



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rosane de Oliveira e Silva

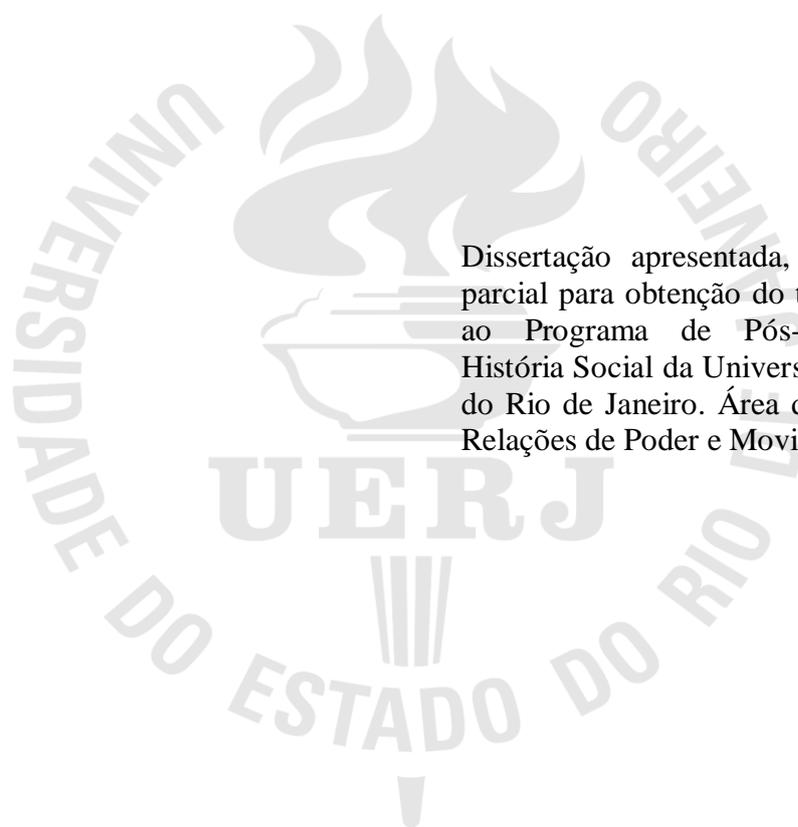
**FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E MERCANTILIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: o caso do Grupo Kroton (2003-2018)**

São Gonçalo

2020

Rosane de Oliveira e Silva

**FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL: o caso do Grupo Kroton (2003-2018)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Relações de Poder e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Gelsom Rozentino de Almeida

São Gonçalo
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

FEITA NA BIBLIOTECA

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rosane de Oliveira e Silva

**FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL: o caso do Grupo Kroton (2003-2018)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Relações de Poder e Movimentos Sociais.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gelsom Rozentino de Almeida (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Rafael Vaz da Motta Brandão
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. André Guiot
SME - Duque de Caxias

São Gonçalo

2020

AGRADECIMENTOS

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*

Paulo Freire

Agradeço

A meus pais (in memoriam), por sempre terem incentivado meu interesse pelo estudo.

A meu filho, Victor, pela serenidade e compreensão, em meus momentos de ausência.

À minha tia paterna, Izabel Abreu, pelo amor e generosidade constantes, selando um belo exemplo de vida.

A Gelsom Rozentino, Orientador e amigo, sempre compreensivo e atento às necessidades de todos nós, alunos e Orientandos.

A Rafael Brandão, co-orientador em um primeiro momento, sempre pronto a ouvir e refletir junto, atento às minhas dúvidas.

A André Guiot, grande companheiro desde meu Exame de Qualificação, sempre atento, apontando caminhos e denunciando as trilhas burguesas...

A todos os docentes de História Social / UERJ / FFP / PPGHS, que estiveram a meu lado em todos os instantes nessa caminhada, partilhando seus saberes e experiências, dignificando nossa bela profissão de professor.

À Coordenação e à Secretaria, sempre preocupados em fazer do PPGHS uma extensão de nosso lar e de nossa família.

A Deus, por guiar meus passos e trazer-me até a Família UERJ/FFP/PPGHS!

RESUMO

DE OLIVEIRA E SILVA, Rosane. *FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: o caso do Grupo Kroton (2003-2018)*. 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, em uma perspectiva histórica, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro e de seu controle pelo capital financeiro, assim como a exploração do trabalho docente no ensino superior, através do estudo de caso do Grupo Kroton Educacional, a maior empresa do ramo de educação do Brasil e do mundo em nossos dias. O recorte temporal delimitado para nosso estudo abrange o período entre 2003 e 2018. No ano de 2003, com o princípio do primeiro governo Lula da Silva, sancionou-se a Lei nº 10.260/2001, que criou o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Esse programa, que tinha como principal meta o financiamento de cursos de graduação a estudantes de baixa renda, em instituições privadas de ensino superior, foi a política pública preponderante de incentivo à formação de grandes agrupamentos empresariais do setor do ensino privado superior brasileiro, tal qual o caso do Grupo Kroton Educacional. A partir de então, este Grupo vem atingindo uma posição monopolista no setor educacional, incorporando para si várias instituições de ensino superior privadas. No marco cronológico final de nossa investigação, em 2018, temos a completa consolidação do Grupo, com a aquisição de novos polos -totalizando 1.110 centros em 2017-, incentivando ainda a dinâmica da transformação digital e organizando parceria com o Banco Itaú, em conformidade com o Portal do Kroton 2018. Buscamos, então, demonstrar o neoliberalismo e a financeirização, manejados “de cima”, como parte do cenário da luta de classes no universo da educação superior privada, no Brasil contemporâneo, diante dessas expressões das formas atuais de expropriações da classe trabalhadora pelo capital.

Palavras-chave: Financeirização da economia; Mercantilização do ensino superior; FIES; PROUNI; Grupo Kroton Educacional.

RÉSUMÉ

DE OLIVEIRA E SILVA, Rosane. *FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: o caso do Grupo Kroton (2003-2018)*. 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Cette recherche a pour but d'analyser, dans une perspective historique, le processus de mercantilisation de l'enseignement supérieur brésilien et de son contrôle par le capital financier, ainsi que l'exploitation du travail enseignant à l'enseignement supérieur, à travers l'étude de cas du Groupe Kroton d'Éducation, la plus grande entreprise de l'axe de l'éducation du Brésil et du monde de nos jours. Le découpage temporel délimité pour notre étude comprend la période entre 2003 et 2018. En 2003, avec le début du premier gouvernement Lula Da Silva, on a sanctionné la Loi n° 10.260/2001, qui a créé le Fond de Financement à l'Étudiant de l'Enseignement Supérieur (FIES). Ce programme-là, qui avait comme principal but le financement de cours de graduation à des étudiants moins aisés, dans des institutions privées d'enseignement supérieur, c'était la politique publique principale d'incentif à la formation de grands conglomerats d'entreprises du secteur de l'enseignement privé supérieur brésilien, tel que le cas du Groupe Kroton d'Éducation. Alors, ce Groupe atteint une situation monopoliste dans le secteur de l'éducation, en incorporant pour soi-même plusieurs institutions de l'enseignement supérieur privées. Dans le repère chronologique final de notre recherche, en 2018, nous avons la complète consolidation du Groupe, à l'acquisition de nouveaux centres -dans un montant de 1.110 centres en 2017-, en encourageant encore le processus de changement digital et en faisant équipe avec la Banque Itaú, selon le Portail du Kroton 2018. Nous avons cherché, alors, démontrer le néolibéralisme et la procédure des finances, maniés "de dessus", en tant que partie du scénario de la lutte de couches dans l'univers de l'éducation supérieure privée, au Brésil contemporain, devant ces expressions des formes actuelles d'expropriations du couche travailleur par le capital.

Mots-clés: Financiarisation de l'économie; Mercantilisation de l'enseignement supérieur; FIES; PROUNI; Groupe Kroton d'Éducation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Gráfico 1 – Taxa bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária – Brasil	62
Ilustração 2	Gráfico 2 – Taxa bruta de matrículas, por grandes regiões - Brasil - 2004/2013.....	62
Ilustração 3	Gráfico 3 – Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino - Brasil	63
Ilustração 4	Gráfico 4 – Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino e grandes regiões - Brasil - 2004/2013	64
Ilustração 5	Gráfico 6 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior - Brasil	65
Ilustração 6	Gráfico 7 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por grandes regiões - Brasil - 2004/2013	66
Ilustração 7	Gráfico 8 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por sexo - Brasil	66
Ilustração 8	Gráfico 9 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por raça/cor - Brasil	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Percentual de expansão da educação superior no segmento público - Brasil	67
Tabela 2 –	Expansão das matrículas de graduação, por rede e modalidade de ensino - Brasil - 2004/2013	68
Tabela 3 –	Quadro 1 – Percentual de alunos ingressantes em IES particulares, por cursos acessados via PROUNI no Brasil	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACMinas	Associação Comercial e Empresarial de Minas
ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BM&F	Bolsa de Mercadorias e Fundos
Bovespa	Bolsa de Valores de São Paulo
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CEFET	Centro Federal Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIA	Agência Central de Inteligência
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
COC	Curso Oswaldo Cruz
CREDOC	Programa de Crédito Educativo
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Ensino à Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FAIS	Faculdade de Sorriso
FAMA	Faculdade Metropolitana de Anápolis
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAS	Fundação de Assistência Social
FDG	Fundação Desenvolvimento Gerencial

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FIPAG	Faculdades Integradas Padre Anchieta de Guarapari
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
Fundamig	Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
G7	Grupo dos Sete
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE / Unicamp	Instituto de Economia da Unicamp
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUNI	[Antiga] Universidade de Cuiabá, significando “Novo” em latim
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCC	Plano de Cargos e Carreiras
PEP	Parcelamento Estudantil Privado
PFIES	Programa de Financiamento Estudantil

PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Parcerias Público-Privadas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
SISFIES	Sistema Informatizado do FIES
SNE	Sistema Nacional de Educação
TBM	Taxa Bruta de Matrículas
Tlea	Taxa Líquida de Escolarização Ajustada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	União Europeia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNIC	Universidade de Cuiabá
Uniderp	Universidade do Estado e da Região do Pantanal
Unilinhares	Faculdade de Ciências Aplicadas do Sagrado Coração
UNIME	União Metropolitana de Educação e Cultura
UNIP	Universidade Paulista
Unirondon	Centro Universitário Cândido Rondon
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
URSS	União das Repúblicas Soviéticas Socialistas
USAID	Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 . Introdução	p. 4
2 . O Neoliberalismo e a Educação	p. 10
2.1 . O Neoliberalismo	p. 10
2.1.1. O Neoliberalismo e o Capitalismo em nossos dias	p. 18
2.1.2. A Mercantilização do Ensino Superior, a Financeirização da Economia e os Fundos de Pensão	p. 24
2.1.2.1. A Mercantilização do Ensino Superior	p. 25
2.1.2.2. A Financeirização da Economia e os Fundos de Pensão	p. 28
2.2. A Educação em tempos de Neoliberalismo	p. 38
2.2.1. A Educação e a Burguesia	p. 38
2.2.2. A Educação Superior Brasileira em cheque	p. 43
3. As políticas públicas para o ensino superior brasileiro: o FIES e o PROUNI	p. 56
3.1. A política educacional do FIES e suas ambiguidades	p. 58
3.2. A política educacional distributiva do PROUNI	p. 74
4. O caso do Grupo Kroton Educacional	p. 81
4.1. O embrião do Grupo Kroton e seus fundadores	p. 81
4.2. A Educação Superior Brasileira na Bolsa de Valores	p. 84
5. Considerações Finais	p. 90
6. Referências Bibliográficas	p. 95

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar, em uma perspectiva histórica, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro e de seu controle pelo capital financeiro, assim como a exploração do trabalho docente no ensino superior, a partir do estudo de caso do Grupo Kroton Educacional, atualmente a maior empresa do ramo de educação do mundo.

O recorte temporal delimitado para a nossa investigação compreende o período entre 2003 e 2018. Em 2003, com o início do primeiro governo Lula da Silva, foi sancionada a Lei nº 10.260, de 12/07/2001, estabelecendo a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). O FIES, que tinha como principal objetivo o financiamento de cursos de graduação a estudantes de baixa renda, em instituições de ensino superior privadas, foi a principal política pública de fomento à formação de grandes conglomerados empresariais do setor de ensino superior privado no Brasil, como é o caso do Grupo Kroton Educacional. Desde então, este Grupo vem alcançando uma posição monopolista no setor educacional, ao incorporar para si diversas instituições privadas de ensino superior. Em 2018, marco cronológico final de nossa pesquisa, temos a consolidação do Grupo, adquirindo novos polos – já somando 1.110 polos em 2017-, fomentando o processo de transformação digital e criando parceria com o Banco Itaú, segundo o Portal do Kroton 2018.

O neoliberalismo foi implantado, enquanto projeto político hegemônico, configurando-se uma reação do capital na busca de recomposição de sua taxa de lucro, que vinha decaindo, desde, pelo menos, os anos 1970. Difundindo os valores do Estado mínimo e do livre mercado, os princípios neoliberais no Brasil passaram a se configurar, enquanto agenda política de Estado, a partir dos governos Fernando Collor (1990 / 1992) e, sobretudo, no de Fernando Henrique Cardoso (1995 / 2002), tendo continuidade, de certa forma, mais atenuadamente, nos governos do PT (BRENNER, 2003).

Foi a partir do amplo pacto hegemônico, firmado pelo governo FHC, em torno das diferentes frações do capital, que o processo mais agudo da mercantilização da educação avançou para o ensino superior. A partir daí, verificaram-se mudanças significativas no cenário histórico da educação nacional, com enorme elevação na demanda de vagas e uma grande multiplicação de instituições de ensino superior privadas no país. Com falas e posturas liberalizantes, a educação passa a ser encarada como uma mera prestação de serviços, em uma dinâmica mercantil de otimização de resultados, sustentada pelos educadores / fornecedores.

Nesse momento, no panorama educacional, observavam-se indícios de privatização, perscrutando-se horizontes e respostas, em meio às bruscas mudanças, relativas à qualidade de ensino, à formação de pessoal, às verdadeiras condições de acesso à universidade, entre outras (SAMPAIO, 2004).

Durante o governo FHC, constatou-se um aprofundamento do projeto neoliberal, valendo-se, para tanto, de uma gama de apoio entre os partidos e os setores mais conservadores da sociedade. Uma das providências caracterizadoras de matiz neoliberal deste governo foi a tendência a retirar os eventuais empecilhos à acumulação ampliada do capital, ainda que tal, a longo prazo, representasse uma maior concentração de riqueza e de exclusão. Assim, entre 1985 e 1996, a quantidade de universidades privadas, em nosso país, mais que triplicou, dando ênfase à percepção do setor educacional de que instituições autônomas e maiores, com uma oferta bastante diversificada de cursos, obteriam vantagens na grande competição de disputa de mercado (SAMPAIO, 2015).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência, em 2002, foi um divisor de águas na história do Brasil, como o primeiro presidente operário e de esquerda, pressagiando rumos de resistência, em combate ao projeto neoliberal

O FIES já havia sido criado em 2001, no governo FHC. O governo Lula, entretanto, foi o responsável por sancionar a lei, e também por criar, em seu primeiro mandato, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), com a finalidade de incluir mais estudantes no ensino superior privado, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais, nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em troca de isenções de impostos e contribuições (PORTAL DO FIES, 2018; PORTAL DO PROUNI, 2018).

É válido ressaltar ainda as políticas de ensino superior à distância, demonstrando que, no governo do PSDB, assim como no do PT, se priorizou o atendimento da demanda por educação superior, a partir da expansão do setor privado, com a ascensão da financeirização da educação nos governos petistas, por intermédio de seu controle pelos fundos de investimentos, como é o caso do Grupo Kroton Educacional.-

O FIES foi um programa estabelecido em 1999, para substituir o Programa de Crédito Educativo, criado em 1976, com o regime militar em curso àquela época. O FIES tem a incumbência de financiar a graduação e, mais recentemente, a pós-graduação para os estudantes que não têm meios de arcar com os custos de sua formação (PORTAL DO FIES, 2018). O PROUNI, por sua vez, foi criado pelo governo Lula da Silva, em 2004, sendo institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005. A finalidade do PROUNI é conceder bolsas de estudo integrais e parciais, em cursos de graduação, em instituições de ensino

superior privadas, concedendo o governo federal, por sua vez, isenções de tributos às instituições agregadas ao programa (PORTAL DO PROUNI, 2018).

Em 2013 as quatro maiores universidades do Brasil (todas privadas) eram: 1) Universidade do Norte do Pará (UNOPAR), com 353.432 alunos; 2) Universidade Paulista (UNIP), pertencente atualmente ao Grupo Objetivo, contando 343.000 estudantes; 3) Universidade Estácio de Sá, com 207.450 alunos; e 4) Universidade Anhanguera-Uniderp, do Mato Grosso do Sul, com 152.816 discentes. Torna-se importante observar que a UNOPAR e Anhanguera-Uniderp pertencem atualmente ao Grupo Kroton Educacional, o que demonstra sua posição monopolista na área de ensino superior privado no país e no mundo. Nesse contexto, surgem, a cada dia mais, empresas educacionais a atuar conjuntamente, de maneira organizada, com vistas a aumentar seus lucros, configurando os denominados grupos econômicos, sendo o maior deles o Kroton Educacional, que, em 2007, decidiu abrir seu capital na Bovespa (PORTAL DO KROTON, 2018).

Assim, se em 2013, como acima se citou sobre as quatro maiores universidades do Brasil à época, havia um total de 1.056.698 alunos nestas quatro universidades privadas, quando o número total de discentes matriculados nos cursos de graduação era de 7.323.000, em 2018 os dados parecem não ter aumentado tanto assim, somando 8.451.748 e, em relação a 2017, a variação foi de 1,9% (Censo da Educação Superior – INEP; disponível em inep.gov.br/censo-da-educacao-su...; acesso em 02/07/19).

O que é imprescindível observar é que em 2018 o número de universitários matriculados na rede privada continuou em ritmo de crescimento: as IES privadas tiveram uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação, enquanto a rede pública participou com 24,6% (2.077.481), demonstrando o avanço da educação superior privada no Brasil (IDEM, 2019).

Ora, havendo trabalhado durante longo tempo na rede pública estadual, acompanhei, pois, o declínio da qualidade do ensino público em relação ao então 2º grau, posteriormente denominado Ensino Médio. Percebia que a quase totalidade daqueles alunos carentes não obtinham êxito em dar continuidade a seus estudos, sendo um sonho quase inatingível a graduação em ensino superior. Na virada dos anos 2000, a realidade começou a transformar-se: vários destes alunos, oriundos de escolas públicas, começaram a ingressar no ensino superior, através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e alguns, mais aplicados, por meio do PROUNI (Programa Universidade Para Todos). Ao mesmo tempo, via o ensino público de qualidade se desmoronar. Entretanto, para os mais aplicados e interessados em aprender, sem chances de concorrer com os alunos oriundos de

escolas privadas e de reconhecida qualidade, havia estes dois programas como opção. Interessada em auxiliar e orientar meus alunos, comecei a pesquisar sobre ambos programas educacionais, deparando-me com o grande crescimento de um grupo, que, até então, desconhecia: o Grupo Kroton Educacional. Assim, ao retornar aos estudos de Mestrado, percebi que o grupo educacional em questão seria um excelente objeto de estudo, tanto no que diz respeito à sua viabilidade, quanto ao que se refere, sobretudo, à sua relevância. Torna-se necessário, pois, saber um pouco da trajetória desse grupo, em uma perspectiva histórica, além dos primórdios de sua formação.

O Grupo Kroton Educacional, hoje um “gigante da educação”, teve seu início em 1966, em Belo Horizonte, com a criação do Curso Pré-Vestibular Pitágoras, por Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, Marcos Luiz dos Mares Guia, Evando José Neiva, além de João Lucas Mazoni e Júlio Cabizuca.

Em 1972, foi inaugurado o Colégio Pitágoras, de primeiro e segundo graus, já com cinco mil alunos, em razão dos bons resultados obtidos em seis anos de curso pré-vestibular. Em parceria com uma construtora tradicional, não revelada em seu Portal, nos anos 1980, o Pitágoras dirigiu unidades escolares no Iraque e na Maurítânia, na ocasião em que se realizavam duas obras de grande porte nestas regiões. O grupo educacional se expandiu consideravelmente nos anos 1990, com a criação da Rede Pitágoras, além da implantação da Fundação Pitágoras, com a finalidade de fomentar projetos educacionais em instituições públicas e privadas.

