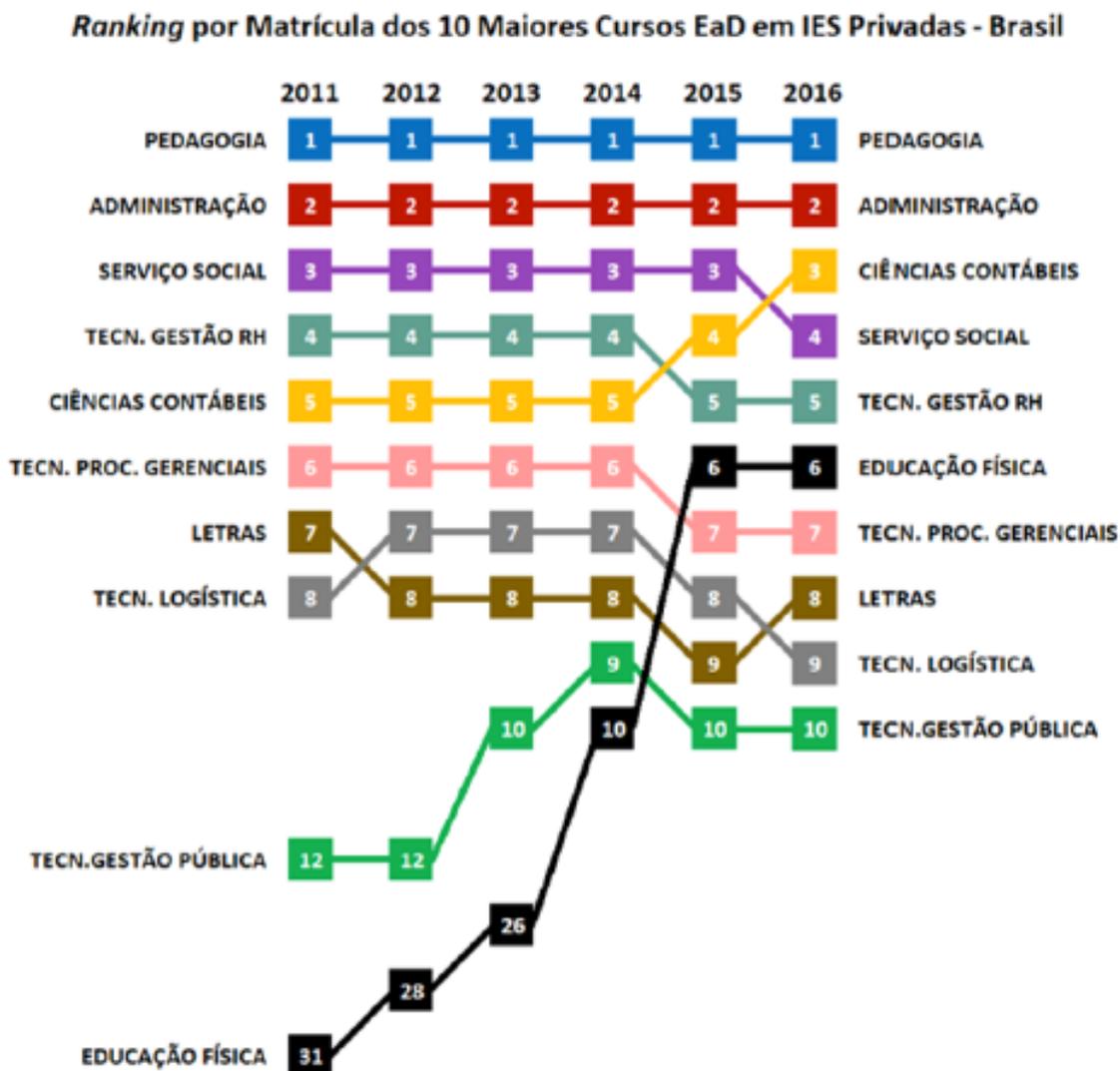
Fonte: Sousa (2016, p. 250).

ANEXO K - Ranking por matrículas dos 10 maiores cursos presenciais em IES Privadas – Brasil – 2011-2016



Fonte: Hoper (2018).

## ANEXO L - Ranking dos 10 Maiores cursos EaD em IES Privadas – Brasil – 2011-2016



Fonte: Hoper (2018).

## ANEXO M - Evolução do Valor das Mensalidades na Educação Superior Rede Privada – 2004-2018



Fonte: Hoper (2018).

## ANEXO N - Evolução do valor das mensalidades da graduação EaD no Brasil

<b>Pesquisa Hoper – Evolução do Valor<sup>1</sup> das Mensalidade<sup>2</sup> da Graduação EaD no Brasil 2012/2018</b>		
<b>Ano</b>	<b>Mensalidade Referência (R\$)</b>	<b>Δ %</b>
2012	358,24	-
2013	348,02	-2,9%
2014	345,36	-0,8%
2015	337,87	-2,2%
2016	317,33	-6,1%
2017	287,23	-9,5%
2018	270,89	-5,7%

Fonte: Hoper (2018).

## ANEXO O - Ranking das melhores IES do Brasil, consoante IGC – 2017

<b>IES</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Estado</b>	<b>Nº de Cursos Avaliados</b>	<b>IGC (Contínuo)</b>	<b>IGC</b>
UNICAMP	Pública Estadual	SP	68		5
UFRGS	Pública Federal	RS	64	4,3113	5
UFMG	Pública Federal	MG	69	4,2276	5
UNIFESP	Pública Federal	SP	37	4,1527	5
UFSC	Pública Federal	SC	80	4,0943	5
UFRJ	Pública Federal	RJ	84	4,0714	5
UFV	Pública Federal	MG	63	4,0642	5
UFSCar	Pública Federal	SP	56	4,0499	5
UNESP	Pública Estadual	SP	151	4,0440	5
UFLA	Pública Federal	MG	27	4,0400	5

Fonte: Inep/Mec (2018).