Em 1999, exatamente no ano em que o FIES é regulamentado pela Resolução 2.647, surge a primeira Faculdade Pitágoras, em parceria com a Apollo International, com sede no estado do Arizona (EUA), a partir da venda da companhia internacional americana ao grupo brasileiro (PORTAL DO KROTON, 2018). Cabe-nos investigar toda essa trajetória, em seus diferentes aspectos, já que, sendo o Brasil um país periférico, de educação deficiente, há o porquê de se questionar sobre o maior grupo educacional do planeta ser brasileiro.

Em 2007, com a abertura de capital da Pitágoras na Bovespa, tem-se uma nova fase de expansão e desenvolvimento do grupo. Esse momento na educação brasileira se confirma com o aporte financeiro de um dos maiores fundos private equity¹ do mundo -a Advent International-, no compartilhamento do controle da companhia, em 2009. Com a maior aquisição do setor de educação superior do Brasil, até então, em 2010, o Kroton adquire a

¹ Private Equity significa uma forma de fundo de investimento que compreende a compra de ações de empresas que tenham excelentes faturações monetárias, além de um crescimento notável. Ver <https://economia.ig.com.br/saiba-o-que-sao-private...>

IUNI Educacional, instituição com programas de graduação e pós-graduação sob as marcas UNIC, UNIME e FAMA. Em 2011, o Kroton efetua a compra da Faculdade Atenas Maranhense, a Faculdade União, a FAIS, além da UNOPAR, na maior aquisição da história da educação, até então, tornando-se líder no setor de educação à distância no Brasil. Em 2012, realiza a aquisição da Unirondon e da Uniasselvi, fortalecendo, ainda mais, sua liderança na EAD. Em 2013, expande 40 (quarenta) novos polos de graduação EAD na UNOPAR e anuncia a compra da Anhanguera, visando formar a maior empresa de educação do mundo, segundo o Portal Corporativo do Kroton.

Em 2014, ocorre a confirmação da fusão com a Anhanguera, passando a Kroton a ser a maior empresa educacional do mundo, seja em valor de mercado, seja em número de alunos. Desenvolvem também projetos com mais “tecnologia e inovação”, interessados “nos alunos e em seus níveis de empregabilidade”.

Segundo dados da Revista Istoé, de dezembro de 2015, logo após a aquisição da Anhanguera, constata-se a hegemonia do Grupo Kroton sobre as outras IES, por meio dos benefícios que recebe, primordialmente, do FIES: à época, o Grupo Kroton contava com 444.813 alunos, dos quais 50,9% se beneficiavam do FIES, ou seja, 226.527 estudantes.

Em 2017, inauguram-se 200 novos polos, comportando um total de 1.110 polos, iniciando-se também um processo de transformação digital da Kroton. Em 2018, marco cronológico final de nossa pesquisa, anuncia-se a associação entre Kroton e Somos. De acordo com o Portal do Grupo Kroton, a Somos Educação tem atuação “no mercado de educação básica”, possuindo escolas próprias, além de cursos pré-vestibulares, sistemas de ensino próprios e cursos de línguas.

Diante da hegemonia do Grupo Kroton Educacional, analisaremos a trajetória profissional de três dos principais fundadores do Curso Pré-Vestibular Pitágoras, que daria origem ao Kroton Educacional (Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, Marcos Luiz dos Mares Guia e Evando José Neiva), reconhecendo-se uma estreita ligação entre Estado, educação e poder. Esse entrelaçamento entre educação e política, ou educação e poder, nos remete às concepções de Gramsci sobre a sociedade civil e a Teoria do Estado Ampliado, revelando sua articulação com a luta pela obtenção da hegemonia e pela conquista dos espaços de poder no aparelho do Estado ou sociedade política (SEMERARO, 1999).

Em face do avanço neoliberal e dos grupos privados de educação no Brasil; da conseqüente mercantilização do ensino superior brasileiro; da internacionalização da economia em um avançado processo denominado financeirização econômica -que, no caso de nossa pesquisa, se revela com a transformação do Kroton na maior empresa da área de ensino

superior do mundo-; da trajetória político-empresarial dos fundadores do grupo; das políticas públicas educacionais do FIES e do PROUNI, vê-se a relevância da presente pesquisa no cenário histórico contemporâneo, com vistas a esclarecer o regime de acumulação com dominação financeira (financeirização), a privatização da educação superior em nosso país e as relações do grupo Kroton com o professorado.

Diante do fenômeno da globalização, todos os países se voltam em direção às possibilidades de participar e também de se beneficiar de um mundo continuamente em evolução e competitivo, no qual o conhecimento desempenha um importante papel. A UE representa um bloco que busca fortemente a excelência acadêmica, apostando na reestruturação do ensino superior como meio para retomada da hegemonia no contexto da competição capitalista atual (THIENGO, 2018).

O BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) representa o grupo de países emergentes que lançou, em 2015, o Programa Universidade em Rede do BRICS, com a finalidade de fomentar uma rede em educação, inovação e pesquisa dos países do BRICS, aumentando a “reputação” de seus centros de educação e pesquisa, atingindo posições de destaque na comunidade acadêmica mundial (IDEM, p. 37, 2018).

Assim, ocorre em nossos dias um desafio no sentido de se criarem “centros de excelência”, além de fornecimento de ensino superior em larga escala, impulsionado pela UNESCO (IBIDEM, p. 38).

A estrutura do capital na educação superior brasileira é de cima para baixo, conservando os privilégios das classes mais abastadas, o que se constata nas decisões e legislações dos atores sociais competentes. Na coleta dos materiais para nossa investigação, buscou-se a análise documental. E documento é história (EVANGELISTA, 2012).

Ainda de acordo com a lição de Evangelista (2012), os materiais de diretrizes políticas para a educação, advindos sobretudo do Estado, expressam obviamente direcionamentos para a educação, mas também “articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Para isso, servimo-nos da língua enquanto arena de conflito social, quer dizer arena de luta, uma vez que vivemos em meio às relações sociais, sendo parte delas também.

Dominantes e dominados, oprimidos e opressores fazem parte de relações sociais concretas, nas quais se encontram relações de interesses contrários. Nesse contexto, seguindo os passos de Evangelista (2012), os conceitos empregados para a análise de um tema não podem possuir uma função autoexplicativa, como também não podem ser usados de forma aleatória.

Conceitos ou categorias teóricas como “contradição”, “classes sociais”, “exploração”, “hegemonia”, “apropriação”, “mercadoria”, “relações de produção”, “capital”, “ideologia”, “hegemonia”, “luta de classes” são necessários a uma teoria crítica, pois a recusa a seu emprego pode significar uma aceitação, consciente ou não, à ideologia dominante.

Toda investigação trará luz sobre os projetos históricos que ela informa. Desde os anos 1990, há no Brasil um grande conjunto de reformas na educação que pretendem levar a escola e as universidades a uma adaptação às finalidades econômicas e político-ideológicas, no aparelho ideológico do Estado, do projeto da burguesia mundial voltada para a periferia do capitalismo, em uma nova etapa do capitalismo monopolista, em um regime de acumulação com dominação financeira.

As dinâmicas e configurações atuais do capitalismo ultrapassam os limites da luta de classes, uma vez que parecem ser manejadas a partir “de cima”, em âmbito de dominância financeira que não teria “chão social”. Desta forma, o neoliberalismo e a financeirização são, com efeito, resultados e expressões das formas atuais de expropriações de classe trabalhadora pelo capital.

A presente pesquisa procura demonstrar a luta de classes no universo da educação superior privada no Brasil contemporâneo, pois direitos estão sendo retirados dos trabalhadores –dos professores, em sua relação de emprego- e dos alunos da educação superior privada brasileira –em seu direito a uma educação de qualidade, com ensino, pesquisa e extensão.

2 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

2.1 O Neoliberalismo

Ao analisarmos o contexto da educação superior privada brasileira no momento atual, torna-se necessário um exame das redefinições do Estado, assim como da expansão do capital, aproximando-se da doutrina do neoliberalismo, sobretudo no que diz respeito às suas relações com as políticas educacionais na educação superior brasileira.

O liberalismo floresceu no século XVIII, como baluarte da propriedade privada e dos meios de produção –conjunto dos meios de trabalho (instrumentos de produção) e dos objetos de trabalho-, da competição, da concorrência e da liberdade de mercado, rechaçando o absolutismo e o feudalismo.

Na Inglaterra de 1776, foi publicada, por Adam Smith, a obra “A riqueza das nações”, propondo os fundamentos do capitalismo liberal, redundando em grandes transformações nas relações sociais e no entendimento humano, com o racionalismo liberal. Essa etapa de grande florescimento do liberalismo, com a presença da “mão invisível” do mercado e o “laissez faire”, findou entre os anos 1920 / 1930, quando o capitalismo então vigente –açoitado pela 1ª Grande Guerra Mundial, assim como pelo início da 2ª Guerra Mundial- se vê diante de uma profunda recessão econômica. Inflação, desemprego quase total e indústrias falidas foi o resultado desta recessão (FERREIRA, 2009).

Diante desse panorama caótico, buscou-se a intervenção estatal através do receituário forjado pelo economista Keynes, cujas ideias deram lastro para a Conferência de Bretton Woods², em 1944, assim como para a criação de acordos e instituições internacionais, tais quais o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Keynes, a partir daí, torna-se um dos fundadores do planejamento estatal, do Estado do Bem-Estar Social e do Estado intervencionista, com fins a dar soluções aos problemas do mercado (THIENGO, 2018).

Nesse contexto, o desenvolvimento da tecnologia, ciência e inovação engajou-se a um processo de inovação e fomento da competitividade entre empresas, universidades e laboratórios. Surgiram, a partir daí, as universidades de pesquisa americanas, com uma nova estrutura no ensino superior dos Estados Unidos da América (EUA).

Durante os anos 1970, entretanto, o capitalismo entra em nova etapa de crise. É sabido que as crises do capitalismo são um processo recorrente, o que leva os intelectuais ligados ao capital a criarem saídas, visando à intensificação da exploração do trabalho e alteração do processo de produção, ampliando os lucros dos empresários.

A partir da crise de 1973, dá-se uma crise estrutural no sistema capitalista e o Estado do Bem-Estar Social, pilar daquele sistema, também desfalece. Os intelectuais, por sua vez, lembram-se do receituário, até então esquecido, apresentado após a 2ª Guerra Mundial, por Hayek e seus seguidores, como a melhor proposta diante daquela crise avassaladora do capitalismo.

² A Conferência de Bretton Woods foi uma reunião entre os quarenta e quatro países aliados na 2ª Guerra Mundial, na qual se firmaram acordos que direcionariam a economia mundial logo após o término daquele grande conflito, na cidade de Bretton Woods. Seu propósito era a reconstrução do capitalismo mundial, através de um sistema de regras regulador da política econômica internacional. Nesses setenta e cinco anos, tudo mudou, com novos arranjos geopolíticos. A Conferência teve seu término em 22/07/1944. Ver desafios.ipea.gov.br>..., História – Bretton Woods – Revista Desafios do Desenvolvimento.

Essa crise visceral do capitalismo, iniciada nos anos 1970, fez com que as classes dominantes internacionais propusessem novos caminhos de enfrentamento e resistência. A partir de então, uma doutrina estrutural diferente passa a ser gestada –o neoliberalismo-, na qual o Estado de Bem-Estar Social começa a ser “demonizado”, considerado como o causador das severas questões sociais (FERREIRA, 2009).

O neoliberalismo foi implantado enquanto projeto político hegemônico, comportando uma reação do capital à procura da recomposição de sua taxa de lucro, em decadência, desde, pelo menos, a década de 1970 (BRENNER, 2003).

Segundo a ótica de Perry Anderson (1995), o projeto neoliberal configurou-se como uma forte resistência teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, rejeitando todo tipo de restrição aos dispositivos de mercado através do Estado, tal qual uma grave ameaça à liberdade econômica e política.

Despontava, pois, no período pós II Grande Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, um conflito contra o keynesianismo e todo um sistema firmado na solidariedade e na defesa do bem comum, apresentando um outro tipo de capitalismo, mais livre de regras e, ao mesmo tempo, severo em sua orientação ideológica. Esse denominado Estado de bem-estar social ou Estado keynesiano visava à melhoria de condição de vida dos trabalhadores, como forma preventiva ao intuito de uma revolução socialista, em uma sociedade capitalista humanizada, que seria capaz, então, de afastar a ameaça revolucionária, reduzindo a influência do comunismo.

Ainda segundo o entendimento de Anderson, todo esse ideário, contudo, não teve condições de prosperar naquele momento, quando o capitalismo avançado entrava em seu auge, com o crescimento mais rápido de sua história, no curso dos anos 1950 e 1960, sua “fase de ouro”. As mensagens neoliberais sobre as ameaças que significavam a regulação do mercado pelas mãos do Estado, assim como o argumento de que o novo igualitarismo daquela época, sob o Estado de bem-estar, abalava a liberdade dos cidadãos e o vigor da concorrência –já que a desigualdade seria um valor positivo nas sociedades ocidentais-, instigaram o senso comum daquela época e não foram comprovadas nem absorvidas na prática por duas décadas, aproximadamente.

Em 1973, com a primeira grande crise do paradigma econômico do pós-guerra e o mundo capitalista avançado em profunda recessão –numa união até então irreconhecível entre altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento-, o receituário neoliberal passou a ser lembrado e a sobressair-se.

A crise, segundo os neoliberais, devia-se ao desmedido poder dos sindicatos e ao movimento operário, em geral, que aniquilaram as bases de acumulação capitalista, a partir de fortes reivindicações sobre os salários e os gastos sociais. Assim, segundo este grave preceito, o enorme poder dos sindicatos e o movimento operário fizeram naufragar as taxas imprescindíveis de lucro das empresas, ocasionando uma crise sem precedentes, até então, nas economias de mercado.

Um Estado forte, máximo na aptidão de destruir o poder dos sindicatos, e mínimo no que concerne aos gastos sociais e às intervenções econômicas, alcançando a estabilidade monetária: esta era a solução neoliberal para a primeira grande crise do mundo capitalista pós-guerra (ANDERSON, 1995, p. 10).

No que tange à noção de “Estado Mínimo”, financiadora ideológica do projeto neoliberal, Pires (1996) demonstra ser esta ideia abstrata, não esclarecendo a mesma o que ocorre com o capitalismo de fins dos anos 1990. Ora, ainda segundo a visão de Moraes, a recuperação do desenvolvimento da economia de mercado impõe forçosamente um Estado demasiado forte, mesmo que, com suas ações, se tenha a ideia de que ele não está (re)agindo.

A partir daí, podem se alcançar determinadas metas, tais como a contenção da inflação, a elevação dos lucros, a geração de desemprego e a acentuação das desigualdades. Assim, os desempenhos que se manifestam por essas metas são exemplos da extensão da ação do Estado: desregulamentação da economia, encadeação de compromissos diante de organismos financeiros internacionais com a finalidade de garantir a estabilidade monetária e o pagamento da dívida externa, administração do conflito entre as frações capitalistas engajadas no processo de abertura da economia.

São estas as tarefas de um Estado que os setores conservadores da sociedade creem ser o Estado mínimo. Torna-se mais fácil entender que as reivindicações dos cidadãos criam contradições, revelando a complexificação do tecido social e a exploração ideológica por determinados setores conservadores da sociedade, visando tão somente a seus próprios interesses (PIRES, 2004, p. 7).

Em um entendimento semelhante, Chomsky (2002) afirma que as más ideias podem não servir aos objetivos expressos, mas terminam por se revelar excelentes para seus “arquitetos”, exatamente como ocorreu com o neoliberalismo e as experiências de desenvolvimento econômico na era moderna: há pouco mais de duzentos anos, na ocasião em que o governo britânico da Índia instituiu um programa de “Colonização Permanente”, a

colonização subjugou as camadas baixas da população a uma terrível opressão e criou uma grande classe de ricos proprietários de terras.

Assim, esta experiência não foi uma boa ideia para os governados, mas mostrou-se excelente para os governantes e suas associadas elites locais. Esse paradigma se mantém até os dias atuais, com os governantes à busca de realces de desigualdades, de altos índices de desemprego, de destruição do Estado de bem-estar, quer dizer, “coloca-se o lucro acima das pessoas” (CHOMSKY, 2002, p. 12 – 13).

Ainda em conformidade com a lição de Anderson (1995), a estabilidade monetária, para os neoliberais, deveria apresentar-se como a finalidade maior de todos os governos, havendo, para tal, uma disciplina orçamentária, significando contenção dos gastos com bem-estar e a criação de um exército de reserva de trabalho para arruinar com os sindicatos, ou, em outras palavras, a restauração da taxa “natural” de desemprego, como, acima, se explicitou. Reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos e redução de impostos sobre os rendimentos mais altos demonstram “uma nova e saudável desigualdade”, que tornaria a dinamizar as economias avançadas, em sua fase neoliberal.

A hegemonia do projeto neoliberal não se cumpriu rapidamente, já que, nos anos 1970, se buscavam soluções keynesianas para as crises econômicas. Com o mesmo programa hegemônico, em 1973 as Forças Armadas chilenas, através do general Augusto Pinochet, derrubaram pela força o governo socialista de Salvador Allende, provocando-lhe a morte; em 1979, no final da década, na Inglaterra, Thatcher foi eleita, colocando em prática, pioneiramente, em um país de capitalismo avançado, o projeto neoliberal; em 1980, Reagan elege-se nos Estados Unidos; em 1982, Kohl obtém a vitória na Alemanha; em 1983, na Dinamarca, Schluter vence as eleições com uma coalizão de direita; e quase todas as regiões do norte da Europa Ocidental, na sequência, elegeram representantes conservadores de direita, exceto a Suécia e a Áustria. O elemento preponderante do receituário neoliberal dizia respeito ao anticomunismo, porém mais intransigente de todas as vertentes capitalistas do pós-guerra, fortalecendo o neoliberalismo político (ANDERSON, 1995, p. 11).

Na prática, o governo neoliberal inglês cortou gastos sociais, impôs uma nova legislação antissindical e, entre outros, se interessou pelo programa de privatização (habitação pública, eletricidade, petróleo, gás, água etc.), sendo estas e outras medidas consideradas as mais ambiciosas de todas as expectativas neoliberais dos países capitalistas avançados.

Em uma visão marxista (GALVÃO, 2008), o neoliberalismo possui sobretudo um objetivo político: o de restaurar a renda e o patrimônio das frações superiores das classes

dominantes, fomentando, então, a construção de um consenso diante dos princípios dessa doutrina. Alguns intelectuais e a mídia muito auxiliaram na produção desse ideário.

Isso se expressa em um novo compromisso de classe. Enquanto o compromisso keynesiano se caracterizava pela contenção ou repressão da finança e pela autonomia dos gestores privados e públicos frente aos proprietários, o compromisso neoliberal se sustenta em uma aliança entre a fração superior da classe capitalista (finança) e os altos gestores, que se tornam proprietários mediante a participação na distribuição de ações. (IDEM, 2008, p. 153)

O cunho econômico, político e ideológico do neoliberalismo está sempre presente, de forma articulada, entretanto o peso de cada uma dessas características é diferenciado. O neoliberalismo é encarado como o grande êxito do capital na luta de classes, quando os grandes proprietários retomam o poder, com a recuperação das altas rendas para os altos gestores. Com o fim de aumentar suas taxas de lucro, os proprietários estão a todo custo tentando “rasgar” leis e regulamentos relativos ao mercado de trabalho e ao mercado de capitais. Diante de uma classe média contaminada pelos valores burgueses, uma grave dispersão da classe trabalhadora e movimentos populares, o neoliberalismo no Brasil tornou-se ideologia dominante. Em vez de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, a nova ordem preconiza Desregulamentação, Flexibilização e Desigualdade.

Nos Estados Unidos, até os anos 1980, o ponto neoliberal relevante era a concorrência militar com a União Soviética, em uma espécie de estratagemas com fins a arruinar a economia soviética, criando caminho para a derrocada do regime comunista na Rússia. Os governos de direita dessa época, na região europeia, se voltaram para um novo formato de neoliberalismo, reforçando a disciplina orçamentária e as reformas fiscais. Se, na maior parte dos países do norte da Europa, viu-se o erguimento de diferentes demonstrações do neoliberalismo, no sul europeu, por sua vez, dava-se lugar aos governos de “esquerda” – então denominados euro-socialistas-, com Mitterrand (França), González (Espanha), Soares (Portugal), Craxi (Itália) e Papandreou (Grécia).

Atente-se para o fato de que, na França, o primeiro mandato de Mitterrand foi ainda pautado por um Estado de proteção dos direitos sociais, porém o segundo adotou medidas de ajuste neoliberais, corte de gastos sociais e retirada de direitos. Constatava-se, ainda assim, uma proposta progressista, apoiada em movimentos operários e sindicalistas, em oposição à vertente reacionária das gestões de Reagan, Thatcher, Kohl e outros do norte europeu. Na França, na segunda gestão de Mitterrand, o governo socialista buscou se aproximar de uma política neoliberal, abandonando os ideais de pleno emprego e justiça social, tendo ocorrido a mesma experiência nas outras regiões progressistas (ANDERSON, p. 13).

Tais experiências de desmonte do Estado de bem-estar revelavam a hegemonia do neoliberalismo enquanto ideologia, uma vez que, ao princípio, apenas os governos de direita aplicaram as políticas neoliberais, posteriormente, entretanto, até mesmo os governos de esquerda imiscuíram-se no projeto neoliberal.

A hegemonia neoliberal no mundo capitalista avançado surgiu como uma alternativa de combate à grande inflação dos anos 1970 e à recuperação dos lucros, o que, nesse aspecto, Anderson (p. 14) considera o êxito dessa ideologia. Segundo o pensamento marxista, porém, o projeto neoliberal busca uma reconfiguração do papel do Estado, que nada tem de “mínimo”, passando distante do processo decisório democrático e parlamentar, limitando o acesso à democracia (GALVÃO, 2008, p. 155).

Ora, o programa neoliberal aplicado nos países citados conseguiu deter a grande inflação dos anos 1970, obteve a recuperação das taxas de lucro, derrotou os movimentos sindicais, forçou o crescimento das taxas de desemprego –“mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente”, segundo os dogmas neoliberais -, e elevou o grau de desigualdade – outra meta preponderante para o neoliberalismo-, mas não fortaleceu o capitalismo avançado mundial.

A desregulamentação financeira, fator típico do receituário neoliberal, abriu caminho para mais especulação do que produção; assim, as transações puramente monetárias foram causadoras da diminuição do comércio mundial de mercadorias reais, isto é, eram operações de caráter parasitário, mas de grande vitalidade, de acordo com a ótica de Anderson (p. 16).

Na realidade, diante desse cenário, vê-se a agonia da democracia por todo o mundo, seja no que concerne às pessoas (liberdade individual), seja no que concerne aos mercados (liberdade econômica). A luta de classes, por mais que seja desprezada pelos poderosos empresários e lideranças políticas conservadoras, é uma realidade e uma saída para a sobrevivência das camadas mais carentes dos países periféricos. As entidades empresariais estão cada vez mais interconectadas, mais dependentes de Estados poderosos e, assim, menos controláveis pelo público, onde a intervenção estatal desempenha um papel decisivo.

Na visão de Milton Friedman, o “novo liberalismo econômico” deve reconciliar a liberdade econômica com a liberdade individual. Como o liberal não é um anarquista, o Estado tem importantes funções a cumprir, em um “sistema de liberdade natural”. Retrógrado, como na ideologia liberal de fins do século XVIII e início do século XIX, o Estado seria inimigo do mercado e das liberdades! (BORON, 1994).

Após a 1ª Guerra Mundial, em especial após a vitória bolchevique na Revolução Russa e a ameaça de que a revolução socialista ocorresse em outros países, o capitalismo, de certa forma, abraçou a democracia, no entanto, atualmente, ela se encontra irreconhecível. Durante todo o século XX tentou-se atualizar essa ideia, mas atualmente com as novas contradições do capitalismo e a “concepção democrática” das grandes empresas, ela foi corrompida e desvirtuada –“os mercados sequestraram a democracia” (“Grandes empresas corrompem e desvirtuam democracia, entrevista com Atilio Boron”, Fundação Perseu Abramo, 2012).

Em 1984, quando os Estados Unidos interferiram na Nicarágua, com uma guerra econômica ilegal e o uso ilegal da força, ocorreu, então, a vitória do candidato de Washington; mas houve ali uma brusca queda da democracia. As elites norte-americanas, com algumas figuras representativas da vida intelectual-liberal, impuseram que as guerras de Washington fossem implacáveis, com apoio militar aos fascistas à moda latina, já que havia ali “prioridades norte-americanas maiores que os direitos humanos”! Uma vez mais, vê-se que o que importa são os lucros, ou sua recuperação, e não as pessoas (CHOMSKY, 2002, p. 55).

A recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos, o peso do Estado de bem-estar pouco baixou, o aumento demográfico dos aposentados e das consequentes pensões, a recessão do capitalismo avançado em 1991 e o endividamento das famílias e das empresas, em vez de desencadear um imenso choque contra o neoliberalismo dos anos 1990, fez recobrar sua força, sobretudo na Europa.

O êxito do Ocidente na Guerra Fria, pela destruição do oponente comunista, e a orquestração das economias pós-comunistas do Leste europeu demonstram a vitória do neoliberalismo, dos pensamentos de Hayek e Friedman, do desprezo ao paradigma do capitalismo ocidental pós-segunda guerra.

Vê-se um modelo neoliberal comum a configurar os partidos de direita e esquerda, em uma metamorfose socioeconômica devastadora. Na América Latina e aqui, no Brasil, pode-se observar que não apenas regimes autoritários podem impor políticas neoliberais, já que

[o neoliberalismo] é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem e semelhança, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado. (ANDERSON, 1995, p. 20).

Anderson conclui que todo balanço do neoliberalismo pode ser apenas provisório, por ser um movimento ainda inacabado. Levando-se em conta sua atuação nos países mais ricos

do mundo, na área econômica, o neoliberalismo fracassou, não tendo obtido um apoio básico do capitalismo avançado; já socialmente, o projeto atingiu várias de suas metas, com sociedades extremamente desiguais, ainda que não muito desestatizadas, política e ideologicamente.

Décio Saes (2001) atenta para o apoio de grande parte do povo ao neoliberalismo, diante de sua fácil incorporação aos elementos que constituem o ideário popular. Dessa forma, a ideologia neoliberal explora a insatisfação popular que reivindica mais autonomia relativamente ao Estado brasileiro clientelista -tornando-se ideologia dominante frente às classes dominadas e dando ressignificações a necessidades destas mesmas classes. Invertendo sentidos segundo seus interesses, transformam direitos em privilégios e conquistas laborais em custos.

O programa neoliberal, assim, alcançou um patamar jamais imaginado sequer por seus fundadores –Hayek, Friedman, Von Mises, entre outros-, mesmo que haja inúmeras pessoas que rejeitem seus receituários.

2.1.1 O Neoliberalismo e o Capitalismo em nossos dias

Piketty (2014), em sua obra, *O Capital no século XXI*, chama-nos a atenção de que a dinâmica da distribuição de renda e da estrutura da desigualdade social, desde o séc. XVIII, nos leva ao entendimento de que as guerras ocasionaram uma mudança nas estruturas da desigualdade no séc. XX; por outro lado, neste séc. XXI, constata-se a globalização a elevar ao topo máximo as desigualdades da riqueza. Para evitar esse aumento da desigualdade, deveria haver a alternativa do imposto progressivo global sobre o capital, produzindo a transparência democrática e financeira dos patrimônios –condição necessária para uma regulação eficiente do sistema bancário e dos fluxos financeiros internacionais.

Sendo o capital, a grosso modo, bens que podem gerar fluxo de riqueza, enquanto renda significa a soma das remunerações dos fatores de produção (salários, lucros, juros e alugueis), haveria, a princípio, mais transparência nos impostos sobre o capital.

Segundo o autor, “a história da distribuição da riqueza é uma das maneiras de interpretar a história mais geral de um país” (p. 274) e, assim, ele faz uma análise do tempo presente, a partir da realidade da Europa e dos Estados Unidos. Nas últimas quatro décadas, o

binômio capital/renda se elevou grandemente nos países ricos por conta das taxas de poupança, contribuindo para a aceleração da acumulação do capital. Mais uma constatação de que o capitalismo é um reduto de desigualdades sociais e econômicas, buscando sempre novos caminhos para perdas e expropriações de direitos da classe trabalhadora.

Defendendo a taxação progressiva e a tributação da riqueza global como uma saída para a criação de uma forma patrimonial de capitalismo, selada pela desigualdade crucial de riqueza e renda, o autor destrói a noção de que o capitalismo de livre mercado distribui riquezas. Na verdade, ao longo da história, o capital produziu níveis acentuadamente maiores de desigualdade e injustiça social, atingindo severamente os trabalhadores.

Também o autor se questiona se, em nosso século XXI, haveria uma superação do capitalismo, mais pacífica e, conseqüentemente, mais duradoura, ou se haveria, como perspectiva, a sequência de crises e guerras. Boschetti (s/d) afirma que, na visão marxista, as crises são manifestações das contradições típicas do modo de produção capitalista até que haja uma explicitação aguda de suas contradições, causadas pela condição da estrutura da produção e reprodução do capital, em que a riqueza é apropriada e acumulada privadamente por uma minoria que detém os meios de produção. Assim, vê-se que as crises e, conseqüentemente, as guerras são inevitáveis na estrutura capitalista.

É sempre válido salientar que o Imposto sobre o Capital é tão-somente um dos elementos de um sistema fiscal e social ideal. Sob esta perspectiva, viu-se a crise financeira mundial de 2008 eclodir, sendo considerado o mais grave colapso que o capitalismo global já sofreu desde a depressão de 1929, não se mostrando, porém, tão avassaladora, daí ser chamada apenas de “a grande recessão”; o que poderia ser contido, caso houvessem implantado logo o Imposto sobre o Capital.

Na crise de 2008, os governos e os bancos centrais dos países ricos aceitaram criar a liquidez necessária, no sentido de conter as falências bancárias, rejeitando a queda completa da economia e da sociedade, como exemplo da política pragmática, bem diferente da grande recessão de 1929.

Tal política pragmática não trouxe respostas duradouras para os problemas estruturais do capitalismo, ou seja, a ausência de transferência e o crescimento da desigualdade. Na busca por essa igualdade, o Imposto Progressivo sobre o Capital revela-se o mais apropriado para o século XXI do que o Imposto Progressivo sobre a Renda, forjado no século XX (PIKETTY, 2014, p. 461).

A relação entre Estado, direitos e política social –a base do Estado social-capitalista– assegura uma cidadania burguesa. Os direitos e as políticas sociais são alvo direto do capitalismo, uma vez que sua extinção ou redução pode ampliar os processos que são inerentes ao mercado, ou seja, o processo de mercantilização (BOSCHETTI, 1994). Assim, em tese, a busca pela igualdade em uma sociedade capitalista não se resumiria a um Imposto sobre o Capital, mas, sim, primeiramente à apropriação do capital em prol da classe trabalhadora.

As contradições da produção capitalista são provocadas pela reprodução do capital, na qual a riqueza é reproduzida socialmente, mas é apropriada e acumulada privatamente por uma elite que detém os meios de produção.

Após a crise de 2008, muito se falou sobre o “retorno do Estado”, esquecendo-se que o peso do Estado é extremamente maior em nossos dias do que em 1930, havendo um crescimento dos questionamentos sobre o mercado e o papel do poder político. Para se avaliar com segurança a evolução do papel do poder público na vida econômica e social, é preciso examinar a importância que os impostos e arrecadações passaram a ter na renda nacional.

Voltando-nos para quatro países desenvolvidos (EUA, Reino Unido, França e Suécia), poderemos constatar que, em todos eles, os impostos representavam menos de 10% da renda nacional, do século XIX até a 1ª Guerra Mundial, já que o Estado desempenhava um papel pequeno na vida econômica e social. A partir dos anos 1920 até os anos 1970/1980, ocorreu um aumento nos impostos e despesas públicas, assim como na renda social dos países ricos. Constata-se que a retórica de “retorno ao Estado” é incoerente, pois a “carga” do poder público nunca foi tão grande (PIKETTY, 2014, p. 464).

Na verdade, muitos dos que defendiam a “retomada do Estado” visavam a formas de garantia do lucro, assim como de preservação dos ganhos do capital portador de juros, ou mesmo do capital financeiro; não se tratando, pois, de um “bem-estar social”, muito ao contrário.

Assim, o Estado intervém, fixando regras e, às vezes, com menos rigor, como nos mercados; contudo, sabe-se que a solução para os problemas do capitalismo não é um crescimento sem limite do peso do Estado e de suas despesas sociais, como nos prova a experiência. Uma mudança, nas arrecadações obrigatórias, ao longo dos anos, se deve ao Estado Social, bem mantido por quase todo o século XX.

O acesso à educação e à saúde, assim como a pensão-aposentadoria, se filiam à Terceira Revolução Industrial, orquestrada pela Revolução Fiscal do século XX. Nota-se,

pois, que o desenvolvimento do Estado fiscal, durante o século passado, em sua essência, diz respeito à constituição de um Estado social, o qual foi, por sua vez, construído em torno de uma gama de direitos sociais fundamentais, configurando um processo histórico relevante. Logo, percebe-se que se deve modernizar e não demolir o Estado Social (IDEM, p. 468). A redistribuição do capital repõe a reprodução da força de trabalho no capitalismo, o que também é assegurado pelo Estado social,

Em nossos dias, as configurações atuais do capitalismo, no avançado estágio de financeirização, como se verá adiante, são resultados e expressões das formas atuais de expropriações da classe trabalhadora pelo capital. Os “rentistas” são o extremo mais concentrado da propriedade do capital –e não da empresa-, impulsionando a extração de valor em qualquer modalidade, esfera ou escala.

Relativamente ao Imposto Global sobre o Capital, se se deseja uma regulamentação do capitalismo patrimonial no séc. XXI, é preciso uma tributação progressiva e o retorno de um Estado Social forte. A democracia, pois, deverá ser revisitada, e o controle internacional do capital terá de se adaptar à total transparência. Em suma, o autor adverte que é preciso tributar, de forma progressiva, o capital, em vez de ser completamente centralizado pelo Estado.

Luiz Gonzaga Belluzzo e Gabriel Galípolo, em sua obra, “Manda quem pode obedece quem tem prejuízo” (2017), buscaram avaliar os processos econômicos, sociais e políticos que transformaram agudamente a dinâmica das economias capitalistas, partindo da denominada estagflação (estagnação no desenvolvimento econômico seguida de inflação persistente) de meados dos anos 1970, no século XX.

Com a recuperação do poder do dólar, em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, estabeleceu-se um novo regime de coordenação da economia mundial, em uma nova etapa do capitalismo, quando o neoliberalismo fomentou a apropriação do Estado através das forças das grandes corporações transnacionais, voltadas para a concorrência global.

O capitalismo “social” e “internacional”, desde os anos 1980, transformou-se no capitalismo “global”, “financeirizado” e “desigual”. A globalização revolucionou a estrutura da produção mundial, podendo-se apontar três mudanças marcantes e concomitantes: a reorganização da estrutura da produção, resultando nas cadeias globais de valor; as fusões e as aquisições, transformadoras do sistema financeiro, reduzindo em grande escala o número de empresas; e a centralização da propriedade, levando a economia mundial à dominação por um

pequeno número de empresas dos países altamente desenvolvidos (BELLUZZO e GALÍPOLO, 2017, p. 40).

A realidade econômica desigual redundou na dimensão global das grandes empresas, a partir de fusões e aquisições, integradoras de fortes cadeias globais de produção terceirizadas. Em um mundo de dominação total das grandes empresas e finanças, destaca-se a China. A inclusão da China na esfera dos interesses americanos, em uma perspectiva geopolítica e geoeconômica, traduz uma “largada” para a expansão das fronteiras do capitalismo, o que, em parte, levou à derrocada da União Soviética, a uma ressignificação do capitalismo e ao robustecimento dos postulados neoliberais.

Com isso, diversas empresas se inclinaram para as regiões onde imperam alta produtividade do trabalho, câmbio desvalorizado e baixos salários, promovendo, ainda, a flexibilização das relações trabalhistas, (IDEM, 2017, p. 45).

A internacionalização do capital não representa uma novidade, já que esse movimento reside no advento e na própria essência do capitalismo, afetando várias esferas da vida social, a amplidão das ações dos governos nacionais, a situação das relações de trabalho, a distribuição de renda e da riqueza do mundo, entre outras. Nas variadas tentativas de “democratização do capitalismo”, Jünger Habermas apregoou a tensão indissolúvel entre capitalismo e democracia. Assim como também não há união possível entre mercado e democracia.

Há, no Brasil, uma grande extensão da dominação burguesa capitalista em nossos dias, vinculada a uma séria crise, com a necessidade do convencimento burguês, visando à “acomodação das consciências”. Não é de interesse das classes dominantes uma alteração no panorama das desigualdades, mas, sim, incorporá-lo enquanto “cultura”, configurando-se um novo enquadramento das classes subalternas (FONTES, 2006).

Ainda em conformidade com os autores supracitados, o Brasil não possui uma carga tributária excessiva, como tanto apregoam, tudo por conta de um “Estado social gastador”. A economia demonstrou superávits primários durante dezesseis anos, entre 1998 e 2013. Não é possível sustentar uma participação constante do Estado na economia, mas pouco se fala dos ajustes fiscais realizados a partir da contenção de gastos com investimentos, saúde e educação.

Christiane Vieira Laidler, em sua obra, “Retórica e farsa: 30 anos de neoliberalismo no Brasil”, tem por objetivo demonstrar de que forma variados setores do capital no Brasil, nos últimos trinta anos, se adaptaram às conveniências das potências dominantes no panorama

internacional e obtiveram êxito, na aquiescência sobre Estado mínimo e privatizações, austeridade, cortes de gastos, além da ineficiência do Estado.

Essa mesma pouca eficiência do Estado é contrastada com o ideário de mercado, a fim de justificar a contenção dos direitos sociais e resguardar a economia brasileira, em seu rótulo de extremo atraso e busca de desenvolvimentismo.

Através do Golpe de 2016 e a vitória de Jair Bolsonaro, caberia talvez se pensar que a maior parte dos brasileiros consente a diminuição do Estado, privatizações e cortes de gastos.

Houve uma vitória conjuntural, tanto o golpe quanto a eleição de Bolsonaro marcam o avanço das classes dominantes sobre os parcos direitos alcançados nos governos petistas, além do aprofundamento das expropriações pelo Capital. Ora, as classes dominantes sempre buscam o convencimento burguês. Como já foi afirmado, segundo o entendimento de Fontes (2006), as classes dominantes buscam, a qualquer custo, o convencimento burguês, em uma “acomodação das consciências”, e, ao que parece, logrou parte desses intentos de retrocesso.

Existe uma narrativa que explica essa ótica do mundo, gananciosa e interesseira, pois também há uma manipulação na elaboração do que seja verdade, uma vez que o paradigma democrático já não diz respeito à ampla imprensa brasileira –semelhante, agora, a um partido político, mas sem debate.

Há, ainda, uma doutrinação do mercado –o mercado financeiro-, que tem preponderância sobre as decisões dos investimentos, às quais o poder público deixou-se subordinar, de forma voluntária. Esse leque de corporações, que detém a hegemonia, investe em países de mão-de-obra barata, impostos baixos e facilidade de recursos, envolvendo a vida de milhões de indivíduos. Eis o mercado, em nosso país, eterna presa de uma oligarquia demolidora, onde o liberalismo “é arma ao serviço dos mais fortes”.

Destaca-se, ainda, que a inflação, nos anos 1980, atingiu patamares elevadíssimos no Brasil, em um descontrole inflacionário, tornando-se agenda política principal, mudando a retórica da política econômica, o que já era receituário do FMI, então. O cenário dos anos 1980 foi a inflação avassaladora, com acusações sobre os gastos do governo e o déficit fiscal, o que ocorre também em nossos dias. Na guinada dos anos 1990, nosso país não possuía estratégias para suas questões econômicas graves, o que abriria caminho para a agenda neoliberal (LAIDLER, p. 104).

Nos anos 1990, a abertura econômica e as privatizações marcaram os países da América Latina e até do mundo. No Brasil, com Collor na presidência, viu-se um governo encastelado, autoritário e intervencionista, em um período de avanço da ideologia neoliberal,

com abertura e privatizações, os anos 1990 foram, para nós, piores que “a década perdida”, anterior. Foi também durante esse governo, em 1990 – 1992, que se instaurou no Brasil o projeto neoliberal, no qual o grande capital internacional é o “senhor” de tudo (BORON, 1994).

Em 1994, com a vitória de FHC, após o controle da inflação, houve um custo altíssimo para a estabilização da economia brasileira. As políticas neoliberais aumentaram as taxas de desemprego, ainda que tenha havido diversas privatizações e abertura aos investimentos estrangeiros.

Tendo a seu favor a “estabilização”, geradora de desemprego, dívida pública e desindustrialização-, uma parte de nossa elite passa a flertar com o governo e seu projeto neoliberal, notadamente em relação à flexibilização ou extinção de direitos trabalhistas.

O mundo, nas últimas três décadas, se dinamizou, as tecnologias avançaram e o Brasil esteve paralisado, com a farsa da modernização e da economia competitiva. Em 2003, com a eleição de Lula, houve um mandato de políticas sociais redistributivas e avanços econômicos.

Mais tarde, em seu segundo mandato, houve o vazamento de empresas privadas, financiadoras de campanhas, como em outros países, criminalizando, sobretudo, o PT. Ao findar seu segundo mandato, Lula promovera um programa de transferências ampliado, aumento real do salário-mínimo, expansão do crédito e políticas de acesso à universidade para famílias carentes (LAIDLER, p. 238).

O Brasil é um mercado importante na disputa internacional, sobretudo por sua articulação ao BRICS e descoberta das reservas de pré-sal, o que dá sentido ao Golpe de 2016. Para alcançar os objetivos da hegemonia do neoliberalismo, necessitava-se de um desmonte do Estado e da estrutura de direitos sociais. A democracia de nada serve, uma vez que os projetos de bem-estar coletivo não interessam às elites.

Sem dúvida, a democracia também diz respeito/serve a uma política educacional de qualidade em todos os níveis, do fundamental ao superior, assegurando o compromisso firmado em nossa Constituição Federal, o que investigaremos adiante.

2.1.2 A Mercantilização do Ensino Superior, a Financeirização da Economia e os Fundos de Pensão

2.1.2.1 A Mercantilização do Ensino Superior

Observa-se, em nossos dias, uma dinâmica de desigualdade, na qual se constata o desmonte do Estado e de seus serviços públicos, imposto pelo projeto neoliberal e pelas estratégias do capital. Em uma nova luta de classes, os trabalhadores vivenciam a expropriação de seus direitos e conquistas sociais, através do descaso das políticas públicas e da flexibilização das leis trabalhistas.

As políticas de educação superior são, assim, em base de desigualdades, atingidas, dando lugar aos grandes empresários e sua busca pelo lucro. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), consagram a educação como um direito de todos e um dever do Estado para o exercício da cidadania e qualificação relativamente ao trabalho. O programa político-ideológico neoliberal, entretanto, vem retirando no Brasil, desde os anos 1990, os direitos sociais e trabalhistas da classe trabalhadora, assim como o direito à educação superior pública de qualidade (LOPES; VALLINA; 2017).

Em fins dos anos 1960 e, principalmente, início dos anos 1970, no Brasil, inicia-se o estímulo à expansão da educação superior, tornando-se uma exigência do próprio capital, devido à capacitação da força de trabalho para a produção, através do fenômeno da mercantilização do ensino superior brasileiro. Neste período da ditadura militar, propôs-se então uma política educacional privatista, que redundou no desmonte da educação pública dos antigos primeiro e segundo graus, assim como do ensino superior público.

A mercantilização da educação superior no Brasil ocorre quando a educação passa a agregar valor de mercadoria no mercado global. As reformas nas instituições de ensino superior foram alvo de debates sobretudo a partir dos anos 1980 / 1990, momentos decisivos no processo da globalização do capital, no qual a educação passa a ser encarada enquanto mera mercadoria, quando é, na verdade, um bem público a ser assegurado pelo Estado.

Nos países em desenvolvimento, em que as deficiências no ensino superior público são regra –pelo descaso do Estado, pelos descompromissos do poder público com as políticas docentes, entre outros-, houve então uma escalada de grande crescimento no sistema da educação superior privada.

Sabe-se que a elevação dos níveis de escolaridade das populações é uma exigência cada vez maior por parte dos organismos internacionais, ainda que, para tal, os países periféricos façam uma “maquiagem” de seu sistema educacional. Isso ocorre em razão de a

formação educacional, com bons níveis de escolaridade, ser um fator fundamental para a competitividade, no processo da globalização.

Todas essas transformações, em nosso país, tornaram-se viáveis sob a Lei de Diretrizes e Bases (LDB / 96), pontuada de orientações neoliberais, estimulando, de forma profunda, a difusão da iniciativa privada nas instituições de ensino superior particulares. Sempre houve, apesar de tudo, uma resistência a essas disposições neoliberais e estrangeiras em nosso meio, através de movimentos sociais, de docentes e discentes, todos na luta comum em prol da educação pública de qualidade, além dos direitos humanos, civis e políticos (AGAPITO, 2016).

Há um imbricamento entre as relações sociais e de trabalho com a educação, mas necessitamos de um olhar especial sobre estas relações e as interferências do capital na formação educacional, o que explica a mercantilização e a conseqüente financeirização da educação superior na sociedade brasileira, deficiente e entrincheirada entre interesses do capital. Isso justifica a afirmação de Roberto Leher de que grupos empresariais de ensino atuam e fazem com que grande parte da população receba tão-somente “uma educação minimalista”, reiterando que “É indubitável que, hoje no mundo, a educação está carregada de conflitos sociais, ou seja, ela está carregada de luta de classes” (LEHER; VITTÓRIA; MOTTA; 2017).

A crise no ensino superior brasileiro –onde se vê, de um lado, a agonia e o desmonte da educação pública de qualidade, e de outro lado, a monopolização das empresas educacionais privadas, descompromissadas com a sociedade e com o próprio ensino- pode ser compreendida pela organização do Estado e das relações político-econômicas no sistema capitalista, o que só fortalece a mercantilização de nossa educação superior privada.

“O governo induziu a abertura de vagas no setor privado, em instituições universitárias ou não, por meio de isenções tributárias e empréstimos estudantis subsidiados pelo poder público. Assim, contemplaria a necessidade de mão-de-obra do mercado e os interesses capitalistas dos empresários da educação, segmento que demonstrara força política no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Difundiu-se um padrão de educação minimalista e desvinculado das necessidades da população do país.” (LEHER, 2015)

Uma educação minimalista, simples e elementar, com o mínimo possível de recursos para ser empreendida, ignora o processo democrático, conquistado com a Carta Magna de 1988, e os que se engajam na luta pela educação pública superior de qualidade, sem ajustes e “aligeiramentos”.

Crescimento econômico, gastos públicos com educação e sistemas educacionais, no nosso caso, o ensino superior, têm relação com o grau de influência da dinâmica da economia

com a educação. Há divergências no trato educacional entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, além de uma maior atenção para o ensino superior, em detrimento dos outros níveis de ensino, nos países em desenvolvimento. Se o PNB (Produto Nacional Bruto) de um dado país cresce aceleradamente durante um determinado período, a arrecadação tributária também deverá aumentar, ampliando a capacidade de gasto do governo em suas variadas funções. Ocorrendo o contrário, com o crescimento econômico em baixa, haverá uma maior competição pelos recursos públicos em diferentes setores (CASTRO, 1996).

Ora, havendo elevação nos gastos públicos em prol da dívida externa, haverá também redução dos gastos educacionais, subjugando nossos interesses aos dos nossos credores, a partir de organismos estrangeiros como o FMI e o Banco Mundial. O processo de comercialização do ensino superior, que se iniciou velada e complexamente nos anos 1960 e 1970, é atualmente um nicho de “fazer dinheiro”, com as universidades com fins lucrativos servindo ao capital nos países periféricos.

Tudo isso aponta para uma “modernização” conservadora do ensino superior brasileiro, com uma evolução em escala nacional, com vistas sobretudo ao lucro, enfatizando uma dinâmica de privatização e mercantilização da educação superior, a reproduzir os antigos pilares do capitalismo dependente dos países periféricos. A democratização da educação superior enquanto direito de cidadania não foi implementada e, em seu lugar, verificou-se a abertura do setor ao investimento privado, com a classe trabalhadora vendo-se obrigada a comprar vagas no mercado da educação (MACÁRIO; VALE; ALVES; 2013).

Nesse contexto, o binômio modernização / crescimento econômico, confrontado com a relação pobreza / miséria, não representa uma contradição, porém uma função caracterizadora na reprodução do capitalismo atual nos países dependentes.

A mercantilização da educação superior brasileira é um espelho da reestruturação das relações burguesas tradicionais e da implementação da “modernidade”, com grave exploração do trabalho docente e precário padrão das condições culturais e materiais da classe trabalhadora. As relações de poder entre os antigos e novos senhores do trabalho e da educação mantêm a velha dominação burguesa, em uma relação de dependência com o que se considera o grande capital internacional, lançando as bases da “modernização conservadora” (IDEM, 2013, p. 7).

O padrão de expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 / 96), redundou na abertura do setor aos mercadores da educação, com uma acelerada privatização e, por sua vez, uma desenfreada mercantilização, o

que gerou severas consequências relativamente à qualidade de ensino, às relações de trabalho docente e à democracia do ensino. A arena da educação superior, em nossos dias, reside na conhecida luta de classes.

Desde que Leher (2015) denunciou abertamente as orientações do Banco Mundial, do final do século XX (2000), para os países periféricos, com classes de renda baixa ou médio-baixa, os quais deveriam tão-somente desenvolver a cognição dos alunos visando sua transmissão, ficou patenteado o modelo de educação superior minimalista, acima abordado.

As frações burguesas dominantes, juntamente com os interesses estrangeiros, determinaram a clivagem entre ensino e pesquisa, assim como a gratuidade das instituições superiores, fazendo proliferar as instituições de ensino superior privadas e a consequente mercantilização do ensino superior brasileiro. Mas as universidades públicas resistem, persistindo na luta pela educação pública de qualidade, além da pesquisa e extensão.

(...) é premente ressaltar que o imperialismo e o capitalismo dependente são as bases da sustentação da análise do padrão dependente de educação superior historicamente em vigor no Brasil. Este padrão caracteriza a finalidade deste nível educacional nos países subalternos, isto é, a organização de uma área essencialmente relevante para a exploração lucrativa das frações privadas brasileiras e internacionais e a transplantação e ajustamento de conhecimentos oriundos dos países dominantes. É a partir da compreensão do padrão dependente da educação superior que é possível denotar elementos –ainda que rudimentares (...)– que expressem a atuação do imperialismo acadêmico, pois, doravante o reconhecimento de que a educação possivelmente se tornaria um essencial mecanismo na segurança dos países hegemônicos, em especial os Estados Unidos. (...) Portanto, é com isso que será dado o início da constituição das políticas dos organismos nacional, em especial o Banco Mundial, que orientam a política econômica- social dos países dependentes” (NASCIMENTO DE PAULA, 2015, p. 61 – 62)

2.1.2.2 A Financeirização da Economia e os Fundos de Pensão

O capitalismo atual, com orientação da ideologia neoliberal, se caracteriza por um novo regime de acumulação do capital, denominado financeirização. O processo de financeirização da economia brasileira é orientado sobretudo pelo Estado, com os fundos públicos e os fundos de pensão principalmente.

Iremos nos deter, mais adiante, sobre as ideias de Chesnais, assim como sobre os fundos de pensão, que são relacionados frequentemente à dinâmica da financeirização das economias. Como tais fundos ampliaram sua participação em variados mercados de capitais a partir dos anos 1980, sendo um dos mais relevantes atores econômicos que se beneficiaram

com as políticas de liberalização e desregulamentação, eles representam um papel de destaque na financeirização das empresas.

Uma melhor compreensão do capitalismo contemporâneo pode ser alcançada através do conceito de financeirização enquanto um padrão sistêmico de riqueza, o que compreende uma nova maneira de definir, gerir e fazer a riqueza no capitalismo de nossos dias. Isso significa uma “dominância financeira do capitalismo”, em outras palavras, uma “financeirização da riqueza” no mundo capitalista. Segundo o Professor José Carlos Braga (Professor Titular do IE/Unicamp), a financeirização significa “um modo de ser do capitalismo moderno, não configurando uma deformação desse sistema”, já que que induz às tensões entre expansão / crise, Estados / Mercados (PRATES et al., 2017).

Ainda em conformidade com Braga (2017), a noção de financeirização como dominação do setor financeiro sobre os outros setores da economia se mostra pouco apropriada, uma vez que tal padrão de riqueza se tornou sistêmico, evidenciando as estratégias de todos os atores privados de relevância, condicionando as operações das finanças e dos gastos públicos e revelando-se intrínseca ao sistema (IDEM, p. iii).

Pode-se, entretanto, criar um debate sobre a ideia da financeirização como dominação do setor financeiro sobre os outros segmentos da economia, pois ocorre realmente, em nossos dias, uma dominância financeira do capitalismo como um sistema. A “financeirização da riqueza” pode se converter em financeirização da economia, financeirização da educação, financeirização da saúde etc. Sob nosso ponto de vista, a financeirização –um modo de ser do capitalismo contemporâneo- revela a luta de classes entre o novo capital e a classe trabalhadora, seja através da financeirização da educação (novo capital versus profissionais da educação), seja por meio da financeirização da saúde (novo capital versus profissionais da saúde), entre outros embates, sempre envolvendo a classe trabalhadora.

Assim, sobretudo nos anos 1990, nosso país experimentou uma dinâmica de elevação dos investimentos em ativos financeiros, com uma predominância das finanças, direcionando e modelando a acumulação do capital nas economias capitalistas. A moeda, antes um meio de troca, torna-se agora um ativo, não necessitando imiscuir-se no setor produtivo, pois dinheiro faz mais dinheiro, de acordo com o mercado financeiro. Nesse cenário, vê-se a financeirização como um novo regime de acumulação da economia, com impactos sobre a ordem econômica (MIRANDA, 2013).

Por sua vez, a importância dos fundos de pensão na financeirização das empresas ocorre através da pressão pela alta do valor acionário, assim como pela instabilidade e certa

fragilidade financeira. O Estado brasileiro, ao longo dos anos 1990, com o selo do “Estado mínimo”, deteve também a função de “leiloeiro do espaço econômico com vistas à atração, valorização e acumulação dos capitais privados” (SANTANA; FRACALANZA; RAIMUNDO; s/d, p.8).

Há uma nova relação entre capital e trabalho, na qual se desloca parte das poupanças financeiras para além do alcance do Estado, diminuindo o Fundo Público e robustecendo as possibilidades de acumulação, tais como os fundos de pensão, fundos mútuos, assim como das grandes empresas de educação.

Nesse contexto, esses grandes empresários da educação estimulam as decisões concernentes às políticas educacionais, já que também influenciam na apropriação da massa de recursos do fundo público para a esfera financeira, incentivando a exploração do mercado da educação superior privada. Daí, a existência de novas subordinações da educação diante da hegemonia das frações burguesas, rentistas, do capital nas relações de poder, em uma já tão conhecida luta de classes.

Os fundos de pensão não são entidades abstratas, mas, sim, entidades com perfis diversos, ligados à economia, à sociedade e às instituições dos Estados em que se encontram presentes. Há mesmo uma predileção em determinadas sociedades –como nos países anglo-saxões (Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Austrália e Países Baixos)- pelos fundos de pensão em lugar dos investimentos em ações e outros ativos financeiros de maior risco, transacionados nas Bolsas de Valores de todo o mundo (IDEM, p. 9).

As variadas formas de destinação da riqueza dos fundos de pensão em diferentes países demonstram diferentes formas de organizações econômicas e sociais. As características do sistema de financiamento e de previdência, a posição político-ideológica dos governos, além da participação dos sindicatos na gestão dos fundos de pensão, são peças relevantes nas decisões de investimentos.

Na verdade, os fundos de pensão deveriam ser configurados para prover proteção social, porém, em vez disso, são dedicados a fornecer enormes massas monetárias à acumulação capitalista (CARAMURU, 2019).

No centro e na periferia do capitalismo, a ofensiva aos regimes públicos de previdência social é uma expressão do ataque capitalista contra a classe trabalhadora e um dos principais objetivos desse processo é a busca pela expansão dos mecanismos ofertantes da previdência privada (...) Uma visão panorâmica dos fundos de pensão no contexto da mundialização, crise e ofensiva neoliberal, indica que tais fundos se mostram funcionais à acumulação capitalista, a partir de seu potencial de alimentação dos mercados financeiros. A configuração dos fundos de pensão no mundo revela que os países capitalistas centrais detêm maior parcela dos ativos de tais fundos. No Brasil, o patamar relativamente baixo dos ativos revela um

potencial de crescimento que, para ser alcançado, pressupõe a contrarreforma das condições de acesso e o rebaixamento dos valores dos benefícios ofertados pelos regimes públicos instituídos pela Carta Magna de 1988. (IDEM, s/p.)

Os fundos de pensão, no capital imperialismo em geral, mas principalmente em nosso país, são megaportadores de concentração de capitais, sendo um dos principais agentes de investimento na educação superior privada brasileira, o que redundará em expropriação de direitos e luta de classes, como veremos adiante, em nosso estudo sobre o Grupo Kroton Educacional.

No Brasil, no início dos anos 2000, com o primeiro governo Lula, as organizações sindicais e o PT assinalavam a séria necessidade de direcionamento dos recursos daqueles fundos –acumulação financeira– para as atividades relacionadas à indústria e à infraestrutura. Assim, Lula, em 2002, encarava os recursos dos fundos de pensão como uma saída para a retomada do crescimento econômico brasileiro (SANTANA; FRACALANZA; RAIMUNDO; s/d, p. 10).

Como plataforma político-ideológica, o PT e o movimento sindical (CUT e Força Sindical, principalmente) faziam apologia a uma vasta atuação dos representantes sindicais na gestão desses fundos. Visava-se a uma representação da classe trabalhadora, por meio dos gestores sindicais, com a finalidade de redirecionar os investimentos dos fundos a atividades produtivas, proporcionando crescimento econômico e emprego –reais interesses dos trabalhadores.

Sabe-se que os fundos de pensão estão intimamente relacionados ao processo de financeirização, compreendendo a economia capitalista uma estrutura de vários balanços interligados por ativos e passivos. Em final dos anos 1970, o sistema financeiro americano viu a ascensão dos grandes administradores de dinheiro –fundos de pensão, entre outros–, contribuindo para uma nova formação de financiamento na economia, com uma nova forma de intermediação financeira e uma nova etapa do capitalismo, com acumulação de capital.

Nesse contexto, figura a mundialização do capital ou globalização, que diz respeito a muito mais do que uma outra fase na prática da internacionalização do capital, vivenciada a partir dos anos 1950. Trata-se de uma nova configuração do capitalismo mundial e das manobras que norteiam sua execução e sua sistematização.

Com a mundialização do capital e conseqüentemente a financeirização, surge, então, “um novo conjunto de relações internacionais e internas”, que “formam um sistema” e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas “em todas as suas dimensões” (CHESNAIS; 1996, p. 13 – 14).

No que diz respeito à acumulação do capital, a que nos diz interessa, porém, é a da “mundialização do capital”, surgida nos anos 1980, completamente diferente dos períodos anteriores, selada pelas novas formas de centralização de imensos capitais financeiros, como os fundos públicos e fundos de pensão, com a função de frutificar notadamente no interior da esfera financeira.

Diante de uma procura de credibilidade em face dos mercados, ocorre o endividamento dos Estados, além da submissão a estes mesmos mercados:

O capital monetário, obcecado pelo “fetichismo da liquidez”, tem comportamentos patologicamente nervosos, para não dizer medrosos, de modo que a “busca de credibilidade” diante dos mercados tornou-se o “novo Graal” dos governos. O nível de endividamento dos Estados perante os grandes fundos de aplicação privados (os “mercados”) deixa-lhes pouca margem para agir, senão em conformidade com as posições definidas por tais mercados (...) salvo que questionem os postulados do liberalismo. (IBIDEM, p. 15).

Vê-se aí uma nova luta de classes, na qual, com seu poder opressor, as empresas e os centros de decisão capitalistas têm suas prioridades a impulsionar também a orientação do investimento produtivo, tais como as telecomunicações, mídia, educação, serviço de saúde privado, entre outras. Relativamente à classe operária e às massas trabalhadoras, ocorre a opressão, já que é fato a ascensão de formas agressivas para o aumento da produtividade do capital e do trabalho.

Chesnais (1996) pontua que acumulação com dominação financeira, através dos fundos de pensão e outros investidores institucionais, concentram uma grande massa de recursos –oriundos das poupanças dos trabalhadores-, tornando-se acionistas de vários grupos econômicos mundiais e impondo seus interesses de grandes proprietários. Dessa maneira, obtêm a maximização do valor de seus papéis a curto prazo e mudam a forma de financiamento das empresas, a partir da lógica financeira.

Tornando-se os principais arquitetos das mudanças da governança corporativa, os fundos de pensão e os outros investidores institucionais influenciam diretamente na financeirização das empresas, fazendo-as substituir a lógica de “reter (os gastos)” e “investir (na produção)” para “diminuir (os gastos)” e “distribuir (as ações)”, sendo eles próprios, de certa forma, os novos administradores de empresas (SANTANA; FRACALANZA; RAIMUNDO, s/d).

É sempre importante ter-se em mente que o capitalismo não é tão-somente um processo econômico, é, notadamente, um modo de dominação social, uma “forma de organização do poder”. Uma parte das classes dirigentes, após as duas Grandes Guerras Mundiais e suas conseqüentes crises, sinalizou haver acolhido a concepção de que não poderia

haver uma reprodução estável do sistema sem a elaboração de compromissos sociais nos países em questão, além de ajustes políticos entre os mesmos Estados.

Mais do que nunca, aqueles que dominam o novo regime -os mercados, além dos governantes do G7- não se encontram predispostos a transacionar com os camponeses, trabalhadores, assalariados, e mesmo entre eles próprios, porém, o regime de acumulação é, realmente, uma “construção social no sentido de que resulta de políticas deliberadas”, e foi conduzido pelo movimento de liberalização, desregulamentação e privatização. A tentação de alguns governantes de fazer “uso da força” para impor suas estratégias pode representar um porvir de hecatombes sociais e políticas (CHESNAIS, 2002, p. 15-16).

Os fundos de pensão dos países centrais, em sua função de acionistas das grandes corporações, pressionam as decisões de gestão das corporações relativas ao endividamento, à externalização das atividades produtivas (terceirização) e às técnicas de reestruturação, entre outras. Todas essas práticas carregam prejuízos para os trabalhadores, como cortes de custos com pessoal, congelamento dos salários, demissões, mão de obra terceirizada e precarização das condições de trabalho.

O fundo de poupança previdenciária dos trabalhadores gerando grandes investidores institucionais cria uma contradição, pois, sendo um meio de recurso dos trabalhadores, é também um ator financeiro com destaque nos fluxos de capitais mundiais. As políticas sociais passam a deixar de realizar os direitos sociais, a fim de que os espaços antes ocupados por elas sejam viabilizados aos mercados. Assim, os fundos de recursos dos trabalhadores servem de instrumento de força contra eles próprios, enfraquecendo a classe trabalhadora. A nova luta de classes agora é da classe trabalhadora contra o capital financeirizado (ou novo capital), produzidos por eles mesmos (SALVADOR, 2010).

A existência de um regime de acumulação com grande propensão para o crescimento leva a diferentes argumentos, tais como a inovação e a produtividade, além dos bons efeitos da governança corporativa. Tais argumentos, porém, são patronais e não se adequam à realidade do mundo da produção.

No Brasil dos anos 1990, o Brasil tentava se firmar no campo político-ideológico, através do PT e do movimento sindical, com uma teoria desenvolvimentista. Esta consistia na noção de que os representantes da classe trabalhadora seriam também os gestores legitimados de origem sindical para redirecionar os fundos de pensão para as atividades produtivas, produzindo crescimento econômico e emprego (SANTANA; FRACALANZA; RAIMUNDO; s/d, p. 2).

Diante de um cenário de fragilidade financeira, nos anos 1990, além de um mercado de capitais pouco desenvolvido, os fundos de pensão começaram a ter destaque como um possível funding, levando à formação uma estrutura interna de financiamento a longo prazo, visando aos investimentos produtivos. Os desenvolvimentistas passaram a defender tal teoria, na qual os fundos ocupavam um papel relevante, em razão do financiamento de infraestruturas e do fortalecimento dos grandes grupos brasileiros.

Para se fazer desaparecer o regime de dominância da valorização financeira mundial seria necessário mais que um “crack”, já que as crises financeiras contumazes da década de 1990 tiveram causas tipicamente financeiras, mas configuraram também o agravamento das contradições essenciais do capitalismo, não refreadas pelo regime com dominação financeira.

Não se pode dissociar a performance americana, macroeconômica e na Bolsa, dos três déficits completamente interconectados que apenas os Estados Unidos são capazes de acumular sem ser punidos pelos mercados: um nível negativo de poupança, um endividamento privado muito alto (por parte das famílias e também das empresas) e, enfim, um déficit corrente na balança de pagamentos, crescendo todos os anos, até atingir níveis inalcançáveis por qualquer outro país industrial por tão longo decurso.

O endividamento externo assume a forma de entrada de investimentos, a fim de se aproveitar da bolha, causadora da crise de 2008. São capitais provindos de investidores institucionais e de grupos financeiros e industriais não americanos, como também de oligarcas e plutocratas do mundo inteiro, cuja “poupança” é atraída pelos mercados financeiros americanos.

Isso levou os Estados Unidos a serem o local preferido para se elevar o patrimônio, à custa da “exploração dos assalariados e dos camponeses pobres nos países-fonte de capital-dinheiro”, o que explica os administradores de fundos honrando seus compromissos com lucros internos do mercado acionário americano; assim, entre 1995 e 1999, os preços das importações diminuíram 2,6% nos Estados Unidos (CHESNAIS, 2002, p. 34-36). A luta de classes e a expropriação dos direitos da classe trabalhadora transparece claramente nesse momento.

Chesnais (2002) avalia que condições preponderantes para o crescimento dos Estados Unidos foram constituídas pelas relações hegemônicas mundiais em torno das finanças e das relações político-militares advindas da queda da ex-URSS, da Guerra do Golfo e do pós-11 de setembro. A economia americana, contudo, não detém uma situação de dominação pura, pois

suporta os efeitos das relações arquitetadas com a “periferia do Império”, podendo sofrer as consequências da liberalização e da desregulamentação exigida aos outros países.

No caso do regime com valorização financeira, a teoria das finanças –“uma força autônoma” construída sobre a instituição da liquidez- demonstra toda sua contradição: os mercados financeiros, que dão base à liquidez, são, na maioria, uma criação dos Estados Unidos lançados mundialmente, logo após; mas demonstra seu caráter de dominação e opressão em relação à classe trabalhadora, já que o capital produtivo é articulado com o capital financeiro, mas é, digamos, “sugado” pelo segundo.

As políticas de liberalização, de desregulamentação e de privatização, no domínio de capitais financeiros, desempenharam um “papel institucional fundador” para a nova fase da mundialização -mundialização do capital ou globalização-, assim como para o regime de acumulação com dominância de valorização financeira, impedindo que se buscasse ao princípio de liberdade na “adesão”, pois tal adesão não é livre (CHESNAIS, 2002, p. 36-37). Não há liberdade alguma dentro do regime de acumulação com dominação de valorização financeira, uma vez que subsiste uma relação de contradições.

O regime de acumulação com dominação financeira diz respeito à “globalização”, considerada a mundialização do capital. Só nos Estados Unidos implementou-se totalmente o regime de acumulação com dominação financeira, além de cooptar todos seus traços, entretanto, o regime financeirizado é uma “criação” dos países capitalistas avançados, notadamente o já referido Estados Unidos e o Reino Unido; mas não se denomina mundializado.

O total enraizamento sistêmico de um único país, os Estados Unidos, não o descapacita a ser mundializado, no sentido de que seu melhor funcionamento determine que esse país tenha a seu alcance um alto grau de liberalização e de desregulamentação das finanças, dos investimentos diretos e dos intercâmbios comerciais, condicionando a existência de tal regime. E mais: essas medidas devem ser impostas em todo lugar, havendo, pois, necessidade do processo de construção institucional internacional, em uma implantação do regime financeirizado e de seu funcionamento nos Estados Unidos.

Sendo, então, comandada pelos Estados Unidos, essa arquitetura institucional obrigou a adesão dos países, servindo-se do G7, do FMI, do Banco Mundial e, posteriormente, da OMC, fez-se obrigatória a adesão dos países, na prática (de facto) e segundo a lei (de jure). Assim, conforme a linha de pensamento de Chesnais, as políticas de ajuste estrutural

reduziram as possibilidades de escolha dos países em sua “inserção internacional”, dependentes da localização das firmas multinacionais (IDEM, p. 38).

Por sua vez, a “mundialização financeira” deve garantir a apropriação de rendimentos financeiros (juros e dividendos), em uma escala mundial, o que faz necessário levar esses países a concordarem com a liberalização financeira imposta pelo FMI. Com instituições e mecanismos fortemente rigorosos, o regime de acumulação com dominação financeira, tornou-se, pois, mundializado, já que pressupõe uma forte projeção internacional e uma verdadeira dominação sistêmica da parte dos países capitalistas, onde primeiramente o regime se robusteceu; produzindo, desde os anos 1980, uma configuração mundializada hierarquizada, bem mais forte do que a que predominava na internacionalização dos anos 1950/1978.

Consolidando-se o referido regime, a hierarquização e diferenciação se ressaltaram fortemente, com trajetórias históricas diferentes de cada país, esboçando relações diversas com o novo regime de acumulação. Há três casos peculiares: o de países como a França, onde a burguesia financeira e os governos desejaram implantar o regime em domicílio, com vistas aos mercados financeiros americanos e à OTAN; outro caso é o de numerosos países, onde a implantação autônoma do regime de acumulação não tem possibilidade de ser mantido, cabendo a eles resistir, estabelecer limites para a liberalização financeira ou participar como “província do Império”; há, enfim, o caso solitário dos Estados Unidos, que podem principalmente usufruir do fluxo permanente de investimentos, advindo do resto do mundo (CHESNAIS, 2002, p. 39).

Daqui por diante, a superprodução encontra-se latente de forma contínua, modificando-se em superprodução aberta a cada grande choque financeiro sistêmico, e nos Estados Unidos as demissões em massa significam o reconhecimento dos grupos americanos e das grandes filiais estrangeiras de que se deve exigir dos mesmos um enfrentamento contra as crises. Com os estratagemas de contágio internacional da crise, por meio das Bolsas, ingressando no jogo, vê-se o efeito do cariz fortemente hierarquizado dos mercados de títulos.

Chesnais (2002) demonstra que os mercados financeiros, tanto o envolvimento “endógeno” (investidores) quanto a força das garantias “exógenas” (Banco Central) se mostram radicalmente diferentes, sendo dado que ambos aspectos estão interligados. Há, porém, países do sudeste asiático e o México, pelos quais os investidores, nacionais ou estrangeiros, não demonstraram envolvimento “endógeno” algum a respeito dos mercados desses países, não hesitando em retirarem-se deles.

O mecanismo da hierarquização financeira dos anos 1999/2001 comprova como todas as Bolsas, exceto a de Nova Iorque, demonstraram a inaptidão de formar convenções fortes entre investidores. O impacto na queda da Bolsa de Wall Street imediatamente redundaria em quedas em cascata em outras regiões, agravando a conjuntura mundial tão morosa.

A partir da mundialização, todas as crises terminam por concentrar-se nos Estados Unidos, sobretudo em Wall Street, mas o regime de valorização financeira detém circuitos e processos cumulativos bem específicos que revelam marcas sistêmicas fortemente originais, que não comportam a certeza se se trata de um regime de acumulação viável, consoante a ótica do autor francês em questão (IDEM, p. 40-42).

Nessa ótica, em sua constante perspectiva de compreensão sobre o capitalismo contemporâneo, o sistema capitalista se configurou por uma mudança de rumo, nos anos 1980 e 1990, então absorvida como passagem de um regime de acumulação com enfoque no âmbito da produção, em direção a um regime de acumulação com dominação financeira, ou mesmo um regime de crescimento patrimonial, fruto do neoliberalismo.

Dessa maneira, permeia-se “um sistema de relações econômicas e sociais, internas e internacionais, cujo centro é a finança” e que está apoiado nas instituições financeiras e políticas do país hegemônico em escala mundial (CHESNAIS, 2005, p. 26).

O termo “finança”, no singular, põe em destaque seu caráter teoricamente unitário, identificado com o conceito de “capital portador de juros”, de Marx. Em *O Capital*, o citado termo “finança” aponta para a posição do próprio capital como mercadoria, o que manipula uma forma de existência do próprio capital. Na obra em questão, de Chesnais, entretanto, o termo “finanças”, no plural, tem ligação com um fundo caracterizado nitidamente como “capital que busca fazer dinheiro sem sair da esfera financeira” (IDEM, p. 35).

O neoliberalismo –plataforma político-ideológica de intervenção do capital- conjugado à alta concentração e centralização do mesmo capital, leva à financeirização, através da qual as finanças se tornam o setor hegemônico frente ao capital produtivo, o qual é “sugado” pelo capital financeiro, apesar de sua grande articulação.

Ao servir-se da expressão “autonomia relativa da esfera financeira em relação à produção” (IBIDEM, p. 45), percebe-se que não se trata de uma questão de relatividade, mas, sim, de contradição; quer dizer, o que há é uma não autonomia da esfera financeira em relação à produção. A relação de capital é uma relação entre o capital e o trabalho assalariado –uma relação de exploração-, expressa sob determinadas formas específicas (propriedade patrimonial e rentista).

Chesnais, em suas obras aqui apresentadas, nos incita a refletir sobre o capitalismo contemporâneo e seu braço direito, ou, talvez, seu cérebro, o neoliberalismo, onde reina a hegemonia, seja sob um regime de acumulação com dominação financeira, seja sob as rédeas do mercado financeiro, verdadeiras e atraentes formas da nova escravidão.

2.2 A Educação em tempos de Neoliberalismo

2.2.1 A Educação e a Burguesia

Há um consenso sobre a importância fundamental da educação para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Ocorre, contudo, um “dissenso” sobre a efetivação dos investimentos em educação, as prioridades, o desempenho do Estado e, em nosso caso, a participação do setor privado. Não há dúvidas de que carecemos de políticas públicas que efetivem a educação em todos os níveis. Após sucessivas perdas de qualidade, em 2016 dá-se o golpe mortal na estrutura pública de ensino e pesquisa da graduação e pós-graduação, em face de uma política pública de verdadeira asfixia financeira, tal como sucedeu na UERJ, à época (ALMEIDA, 2018, p. 1).

Ora, sabe-se que a burguesia não se preocupa com trabalhadores portadores de educação de qualidade ou não, mas, sim, com conhecimentos notadamente necessários ao processo de trabalho, reproduzindo seu caráter de subordinação, evitando a politização da classe trabalhadora. Assim, o aparelho escolar, enquanto aparelho ideológico do Estado, deve conjugar qualificação e submissão às regras e normas da ordem social estabelecida, numa subjugação das classes dominadas à ideologia dominante.

Gramsci volta-se para a perspectiva da transformação, aliando-se à ideia de transformação de Marx, da emancipação do proletariado, através da qual o indivíduo passa a ter uma consciência crítica da sociedade, ali exercendo seu importante papel de cidadão, sempre a partir de uma educação crítica e transformadora (SEMERARO, 1999).

Dessa maneira, a educação exerce uma função predominante de desmascarar a ideologia dominante e alicerçar a contra-hegemonia, o revés da educação meramente profissionalizante, que não se ocupa da escola enquanto instituição social responsável pela aquisição de conhecimentos, direitos e cultura, ou seja, não é democrática.

O que se contata, em nossos dias, é um medo que ronda a classe trabalhadora -e, em nosso caso, os professores- do desemprego, fazendo com que os trabalhadores aceitem a

redução dos salários reais, as perdas das conquistas trabalhistas e da seguridade social, entre outras. Tudo isso é imposto pela classe dominante –a burguesia-, fragilizando as manifestações e a organização das lutas conquistas sindicais (BOSCHETTI, 1994).

Sabe-se que, por determinação da Constituição Federal de 1988, a educação brasileira deve ser estruturada a partir da colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A primeira tem como finalidade financiar as instituições de ensino públicas federais; os Estados e o Distrito Federal limitam sua atuação prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio; já os Municípios se responsabilizam pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, houve uma redução no total de matrículas no Ensino Médio, mas o número de matrículas em escolas da rede privada vem aumentando (28% entre 2008 / 2014), em razão do aumento da proporção desse tipo de instituição, com o crescimento do Ensino Fundamental privado, assim como a Educação Infantil. Com a migração de alunos do ensino público para o privado, constatou-se a possível ascensão da classe C, disponibilizando o acesso de uma nova fração da população em direção à educação privada (IBIDEM, p. 7).

Contrariamente ao que se veicula, as estatísticas do Censo da Educação 2015 comprovam que o Brasil é um dos países que mais investe em Educação no mundo, havendo, entretanto, barreiras fundamentais e estruturais para melhorar os índices nessa questão. A efetivação da universalização do ensino e a consolidação da erradicação do analfabetismo ainda demonstram que há muito a avançar. Outro problema, como a evasão escolar, vem sendo combatido pelos planos de educação, mas nenhum deles obteve real êxito, segundo pesquisa em questão de Gelsom Almeida.

Em 2012, 8% dos alunos do Ensino Médio e 4% dos universitários eram analfabetos funcionais. Mesmo avançando nos últimos anos, as taxas de analfabetismo no Brasil são ainda consideradas elevadas, a partir do que preconiza a Organização das Nações Unidas: 8,3% da população brasileira, ou 13,2 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever, de acordo com o Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), de 2014. O Plano Nacional de Educação tem como alvo a erradicação do analfabetismo, bem como a redução pela metade do analfabetismo funcional até 2024.

Nosso país foi o que mais elevou sua média de pontuação no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), porém nosso desempenho ainda é considerado extremamente

baixo: entre 65 países, o Brasil se situa na 58ª posição (IBIDEM, p. 10). O ideal de uma educação para todos ainda se mostra muito distante.

No sistema capitalista, onde a educação é mera mercadoria –mercantilização da educação-, observam-se, nos últimos tempos, a aceleração do processo de mercantilização do ensino e, mais recentemente, o processo de financeirização e da educação no Brasil. Para melhor entendimento dessa nova prática no domínio do ensino superior no Brasil, deve-se lançar luz sobre o neoliberalismo –o qual já foi aqui apresentado.

Implantado enquanto projeto político hegemônico, o neoliberalismo lançou os fundamentos do Estado mínimo e do livre mercado, conforme aqui se esclareceu, constituindo, em nosso país, agenda política dos governos Collor (1990/1992), FHC (1995/2002), com uma certa continuidade nos governos do PT (Partido dos Trabalhadores). Foi exatamente a partir do amplo pacto hegemônico firmado entre o governo FHC em torno dos interesses das diferentes frações do capital, que o processo mais agudo de mercantilização da educação avançou para a educação superior.

A partir daí, verificaram-se mudanças significativas, com uma grande elevação na demanda de vagas e um enorme crescimento das instituições de ensino superior privadas no país. Segundo a lição de Pires, reforçando nosso entendimento, os traços mais marcantes dos últimos tempos, na educação superior brasileira, têm sido esse aumento extraordinário da reivindicação por vagas e sua aceitação por um grande e pouco controlado número de universidades particulares, ocasionando a queda de investimento e a redução de recursos humanos nas instituições públicas de ensino superior (PIRES, 2004, p. 266).

A partir de discursos e condutas de matizes liberalizantes, considera-se a educação, então, como uma simples prestação de serviços, em uma lógica mercantil de otimização de resultados, alicerçada pelos educadores / fornecedores. Nesse momento, no espaço educacional, veem-se fortes indícios de privatização, à busca de horizontes e respostas, carreando consigo mudanças abruptas, tais como a (má) qualidade de ensino, a (má) formação de pessoal e as (precárias) condições de acesso à universidade, entre outras. No cenário educacional brasileiro, há uma premência no combate ao neoliberalismo e suas nefastas consequências sócio-políticas, além da delimitação imposta pelo capitalismo contemporâneo e financeirizado aos projetos progressistas relativamente às políticas (IDEM, 2004, p. 268).

Na vigência do governo FHC, ajustou-se uma continuação do projeto neoliberal, havendo, para tal, uma enorme gama de apoios entre os partidos e setores conservadores da sociedade. Uma das providências de traços fortemente neoliberais deste governo foi a retirada

de empecilhos à acumulação de capital, o que significaria uma enorme concentração de riqueza e exclusão social. Nesse passo, entre 1985 e 1996, a quantidade de universidades privadas em nosso país mais que triplicou, formatando o novo ideário educacional, de que instituições maiores e com autonomia, a par da oferta diversificada de cursos, traria vantagens na luta pela disputa de mercado (SAMPAIO, 2015, s/p.).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência, em 2002, foi um marco na história do Brasil, como primeiro presidente operário e de esquerda, significando promessas de resistência ao projeto neoliberal. O governo Lula da Silva foi o responsável por sancionar a lei de criação do FIES, Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Portal do FIES, MEC, 2018), e pela elaboração, em sua primeira gestão, do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que visa incluir mais estudantes no ensino superior privado, fornecendo bolsas de estudo, integrais ou parciais, nas Instituições de Ensino Superior (PORTAL DO PROUNI, MEC, 2018).

Além destes programas, cabe destacar as políticas de ensino superior à distância, comprovando que, tanto no governo do PSDB como no do PT, buscou-se o atendimento da demanda por educação superior através da expansão do setor privado, com o avanço da financeirização da educação nos governos petistas, a partir de seu controle por fundos de investimento, como é o caso do Grupo Kroton, objeto de nossa pesquisa, o qual analisaremos mais adiante.

A história contemporânea brasileira revela, com a aquiescência das classes populares, as estratégias burguesas e as formas pelas quais se busca amenizar a dominação de classes, em meio a uma crescente crise, contornada com a “acomodação das consciências”. Não se torna interessante, então, às classes dominantes, uma alteração no panorama das desigualdades, o que poderia ser refreado e combatido pela educação, ocorrendo, no entanto, uma incorporação desse cômodo cenário como “cultura”, configurando-se, aí, um novo enquadramento das classes subalternas (FONTES, 2006, p. 185).

Faz-se necessária uma reflexão sobre um processo de construção (sócio-político-econômico) que vem alterando, há quase trinta anos, o chamado neoliberalismo, sobre o qual nos debruçamos na primeira parte.

Forjado por um enorme aparelhamento cultural e pedagógico, desvenda-se a dominação econômico-cultural das classes: uma nova hegemonia, intrinsecamente repressiva, busca ignorar a democracia, tornando-a mera retórica, contaminada desde a raiz.

Implantado por etapas, o neoliberalismo viu-se diante de uma esquerda tendenciosa a “negociar”, convertendo-o em um “projeto político-pedagógico de massas”, através da denominada “Terceira Via”, promotora de uma americanização do processo político e de nossas práticas sociais. Os aparelhos privados de contra-hegemonia, base central dos trabalhadores, são agora, “refuncionalizados”, tornando-se locais de reprodução dessas práticas dominantes, apregoa Fontes (IDEM, 2006, p. 186).

Vê-se, em toda parte, “refuncionalização”, “redefinição”, “redesignação”, onde o estímulo à participação social busca reduzir a atuação do Estado e o nível de consciência social: a cultura burguesa agora se une para obscurecer o debate em torno da sociedade como um todo. Nesse panorama, há um recuo das bases sociais da grande política, com sérios projetos de sociedade, acomodando a pequena política, onde partidos inconciliáveis se unem, como a lenta aproximação do PT com o PSDB.

A partir do pensamento gramsciano sobre o Estado ampliado, de acordo com Fontes, identificam-se, nesse novo associativismo empresarial de matiz neoliberal, um forte laço do Estado (financiamentos e atuações) e de grupos de interesses não vinculados às relações de trabalho, erigindo o “cidadão colaborador” –eis a nova pedagogia da hegemonia, com a destruição das organizações classistas e o robustecimento dos aparelhamentos privados de hegemonia empresarial (IBIDEM, p. 187).

Logo, o Estado, reestruturado, com novo padrão de produção – financeirizado e internacionalizado -, promove, agora, uma nova cultura cívica, desprezando as conquistas universalizantes e elaborando uma cidadania impotente e fragmentada, sob as bênçãos da mídia, das associações empresariais e do processo escolar.

A hegemonia atual, do imperialismo financeirizado e de heterogênea tessitura, tem colaboradores e divulgadores de práticas sociais concretas, como, por exemplo, o FMI e o Banco Mundial, a partir de uma teia de associações empresariais (com cursos de aprimoramento), de ações intervencionistas na educação escolar (capacitação de professores) ou de instituições privadas no ensino superior brasileiro (na reflexão sobre a “reformatação” do Estado), em “uma educação para o consenso burguês”.

A própria reformulação dos parâmetros curriculares nacionais comporta o paradigma da sociabilidade “domesticada”, em uma escola que cria uma cidadania desprovida de sentido crítico, onde as grandes empresas e a Igreja Católica são peças vitais para essa nova hegemonia do capital, ainda segundo a lição de Fontes (IBIDEM, p. 188).

Atualmente, a atuação privada tem um novo “selo público”, forjando “cidadãos” à sua semelhança e desprezando as conquistas de cariz universal. Essa modernidade frágil, onde o imperialismo se expande através de uma financeirização generalizada e desigual, sepulta as árduas conquistas sociais e educa para a obediência: o capital educa e forma o consenso!

2.2.2 A Educação Superior Brasileira em xeque

Roberto Leher, em seu artigo *Um Novo Senhor da educação?...*, de 2015, defende a ideia de que a redefinição dos sistemas educacionais se situa no âmago das reformas estruturais direcionadas pelo Banco Mundial, em uma forte união entre governabilidade e segurança. A verdadeira natureza das ideologias que permeia a reforma educacional se revela quando as concepções ideológicas se tornam concretas nas instituições, exatamente como ocorre na América Latina, África e parte da Ásia, onde há forte influência do Banco Mundial, “o ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 2015, p. 19).

Há ainda uma relação da educação com os cânones da segurança, contudo esse importante tema não é tão considerado para o debate educacional. Basta observar os pactos educacionais entre nosso país e os Estados Unidos, a par da atuação do Banco Mundial e da Unesco que se torna evidente a preocupação de tais órgãos com a segurança. Essa agonia se encontra também no seio da ideologia da globalização, em conformidade com o que foi difundido pelo Banco Mundial e pelos investigadores da sociedade do conhecimento.

Tal percepção de que a educação teria a possibilidade de ser uma ferramenta preponderante na segurança surgiu na fase da Guerra Fria; dessa forma, esse preceito apregoa operações militares localizadas, realizadas, ora direta, ora indiretamente pela CIA e pelos Boas Verdes (Forças Especiais do Exército dos Estados Unidos), com uma intensa propaganda ideológica. Na orientação da propaganda, o amparo da população local é de extrema importância, por isso, o destaque das ações educativas e mesmo das populações indígenas é desenvolvido, em vários países periféricos, pelos Tradutores da Bíblia Wycliffe, assim como pela Sociedade Internacional de Linguística (IDEM, p. 20).

Assinala Berle, importante conselheiro de Kennedy, Johnson e Nelson Rockefeller, de acordo com a citada pesquisa de Leher “na América Latina, o campo de batalha é pelo intenso controle da mente do pequeno grupo de intelectuais, educados e semi-educados. A estratégia é, via de regra, conseguir a dominação através dos processos educacionais”. (IBIDEM, p. 20).

Com o objetivo primordial de rechaçar a influência comunista, nas Universidades, enfrentou-se o risco da proliferação da doutrina marxista, no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina, através de um controle clandestino, via instituições privadas, como Fundação Ford, Rockefeller, Olin e outras, bem como via intercâmbio de universidades dos Estados Unidos, notadamente Columbia, Georgetown, Los Angeles e outras.

Em fins dos anos 1960, o apogeu da glória dos Estados Unidos pôs-se a declinar, diante do fracasso da Guerra do Vietnã, das transformações dos países periféricos, além dos processos de descolonização –tudo isso obrigou a mudanças na política externa norte-americana diante da Guerra Fria.

Uma crescente rejeição aos Estados Unidos, por parte dos países periféricos, é vista como uma ameaça à hegemonia deste país, enquanto as manifestações contra a crise estrutural do capitalismo, nos anos 1970, desencadearam uma elevação da tensão social nos países periféricos, assim como a relação destes com os EUA. Preferiu-se, portanto, uma dinâmica através de ações indiretas, com mediação de organismos multilaterais e, nessa perspectiva, a educação se mantém na escala de prioridades do Banco Mundial, no entendimento de Leher (IBIDEM, p. 21). O que todos sabem é que o Banco Mundial, de uma simples agência debruçada sobre a reconstrução da Europa, se tornou um dos mais renomados “Senhores do Mundo”.

A partir de projetos de McNamara, presidente do Banco Mundial à época, as agências internacionais puseram-se a imiscuir-se mais agudamente nas políticas internas dos países em desenvolvimento, havendo grande parte desses países se revoltado contra o colonialismo e levado o Banco ao receituário de resguardo da “estabilidade do mundo ocidental”.

Diante desse cenário, no período do mandato de McNamara (1968 – 1981), este e demais dirigentes do Banco rejeitaram as políticas desenvolvimentistas e de substituição das importações, voltando-se principalmente para a ideia de pobreza / segurança, passando, daí, a atuar de forma concreta na educação. Atendendo diretamente a populações mais propícias ao “comunismo”, cria projetos através de escolas técnicas, programas de saúde e de controle da natalidade, além de mudanças estruturais na economia destas regiões (IBIDEM, p. 22).

O Banco Mundial pretende, ao determinar as diretrizes da política educacional dos países periféricos, submetê-los a um capitalismo intelectual e, assim, a educação, na condição de capital, tornou-se temática de managers, e não de educadores. O Banco, com a crise de 1982, condicionava a renegociação dos empréstimos nos países periféricos ao conhecido

“ajuste estrutural”, sendo que, a este ajuste, sucumbiram, no Brasil, os governos Collor e FHC, primeiramente.

Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior. Há muito tempo o Banco critica aqueles países que „insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios“. Porém, nunca o Banco foi tão explícito e determinado em sua política antiuniversitária. (...) o mercado dos países periféricos, distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria e trabalho), mas, sim, bidimensionalmente (capital e mercadoria) - o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado, estando confinado pelas barreiras nacionais que separam os países centrais das periferias. (IBIDEM, p. 26).

Em sua pesquisa, Leher nos esclarece que, mais do que a análise endógena dos sistemas de ensino, a tese das “vantagens comparativas”³ esclarece as prioridades educacionais em andamento nas periferias, ou seja,

“o trabalho nestes países [periféricos] é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado. O trabalho requerido por uma economia nestes termos é pouco qualificado. A premissa econômica básica é que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que país.” (LEHER, 2015, p. 27)

Atribui-se, desde os fins dos anos 1980, uma grande preferência a um ensino fundamental precário e a uma formação profissionalizante inconsistente, advindo essas orientações de políticas de “descentralização administrativo-financeira”, as quais vêm refuncionalizando as responsabilidades da União, dos Estados e dos municípios.

Se a primeira (a União) destina seus recursos aos ricos, assim como aos investidores financeiros, aos outros dois entes se obrigam os encargos necessários para manter os trabalhadores vivos, embora em situações precárias. Daí o sentido da “municipalização” fomentada pelo Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), por meio da Lei 9.224 / 96, cujo principal resultado é o agudo definhamento da feição científico-filosófica da educação, em um “apartheid educacional”, visível na reforma curricular do ensino fundamental e no desmonte dos centros de ensino tecnológico, os Cefets (IDEM, p. 27).

³ Teoria que explica a vantagem de uma empresa por ser capaz de produzir algo em que ela seja especializada, obtendo êxito na oferta de dado produto ou serviço, sobretudo se comparada a outras marcas do mesmo segmento. SILVA, Karine A. Obalhe da. Vantagens comparativas, especialização comercial e recursos naturais em países selecionados (1980-2012). Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015, p. 28.

O ensino superior, de nosso interesse, segue os mesmos passos, com suas diretrizes em coerência com o conjunto de projetos econômicos do Banco Mundial, abstendo-se o Brasil da elaboração de um programa de nação independente, de um sistema de ensino superior com relativa autonomia face ao Estado e às instituições privadas.

Assim, a produção de conhecimento novo nas universidades sucumbe diante do sistema do livre mercado de pacotes tecnológicos, seguindo a América Latina essa orientação. O Banco Mundial, porém, não indica a extinção de todas as pesquisas, permitindo que países como o Brasil possuam alguns polos de investigação, adequando os pacotes tecnológicos à nossa realidade local para a formação de parte das elites, o que já ocorre em alguns centros universitários.

Um documento paradigmático do Banco Mundial, de 1995, intitulado “La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”, engloba as principais tendências para o ensino superior, seguidas à risca pelo governo federal. Mascara, em princípio, a crise do ensino superior como consequência da crise fiscal, porém, os propósitos políticos logo vêm à baila.

Condenando os movimentos estudantis e a ineficiência dos governos, o Banco Mundial lança sobre estes a culpa por uma educação superior deficiente, ao impedir as reformas universitárias:

Debido a las sombrías perspectivas económicas, no es probable que el financiamiento fiscal destinado a la educación superior aumente considerablemente em este decênio. Sin embargo, en muchos países, por razones de orden político y social, los gobiernos se han comprometido con políticas expansionistas orientadas a atender la creciente demanda de enseñanza postsecundaria, a menudo sin consideración a los recursos disponibles, las normas de calidad, y las demandas del mercado laboral, y a un costo directo pequeño o ninguno para los estudiantes. A menos que se lleven a cabo reformas para mejorar los resultados de la enseñanza superior, muchos países están destinados a entrar el siglo XXI con una preparación insuficiente para competir em la economía mundial, donde el crecimiento dependerá cada vez más de los conocimientos técnicos y científicos. Sin embargo, em muchos paísesel considerable activismo de los estudiantes y la ineficiencia de los gobiernos han impedido la adopción de reformas que se requieren con urgência. (Banco Mundial, 1995, p. 27 – 28).

Entre outras questões, o registro em questão requer a dissociabilidade do binômio ensino/pesquisa, tentando legitimar as universidades exclusivamente de ensino, como já é de praxe nas instituições privadas, exceto em uma ou duas universidades particulares. Para implementar tais políticas, o Banco Mundial enfatiza a redefinição da autonomia universitária nos moldes neoliberais, afastando o Estado do controle da Instituição, já que o ensino superior público é supostamente destinado às elites, sendo seus defensores encarados como “elitistas e insensíveis”, pois não se atêm ao descalabro do ensino fundamental. Todas as reformas, na

área da educação superior, são realizadas com o “mínimo de alarde possível”, em uma manifesta orientação política de retrocesso e reacionarismo.

O ensino universitário, em seus moldes tradicionais, era um modelo de desenvolvimento autossustentado, demandando pesquisa e tecnologia próprias, o que é totalmente contrário à ideologia da globalização, fazendo mais sentido, atualmente, a perversão da terceirização das universidades, com um grande sentido do ponto de vista econômico.

Com isso, o ensino médio também se vê isolado, pois a política de privatização do ensino superior entraria em contradição com uma expansão do ensino médio, enfatizando a configuração segregacionista da política educacional “à la Banco Mundial”. Este interfere na nova forma de financiamento do ensino fundamental (Fundef), na reforma curricular (enquadramento das escolas aos imperativos da globalização) e na avaliação centralizada (controle estatal da atividade docente). Eis o receituário do “apartheid” educacional planetário, neoliberal, sob o jugo do Banco Mundial, ou “Ministro da Educação dos países periféricos”!

Hoje, os conteúdos educacionais estão fortemente marcados de ideologias em prol do capital, estando o debate educacional a cargo dos empresários e dos estrategistas políticos, em sua maioria. As questões do desemprego e da precarização do trabalho passaram a ser da alçada do trabalhador e sua necessária qualificação. A perda da capacidade de contestar politicamente o sistema capitalista auxilia o crescimento das reformas neoliberais, no seio das ideologias dominantes, que perseguem o desmonte do ensino público e gratuito, guiadas pelo “mercado”.

Rodrigo Lamosa, pesquisador de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da UFRRJ, além de Jussara Macedo, apresenta em seu artigo os resultados da pesquisa sobre a reforma gerencial na educação brasileira e suas interfaces sobre o trabalho docente. A reforma gerencial da educação se deu através da promulgação da Lei 9.394/96, ensejando “um novo modelo de gestão da educação”, originado na dinâmica do Estado de caráter público não estatal. Tal reforma se fez necessária em razão da participação dos países periféricos no mundo globalizado, o que já havia sido motivo de manifestação por parte da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), no início dos anos 1990, ocasião em que se apregoou o “repensar o papel do Estado”, o que implicaria o afastamento da burocracia administrativa, “dirigista e centralizadora”, em benefício de uma orientação

estratégica, da regulação à distância, do impulso das autonomias e da avaliação dos resultados (MACEDO e LAMOSA, 2015, p. 361-363).

A reforma gerencial brasileira tem o cunho da responsabilização (accountability) ou de controle, onde a responsabilização é uma espécie de controle também, uma verdadeira forma de exercício do poder. Já o Estado de caráter público não estatal diz respeito, sobretudo, ao espaço da democracia participativa direta, com os cidadãos participando nos assuntos públicos.

A democratização e a pluralização das formas de representação política revelam os ajustes impostos pela “nova sociedade do conhecimento”, na qual a noção de democracia se restringe à ideia de participação individual de cada cidadão, assim como das ONGs (Organizações Não Governamentais) e dos empresários. O Estado brasileiro, com sua história de governança democrática, deixa de ser uma democracia representativa para tornar-se uma democracia participativa, com orientação dos organismos internacionais, de acordo com os autores supracitados (IDEM, 2015, p. 363-364).

Os empresários, agora “salvadores da escola falida”, unem a governança ao processo de mercantilização, apoiados no Estado e nos outros segmentos da sociedade civil, se interessavam realmente pela mercadoria força de trabalho, fazendo valer a “pedagogia de mercado”.

O processo de mercantilização da educação se trata, acima de tudo, de um processo, além de uma forma de mercantilização do produto. Assim, segundo os autores, todo o processo de produção pedagógica é subjugado à dinâmica do mercado, como os conteúdos programáticos, a gestão escolar, a avaliação dos resultados etc., tanto na escola pública quanto na privada, já que

Toda essa coerção relacionada ao processo pedagógico está submetida ao atual modelo de gerencialismo do Estado brasileiro. (...) Tal pensamento tem sido permeado pela ideologia da chamada pós-modernidade, vinculada à lógica da “sociedade pós-capitalista” do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias clássicas de sociedade e do sujeito. Nesse cenário, o poder do capital se mostra potencializado de forma tão elevada que até mesmo os setores de esquerda passaram a aceitá-lo. (IDEM, p. 364).

Confirma-se, ainda, que, na definição das políticas educacionais para o século XXI, exige-se o paradigma de acumulação do capital, frutificando os postulados do neoliberalismo e da globalização, reiterando a posição dos autores aqui apresentados. Segundo a proposta

neoliberal da educação, a escola deve preparar para o exercício da cidadania moderna, como também para a competitividade.

A Unesco, em 1996, através de Jacques Delors, especificou “os quatro pilares da educação”, necessários e indispensáveis para a educação do século XXI: APRENDER A CONHECER ou seja, adquirir os mecanismos da compreensão; APRENDER A VIVER JUNTOS, quer dizer, ser levado a participar e cooperar com o outro, em qualquer atividade humana; APRENDER A FAZER, isto é, aprender a agir sobre o meio que nos circunda; e, finalmente, APRENDER A SER, que é a via essencial, integrando os outros três sustentáculos da educação.

Tal noção de conhecimento é fundamentada na pós-modernidade, estabelecendo um novo paradigma, tanto de conhecimento quanto de aprendizagem, para que se obtenha uma nova vivência democrática, sobretudo. Esta democracia, contudo, se revela nos moldes da sociedade capitalista, uma vez que privilegia a opressão individual e dos povos, daí a premência da reforma da educação, por ocasião da reestruturação da sociedade capitalista, como meio para opressão e perpetuação desse sistema (IBIDEM, p. 366).

Em fins dos anos 1970, a burguesia necessitou recompor-se, engendrando transformações nas sociedades civil e política. Na sociedade civil, intensificaram-se, em várias instituições, as bases do social-liberalismo, como a Terceira Via⁴, uma opção face às crises do socialismo e às resistências ao neoliberalismo; enquanto na sociedade política esse modelo significou o padrão gerencial de gestão de administração pública, modificando profundamente o paradigma de regulação de trabalho no serviço público.

Houve um grande fomento em nosso país do padrão gerencial de gestão de trabalho escolar, o que significou flexibilização das leis trabalhistas, instituição do contrato temporário de trabalho, terceirização e desregulamentação de direitos dos servidores públicos, entre outros, segundo pesquisa de Macedo e Lamosa (IBIDEM, p. 368).

A criação de um novo modelo de gestão científico, alicerçado em fatos e dados, com base na capacidade de identificar os pontos que impedem a melhoria dos resultados escolares, favorece as metas a serem alcançadas. Aqui, no Rio de Janeiro, a Gide -modelo gerencial elaborado por um grupo de intelectuais, organizados na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG)- foi exibida como um novo modelo de gestão da rede estadual de ensino

⁴ A expressão “Terceira Via” se refere ao que Anthony Giddens propõe como solução política mais cabível às sociedades contemporâneas, onde a social-democracia desempenha papel de destaque. Ver: NAVARRO, Vicente. Existe uma terceira via? Uma resposta à “terceira via” de Giddens. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n.48, São Paulo, Dez., 1999.

pela Seeduc (Secretaria de Estado de Educação), em 2011, como política pública para melhoria na avaliação da rede estadual.

Uma das figuras principais no programa de gestão instituído pela Gide é a política de “remuneração variável” para os professores, através da Resolução 4.669/2011, daí a bonificação segundo o desempenho da unidade escolar. Se a implementação da Gide em nosso estado possibilitou o avanço para o segundo lugar no ranking dos estados no Ideb (Índice no Desenvolvimento da Educação Básica), é também responsável pelo crescimento da precariedade nas escolas, proletarização e desprofissionalização⁵ do trabalho docente, segundo nossos dois pesquisadores.

Os debates advindos dos “intelectuais do capital” sobre o trabalho docente são influenciados notadamente pelos aspectos da pós-modernidade, da “sociedade do conhecimento” e da dinâmica mercadológica; buscando levar em consideração, junto aos professores, a lógica das competências, da eficácia e dos saberes tácitos.

Não se poderia esperar nada além do que a intensificação do que já vinha ocorrendo: a desprofissionalização docente (enfraquecimento do caráter específico da profissão), a perda de direitos, a precarização das condições de trabalho e a exclusão dos professores no processo de formulação de políticas educacionais; difundindo, ainda, um espírito de competição entre os docentes, o que concorre para o controle dos mesmos.

Diretores escolares como gerentes executivos, professores como técnicos, perdendo o educador o seu protagonismo na produção do conhecimento. Nesse cenário, o debate acadêmico brasileiro se voltou para as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério, sobretudo em razão do novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar. Este modelo gerencial, enfim, vem introduzindo na administração pública o padrão de gestão adotado pelo mercado, com o pressuposto da eficiência empresarial, reforçam Macedo e Lamosa (IBIDEM, p,373-377).

A par de ser o tema do modelo gerencial de gestão escolar fruto de agudos debates acadêmicos, ele reforça, ainda, a ideia de que os países periféricos devem adaptar seu ensino às leis opressoras do mercado, com suas típicas retóricas.

Ana Paula Ferreira Agapito, em seu artigo “Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade” (2016), se atém ao debate teórico sobre as demandas

⁵ Desprofissionalização do magistério - om as políticas educacionais sendo elaboradas sob a influência de organismos internacionais e da política neoliberal. Nesse contexto, os docentes se tornam meros especialistas e o trabalho docente se transforma em algo meramente burocrático. (Ver SILVA; FELDKERCHER; 2018, p. 178-180)

de nossos dias para as políticas educacionais em nosso país, diante da expansão e mercantilização do ensino superior privado.

Iniciado no panorama da deflagração do Golpe Militar, em 1964, o processo de mercantilização da educação brasileira se conduziu pela orientação para a iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, em uma retórica de qualidade, facilidade e praticidade. Nos anos 1970, enfrenta-se o processo de crise do capital, com definição de mecanismos para recuperar suas taxas de lucro, o que interfere no mundo do trabalho e nas políticas sociais dos países centrais e periféricos.

Nos anos 1990, consolidam-se o neoliberalismo e a implementação da contrarreforma do Estado, redundando em desvantagens para as políticas sociais e, em nosso caso, as políticas de educação superior, o que se configura ainda em nossos dias. Com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), pela Lei 9.394/96, de viés neoliberal, expandiu-se sobremaneira o mercado do ensino superior brasileiro (AGAPITO, 2016, p. 123-125).

Agapito define, então, a LDB e as diretrizes gerais para os cursos de graduação das IES (Instituições de Ensino Superior) públicas e privadas, determinando flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino, em meio a uma perspectiva de ajustes neoliberais, em conformidade com os acordos e práticas selados com o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional).

A fase da expansão das políticas sociais no Brasil se dá no período da ditadura militar, sendo as universidades os “escolões tecnocráticos”, por meio de acordos firmados entre o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e o USAID (Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional), privilegiando-se uma política educacional privatista, com formação tecnicista, priorizando a área das Ciências Naturais e Exatas.

Isso ocorria pela necessidade dos empresários estrangeiros e nacionais em mão de obra qualificada, porém, ainda que sob o regime ditatorial, as manifestações sociais eclodiam, com docentes e discentes em defesa da educação pública de qualidade, dos direitos humanos, civis e políticos.

Todos esses movimentos civis continuarão nos anos 1990, contra os avanços neoliberais, como programas nas universidades públicas com entrada de capitais privados em financiamentos de pesquisas científicas, além da desestruturação do Plano de Cargos e Carreiras (PCC) dos docentes e funcionários administrativos.

A educação superior na América Latina, sobretudo na transição para o século XXI, vem sendo duramente açoitada pelas reformas de cunho neoliberal, impulsionando a

mercantilização da educação e a redução da intervenção do Estado, com cortes orçamentários na política educacional, dificultando o ensino, a pesquisa e a extensão.

No final do governo FHC, a educação superior muito se expandiu, o que se evidencia pelo número de ingressantes nas IES privadas (1.090.540), assim como nas IES públicas (320.354), quando o mundo do trabalho passou a exigir uma base científica e tecnológica, estrategicamente engendrado segundo as demandas do capital.

Assim, políticas de educação ligadas ao neoliberalismo e ao capital eram a tônica: abertura e flexibilização para o capital privado na política de educação básica e superior, desregulamentação dos direitos trabalhistas do professor, criação de faculdades que promovam apenas o ensino, entre outras. Com a promulgação da LDB, houve uma flexibilização nas modalidades de ensino, como o ensino à distância, nas áreas de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura, servindo-se de recursos humanos, materiais e tecnológicos, conforme lição de Agapito (IBIDEM, p. 127-128).

O ensino superior à distância na graduação compreende uma modalidade lucrativa para o setor privado, já que há baixo custo de manutenção, atraindo ainda um público que teve sua força de trabalho condicionada historicamente pelas determinações da acumulação capitalista, sendo-lhe, pois, agora, permitido concretizar o sonho de uma graduação.

Percebe-se que o panorama atual do ensino superior no Brasil prioriza os objetivos econômicos e políticos do capital, rejeitando a autonomia e a produção científica das universidades públicas, sem preocupações com a qualidade da atividade intelectual acadêmica. O que se constata, então, é a existência da “universidade operacional”, que forma consumidores autômatos, sem comprometimento com o pensamento crítico.

Em razão dos gastos com a dívida pública brasileira, houve um desmonte das políticas sociais, e a educação vem se tornando um serviço privado, obedecendo o processo do capital, na lógica de mercado de acumulação do capital, com concentração dos grandes capitais em monopólios de instituições privadas, sobretudo nos países subdesenvolvidos (IBIDEM, p. 129-130).

Constata-se também, segundo que, no governo Lula (2003-2010), houve uma aguda expansão na oferta de educação superior, com implementações de leis e outras medidas com força de lei, elevando o número de matrículas no ensino superior, seja nas IES públicas ou privadas, segundo o Censo da Educação Superior de 2008.

No governo Dilma, entre 2012-2013, a corrida rumo à universidade continuou em ascensão, sendo dado que os cursos à distância representavam 15,8% nas matrículas de

graduação. O crescimento do número de matrículas nas áreas de Ciências Sociais, Negócios, Direito, Educação, Engenharia de Produção e Construção, além da área de Saúde e Bem-Estar Social comprovam a ampliação dos projetos governamentais implementados nos governos do PT, como bem pontua Agapito (IBIDEM, p. 131-132).

Fruto de um conjunto de metas firmadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, houve maior expansão da educação superior, por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Durante o segundo mandato do governo Lula, na visão da autora, em 2007, veem-se novas configurações da expansão e mercantilização do ensino superior, como a criação de redes de empresas, a partir da compra e fusão de IES privadas no Brasil, além da abertura de capitais nas Bolsas de Valores, estimulando, pois, a formação de oligopólios, dos quais se destacam Kroton Educacional (sede em MG), Estácio Participações (sede no RJ) e o Sistema COC de Educação e Comunicação – SEB S.A. (sede em SP).

Sabe-se que o capital destas empresas de educação advém de grupos estrangeiros e de bancos de investimento norte-americanos; sendo que a expansão destas empresas se deve à abertura de capital na Bolsa de Valores, que determinará a valorização do capital necessário à aquisição e ampliação dos imóveis e equipamentos, levando à baixa do preço das mensalidades, sendo impulsionadas, sobretudo, pelo FIES e PROUNI. Todo esse capital, porém, não é garantia de educação de qualidade –há precarização de ensino, precariedade no trabalho de docência, flexibilização dos contratos de trabalho-, estando em jogo as exigências do mercado e a acumulação do capital (AGAPITO, 2016, p. 133-134).

O Grupo Kroton, entre 2013 e 2014, atingiu mais de um milhão de alunos, sendo um “gigante da educação privada”, tendo relação direta com os programas governamentais FIES, PROUNI e PRONATEC; o que leva também à extinção de IES privadas de menor porte e, notadamente, ao sucateamento das IES públicas federais.

De acordo com alguns pesquisadores, o novo formato do ensino superior brasileiro se fundamenta na desnacionalização da educação, nas leis que estimulam a entrada do capital privado especulativo, na formação de oligopólios das empresas educacionais, nas exigências impostas pelos organismos internacionais, no sucateamento das IES públicas federais, na desvalorização do trabalho docente e na dinâmica da qualificação da força de trabalho para prover a manutenção da acumulação do capital financeiro internacional.

A PNE (Política Nacional de Educação) vigente reza a cartilha dos organismos internacionais, transferindo aos indivíduos a procura por serviços educacionais oferecidos pelo mercado e, acima de tudo, a formação superior e técnico-profissionalizante, já que a ciência e tecnologia ocupam lugar de importância no mercado de trabalho, interferindo na realidade social dos países subdesenvolvidos, inclusive o Brasil.

Como bem observa a pesquisadora, a mercantilização da educação brasileira se preocupa com uma formação profissional imediatista e tecnicista, em curto prazo, na maioria privados, contribuindo para a desregulamentação dos padrões salariais e criando uma mão de obra qualificada, própria para o exército industrial de reserva. (IBIDEM , p. 135-137). A autora corrobora o entendimento dos outros autores abordados, na ideia de que a qualificação da força de trabalho “aligeirada” corresponde aos mecanismos de acumulação do capital.

Charlini Contarato Sebim, em seu artigo “O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso do Kroton no Espírito Santo”, sustenta que, no Brasil, nos anos 2000, surge uma nova configuração na oferta da educação superior, na qual as IES privadas se associam a grupos financeiros, à procura de uma valorização de seu capital. Em uma reestruturação do modo de produção capitalista, a característica principal desse capitalismo é “a relação de forças” em prol dos detentores do capital, a nível mundial, em um processo de internacionalização e valorização do capital, na denominada mundialização financeira, aqui já abordada por François Chesnais.

A partir de 1980, a riqueza capitalista vem transformando as estratégias de acumulação, incidindo sobre uma nova forma de gestão de trabalho denominada “governança corporativa”, que se trata de um mecanismo de retomada dos fundamentos da empresa capitalista, na fase atual de mundialização do capital, por meio da finança (SEBIM, 2015, p. 1-2).

O regime de acumulação financeira visa ao lucro e à criação do “valor acionário”, que é o termo fornecido ao atual momento do capital fictício, em uma das formas nas quais se apresenta, a saber, as ações. A partir de 2007, deu-se uma transformação na estrutura jurídica dos estabelecimentos de ensino superior e, em razão disso, várias IES se incorporaram a fortes conglomerados educacionais.

Daí surgem três grandes conglomerados educacionais Kroton Educacional S. A., Estácio Participações S. A. e o Sistema Educacional Brasileiro S. A. (SEB). Em julho de 2014, o Kroton, em sua fusão com a Anhanguera Educacional Participações S. A., passa a ser a maior empresa educacional do mundo, ocupando a 18ª posição na Bolsa de Valores de São

Paulo (Bovespa). A Faculdade Pitágoras de Guarapari e a Faculdade Pitágoras de Linhares adquiriram as Faculdades Integradas Padre Anchieta de Guarapari (Fipag) e a Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (Unilinhães), em 2008, tendo então a marca Pitágoras, segundo dados do artigo de Charlini Sebim. (SEBIM, 2015, p. 3-4).

O capitalista, quando controla o trabalho do trabalhador, muda-o, de uma atividade humana vital, humanizadora e autocriativa, em uma atividade exterior, que pertence a outro e, assim, é alienada. No Grupo Kroton, há uma clivagem entre planejamento e execução das aulas, dando o nome de Termo a tal prática. Nessa dinâmica, o material didático –guia do professor e livro-texto- de cada disciplina é disponibilizado para os docentes e os alunos (apostila), sempre no começo de cada trimestre. O conteúdo deve ser dado integralmente, servindo de objeto de avaliação do desempenho dos estudantes, o que se assemelha a um processo de tecnicismo, com uma padronização do ensino.

Sebim também salienta que as demissões e a rotatividade aumentaram, sob o novo controle do Kroton; o uso do “Termo” mostrou-se um indicador de desempenho, a saber, gestão por estresse, mas a insegurança de errar induz o professor a aumentar os níveis de produtividade!

Em qualquer área de atuação, a formação do trabalhador é um pré-requisito para sua contratação. No Kroton, porém, o critério para seleção é sobretudo o de o professor se sujeitar a qualquer coisa, com o fim de trabalhar no ensino superior. Sebim destaca também que, em cada período e em cada curso, é demitido um professor, já que 20% da carga horária dos cursos são transferidos para o ensino à distância (IBIDEM, p. 9-10).

Sob o jugo das mudanças pedagógicas, as aulas estruturadas são uma forma clara do aumento do trabalho do professor, em uma sobrecarga de trabalho. Houve ainda uma elevação no número de disciplinas por professor, dada a redução do corpo docente, como no caso de uma docente que ministrava 37 disciplinas e em diferentes cursos, O número de alunos por sala de aula se elevou, com turmas iniciais de 100 alunos, sem nenhum suporte, como um microfone, por exemplo.

No interior das duas instituições do Kroton aqui analisadas, há uma relação contraditória entre produção e apropriação da riqueza, ou seja, do trabalho assalariado. O trabalho docente na Pitágoras assumiu características de um capitalismo remendado e de um neoliberalismo avassalador. Os elementos aqui elencados (separação entre planejamento e execução; crescimento das demissões e rotatividade dos docentes; redução de carga horária de trabalho; aumento da quantidade de trabalho) revelaram a intensificação da exploração do

professor e a redução de sua autonomia, estimulando as relações sociais de dominação, típicas do trabalho alienado.

Reduzindo a participação do professor nas atividades educacionais, impõem-se os ideais do capitalismo e do neoliberalismo, robustecendo as relações sociais de dominação, em um regime de acumulação com dominação financeira.

Há que se salientar que os governos petistas, no recorte temporal 2003-2016, vivenciaram ambiguidades e contradições, tendo em vista a grande expansão do ensino superior privado de forma articulada com a expansão da financeirização do ensino privado, em todas as suas formas. Temos, entretanto, que avaliar o avanço neoliberal no mundo contemporâneo e curvarmo-nos diante da realidade de que, para realizar uma política distributiva na educação superior, fomentando a democratização do ensino, só restava a alternativa da expansão do ensino superior privado, o que, de certa forma, alçou jovens carentes a uma ascensão social.

3. As políticas públicas para o ensino superior brasileiro: o FIES e o PROUNI

Desde os anos 1980, grandes transformações se sucederam na educação superior brasileira, com o cunho neoliberal, a partir da mundialização do capital e da nova dinâmica educacional, gerida pelo mercado. Desse modo, em todo o mundo, as reformas nos sistemas de educação superior se caracterizaram, de uma maneira geral, pelos seguintes traços: lógica do serviço educativo voltado para a demanda social e pelo mercado; necessidade de novas regulações institucionais; a retirada de um modelo de desenvolvimento econômico nacional nas políticas de ensino superior e a ascensão dos interesses típicos do mercado; a importância da inovação a partir de centros de excelência e a relevância da internacionalização, entre outros (THIENGO, 2018, p. 51)

Pontuamos, no capítulo anterior, que o neoliberalismo -projeto político-ideológico de intervenção do capital-, além da alta concentração (acumulação) e centralização do capital, redundou no processo da financeirização, no qual as finanças desempenham o papel de setor hegemônico em face do capital produtivo. Este mesmo capital produtivo, por sua vez, é extraído ou “sugado” pelo capital financeiro, que regula os fundos públicos e os fundos de pensão, além de outros. O que é relevante reter nessa pesquisa é que os fundos de pensão são

megaportadores de concentração de capitais, sendo um dos principais agentes de investimento na educação superior privada brasileira.

Quando se aborda o tema da qualidade da educação, pressupõe-se um entendimento sobre o processo socioeconômico e cultural de um determinado país. Surge, então, a política educacional atuando junto aos programas nacionais de desenvolvimento, que interagem, por sua vez, com o desempenho da economia mundial. Isso pressupõe uma nova luta de classes entre uma “educação financeirizada” e “as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial” (FONSECA, 2009).

A educação tem necessidade de políticas públicas educacionais e estas devem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que envolvem um movimento / ação do Estado (SANTOS, 2018).

Há que se atentar também a instituição dos “rankings” nas políticas de educação superior brasileira, iniciada nos anos 1990 –a “década da avaliação” e da lógica do mercado. Assim, durante os mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), caracterizados pelo estabelecimento das reformas neoliberais na esfera da Administração Pública e da economia, assim como os mandatos do governo Lula (2003-2010), com um governo de esquerda em face da expansão neoliberal, pressupunha-se, neste último, uma alternativa de esquerda democrática na América Latina (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES; 2011).

Os rankings –estratégias de estímulo da concorrência “para a melhoria da qualidade da educação superior”- obtiveram legitimidade técnica e consenso no panorama governamental, passando de políticas de governo (de curto prazo) ao patamar de políticas de Estado (de longo prazo). Estas duas categorias teóricas revelam uma relação hierárquica, já que se utiliza a categoria Políticas de Estado para “atender necessidades nacionais acima de discussão e de interesses dos diversos grupos de poder que interagem na sociedade” (IDEM, p. 818).

Em 1996, durante o governo FHC, criaram-se políticas públicas para a educação superior privada, destacando-se, dentre elas, o Exame Nacional de Cursos (ENC), aplicado aos alunos que concluíssem cursos de graduação, sendo também conhecido como “Provão”. A comunidade acadêmica, entretanto, denunciou o “Provão” pela aplicação dos resultados em forma de rankings, com a finalidade de estimular a concorrência entre as instituições educacionais superiores, além da vasta divulgação na mídia das referidas tabelas ou rankings como marketing e propaganda, seguindo a lógica do mercado (IDEM, p. 820).

Já em 2004, no primeiro governo Lula, instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como um novo projeto de aferição da Educação Superior, para além da lógica do mercado e da dinâmica neoliberal, típica do governo anterior. O SINAES compreendia o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Dentre estes três meios de avaliação, o que obteve mais relevância na mídia e no Ministério de Educação foi o Enade, que passou a ser encarado como principal elemento de informação para caracterização dos índices de qualidade, retomando-se, equivocadamente, a lógica do mercado e a prevalência de um instrumento de avaliação sobre todos os demais (IDEM, p. 822).

Ora, os que se beneficiam dos rankings não estão nem um pouco interessados na “melhoria da qualidade da educação superior” e, sim, no lucro, diante da expansão neoliberal. Os rankings, através do Enade, ganharam consenso e obtiveram legitimidade, recuperando, de certa forma, as estratégias do governo FHC, tornando-se Política do Estado brasileiro (a longo prazo).

As classes dominantes – grandes empresários, grupos de sustentação política e organismos internacionais, entre outros- fizeram da avaliação uma estratégia de controle e de informação, segundo a lógica do mercado, em relação à qualidade do produto “educação” e suas instituições de ensino superior. Nosso país se adequou ao mercado competitivo da educação superior, através de princípios de competição e avaliação, em um mundo globalizado, à busca de alunos / consumidores.

Tendo o panorama educacional brasileiro passado por profundas transformações nas últimas décadas, ocorreram criação de novos cursos, novas modalidades (ensino à distância) e elevação da quantidade de instituições de ensino privadas. Aliadas a esse cenário, sucedem-se as políticas públicas de estímulo à educação superior brasileira, como o FIES e o PROUNI, apresentadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como estratégias de democratização do ensino.

A ampliação do acesso ao ensino superior e o alcance da equidade na educação deveriam ter como norte uma formação de qualidade e a democratização do ensino, o que redundaria em desenvolvimento econômico e social para nosso país.

3.1 A política educacional do FIES e suas ambiguidades

Tudo o que diga respeito a planejamento educacional brasileiro está instituído no Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, de uma disposição transitória de Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394 / 96), se tornou uma exigência constitucional através da Emenda Constitucional nº 59 / 2009. Este Plano tem periodicidade decenal, significando, com isso, que planos plurianuais devem encará-lo como referência necessária. Ele é também um articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, os quais, sendo aprovados em lei, devem prever os recursos orçamentários para sua execução (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Nesse contexto, as políticas públicas de fomento à Educação Superior no Brasil serão necessariamente norteadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 2014, instituindo diretrizes para a educação até 2014. Em suas 20 metas a serem atingidas em seus dez anos de vigência, a que nos interessa mais fortemente é a meta de número 12, que é relacionada à Educação Superior.

Os professores da educação básica e alguns dos demais profissionais atuantes no município são formados no ensino superior, estimulando o desenvolvimento socioeconômico local e a geração de renda. A partir daí, entende-se que, sendo o ensino superior de responsabilidade dos governos federal e estaduais, participam também a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na elaboração das metas sobre o citado ensino superior nos planos municipais e estaduais, relacionadas ao PNE (IDEM, p. 13).

É válido salientar que, no panorama da garantia do direito à educação, a Constituição Federal de 1988 define, então, o desempenho de cada ente federativo:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio. (C.F., art. 211, § 1º, 2º e 3º).

Ainda não há dispositivos de cooperação regulamentados de modo suficiente, daí o pouco comprometimento com uma educação de qualidade, condições de trabalho adequadas, salários atrativos para os docentes, entre outros. Estamos muito distantes de superar o desafio do fortalecimento da educação e da gestão democrática, sendo a educação superior severamente atingida por uma lógica do mercado e uma financeirização da economia –eixos de desigualdade e distanciamento de uma educação democrática.

Dentre as diretrizes e metas do PNE 2014 – 2024, temos: a) Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais (erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação), b) Diretrizes para a promoção da qualidade educacional (melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade), c) Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação (valorização dos(as) profissionais da educação); d) Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos (promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental); por último, e) Diretrizes para o financiamento da educação (estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade); revelando as possíveis intenções do Estado em relação às políticas públicas educacionais brasileiras (BRASIL, 2015).

Logo no início da apresentação do Plano, nota-se um discurso antigo, “da boca para fora”, que nunca se efetivou não apenas no Brasil, mas em todos os países periféricos:

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)- perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, p. 9)

Nesse contexto, a partir de metas, são apontados os objetivos que deverão ser alcançados pela educação em nosso país, em áreas variadas, tendo por limite o ano de 2024. Ocorreram, sim, nos últimos tempos, uma evolução em alguns pontos dos quadros indicadores educacionais, há, entretanto, uma severa desigualdade no acesso à educação relativamente aos hipossuficientes, seja por seu nível socioeconômico, seja pela (má) localização de suas moradias, ou até mesmo por sua raça, privando-os do direito à educação.

A Meta 12 do PNE 2014-2024 é a que nos diz respeito mais estritamente:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão

para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, p. 207).

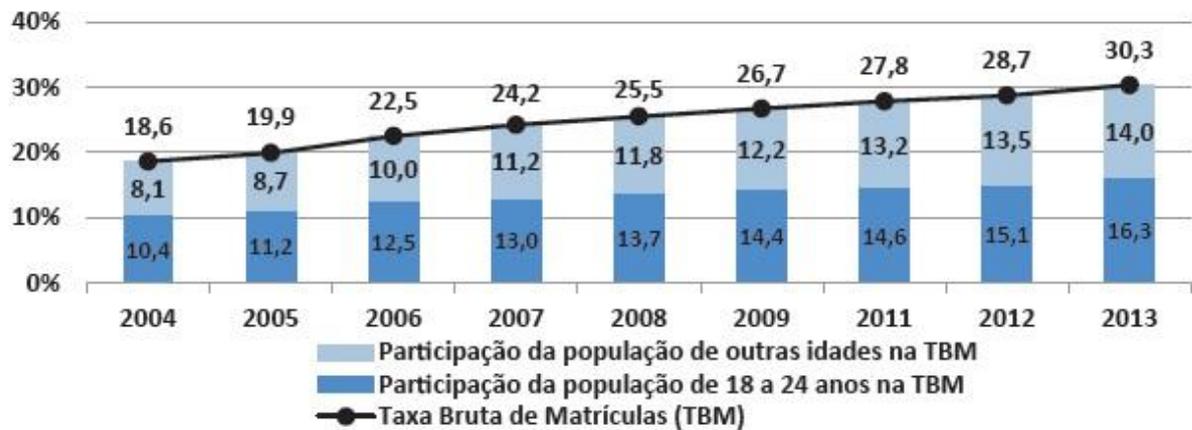
O PNE (Plano Nacional de Educação), através de sua 12^a Meta, visa à expansão da educação superior, a nível de graduação, preservando também a qualidade de oferta e expansão no setor público. Selado por contradições e pela imperatividade do capital contemporâneo, o documento em questão, com vistas ao asseguramento das políticas educacionais ali gestadas, se encontra blindado pelas orientações dos organismos internacionais.

Como veremos mais adiante, há um projeto burguês de mercantilização do ensino superior neste Plano Nacional de Educação, robustecendo as relações entre educação e mercado, valendo-se das brechas para a atuação da iniciativa privada no ensino superior, tanto no que respeita às metas de expansão da educação superior, quanto ao financiamento desta (PAIVA; SEGUNDO; RABELO; 2016).

A taxa bruta de matrículas (TBM) dos cursos de graduação no Brasil, da população entre 18 e 24 anos de idade, correspondia a 18,6%, no ano de 2004, alcançando o nível de 30,3% em 2013. A referida taxa bruta de matrículas se define pelo total de matriculados (não importando a idade) relativamente ao total populacional em idade encarada como adequada para estar cursando esse nível de escolaridade.

Assim, em 2004, a TBM dos cursos de graduação no Brasil se mantinha em 18,6%, atingindo o nível de 30,3%, em 2013, segundo dados da Pnad/IBGE. Apesar da boa performance nesses dez anos, com crescimento de 11,7% nesse período, torna-se muito remota o alcance da meta do PNE de 50% para 2024. Para que se atinja tal meta, será preciso que esta Taxa cresça em média 1,8 ponto percentual (p.p.), desde o último dado observado, ou seja, em 2013, até 2024. Houve, porém um crescimento médio de 1,3 p.p. ao ano, o que torna extremamente difícil o cumprimento da meta.

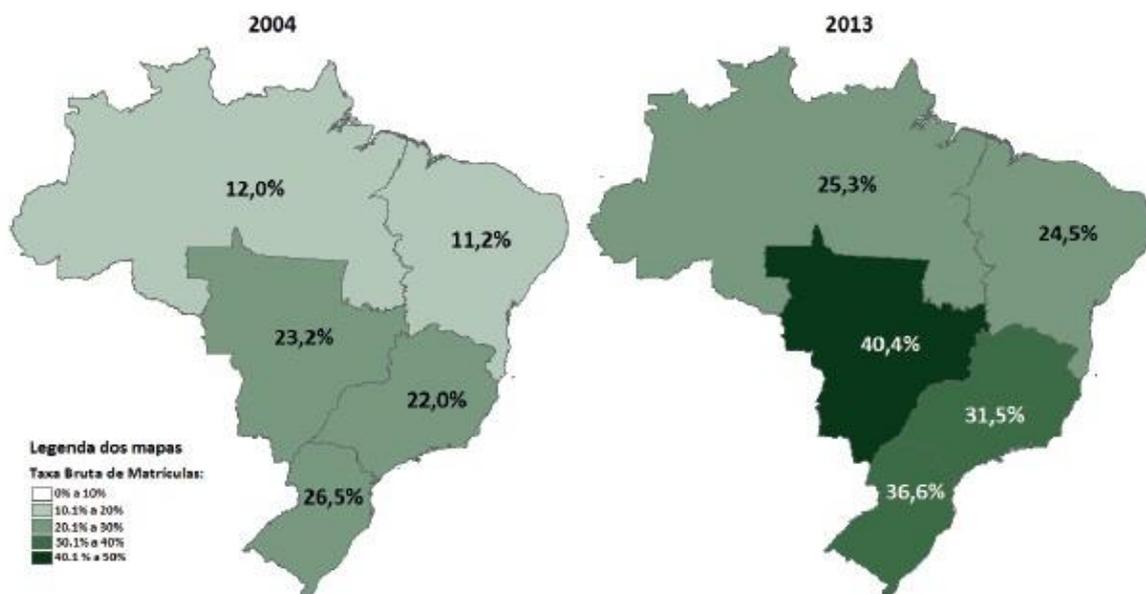
Gráfico 1 – Taxa bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária - Brasil

**GRÁFICO 1** Taxa bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

A busca para alcance da meta nacional de 50% para a taxa bruta de matrículas diverge conforme a região do país, devendo se ater às regiões Norte e Nordeste, de reconhecidas dificuldades monetárias. Ainda que representem as duas regiões que revelaram o mais acentuado crescimento das TBMs entre 2004 e 2013, ainda falta muito para alcançarem as metas.

Gráfico 2 – Taxa bruta de matrículas, por grandes regiões – Brasil – 2004/2013

**GRÁFICO 2** Taxa bruta de matrículas, por grandes regiões – Brasil – 2004/2013

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

No que toca especificamente nosso tema, conclui-se que as IES (Instituições de Educação Superior) privadas são as responsáveis pela maior parte da oferta desse patamar de ensino no Brasil. Se, em 2004, as IES privadas, com seus cursos de graduação, compunham 14,0% das matrículas de jovens entre 18 e 24 anos, nas IES públicas, por sua vez, isso correspondia a 4,6%. Já em 2013, a oferta da educação superior privada disparou para 23,0%, ao passo que à rede pública coube 7,3% das matrículas apenas.

Gráfico 3 – Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino - Brasil

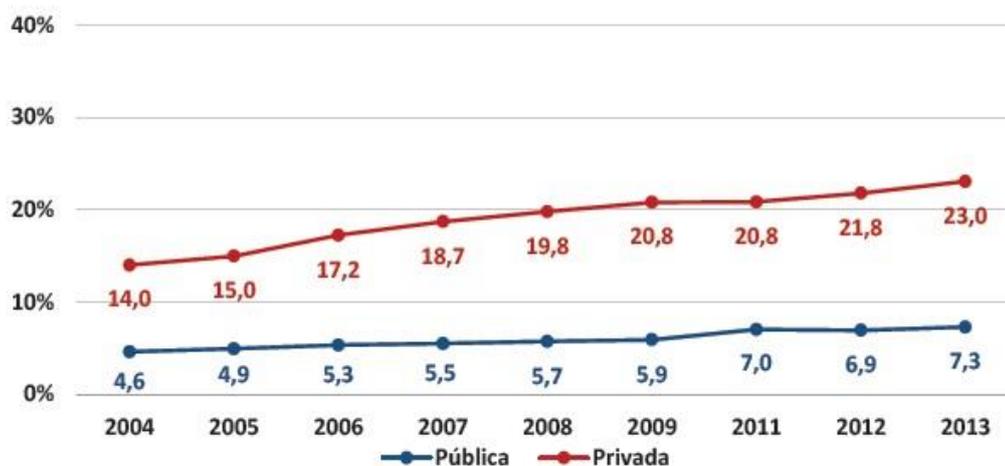


GRÁFICO 3 Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Nesse momento, caberia ao INEP propor políticas públicas que efetivem o ingresso dos jovens brasileiros nas Instituições de Educação Superior, em especial na rede pública, com ensino e pesquisa de qualidade. Abordam desigualdades nas áreas rurais e urbanas, mas não se detêm na abordagem de uma política educacional para o ensino superior público, abrindo espaço para o surgimento das grandes corporações educacionais privadas de ensino superior, agora também explorando o ensino médio, como o Grupo Kroton.

Entre 2004 e 2013, observa-se que a taxa bruta de matrículas, em todas as regiões do Brasil, demonstra a superioridade do ensino superior privado sobre o ensino superior público. Onde se viu o maior crescimento da taxa bruta de matrículas no referido período, no segmento público, foi na Região Centro-Oeste, em 2013 (9,7%); já no que diz respeito ao setor privado, o maior nível de crescimento ocorreu também na Região Centro-Oeste, no mesmo ano de 2013 (30,7%). Paradoxalmente, a menor taxa bruta de matrículas neste período, 2004/2013, no setor público, se deu na Região Sudeste, em 2004 (3,7%); enquanto a menor taxa no setor privado foi na Região Norte, em 2004 (6,5%). No cômputo geral, no período 2004/2013, o

Brasil teve, tanto no setor público (4,6% para 7,3%) quanto no privado (14,0% para 23,0%), uma elevação de mais de 50,0%.

Gráfico 4 – Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino e grandes regiões – Brasil – 2004/2013

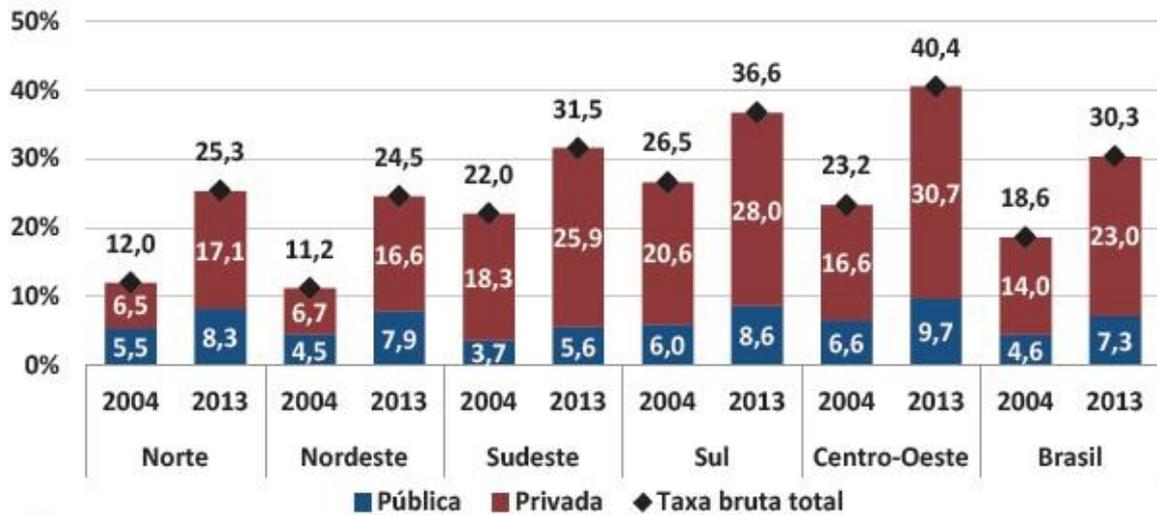
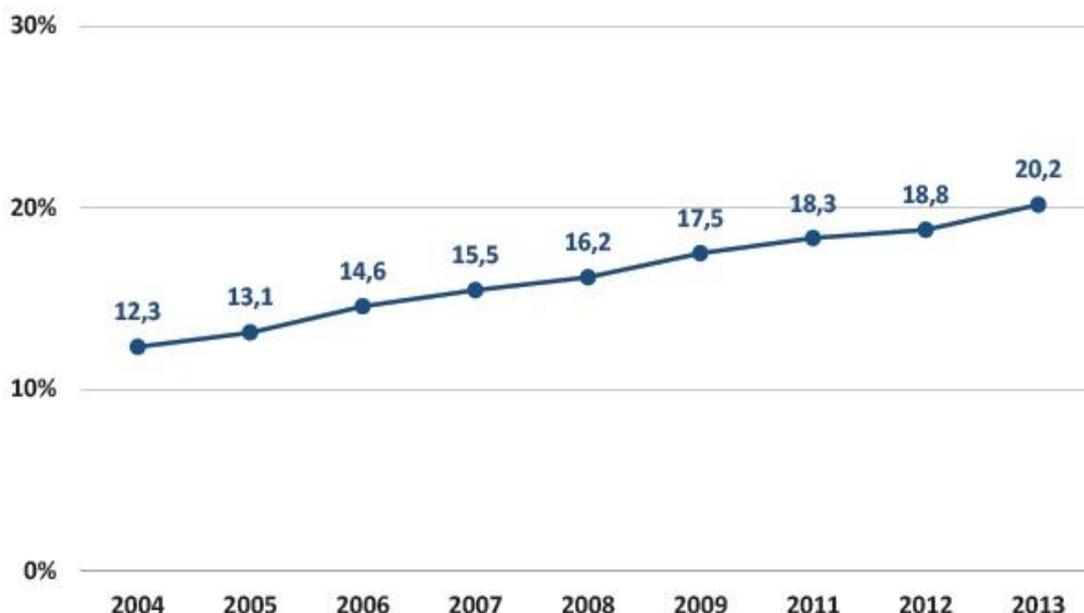


GRÁFICO 4 Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino e grandes regiões – Brasil – 2004/2013

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Há também a Taxa Líquida de Escolarização Ajustada (Tlea) no ensino superior brasileiro, significando o percentual da população brasileira de 18 a 24 anos que frequenta ou que também já concluiu a educação superior. Em 2004, 12,3% dos jovens desta faixa etária já tiveram ou tinham ingressado nesse grau de ensino; contra 20,2% dos jovens, em 2013. Logo, mesmo com um significativo aumento, ainda se encontra muito longe da meta de 33% para 2024.

Gráfico 6 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior - Brasil

**GRÁFICO 6** Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Há uma desigualdade regional no padrão da Tlea, assim como na TBM. Nas regiões Norte e Nordeste, houve um crescimento bem acelerado entre 2004 e 2013 (Gráfico 4), mas a desigualdade entre as regiões persiste, já que se trata de uma questão sistêmica, o que só poderia ser resolvido por um governo socialista-democrático.

O que também nos chama a atenção é que, relativamente às desigualdades regionais brasileiras, a Taxa Líquida de Escolarização Ajustada (Tlea) da Região Sudeste fica atrás das Regiões Sul e Centro-Oeste. Devemos ter sempre em mente que todas essas desigualdades levam os alunos – em sua maioria, de baixas classes sociais- à busca da educação superior privada, servindo-se dos programas educacionais ofertados, como o FIES e o PROUNI.

Gráfico 7 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por grandes regiões – Brasil – 2004/2013

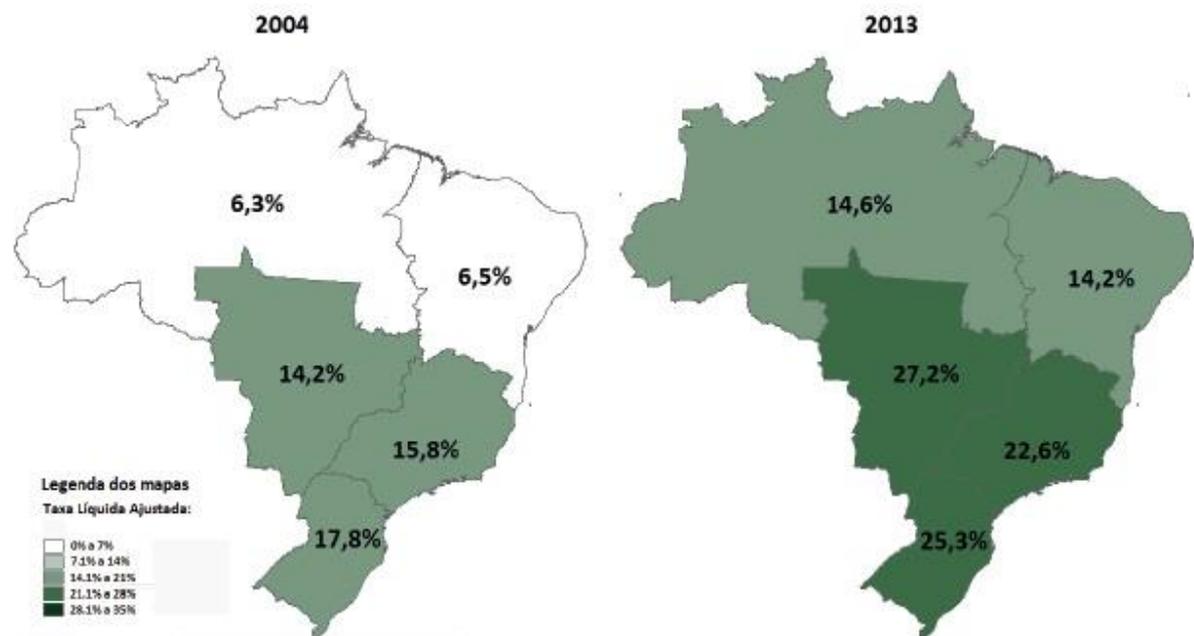


GRÁFICO 7 Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por grandes regiões – Brasil – 2004/2013

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

A estrutura de desigualdade também se manteve no ingresso ao ensino superior no que se refere ao sexo e raça / cor. As mulheres, os brancos e os amarelos estão à frente de outros grupos, demonstrando que a sociedade brasileira veio incorporando à sua estrutura novas ideias e concepções de igualdades, ainda que em pequena escala.

Gráfico 8 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por sexo - Brasil

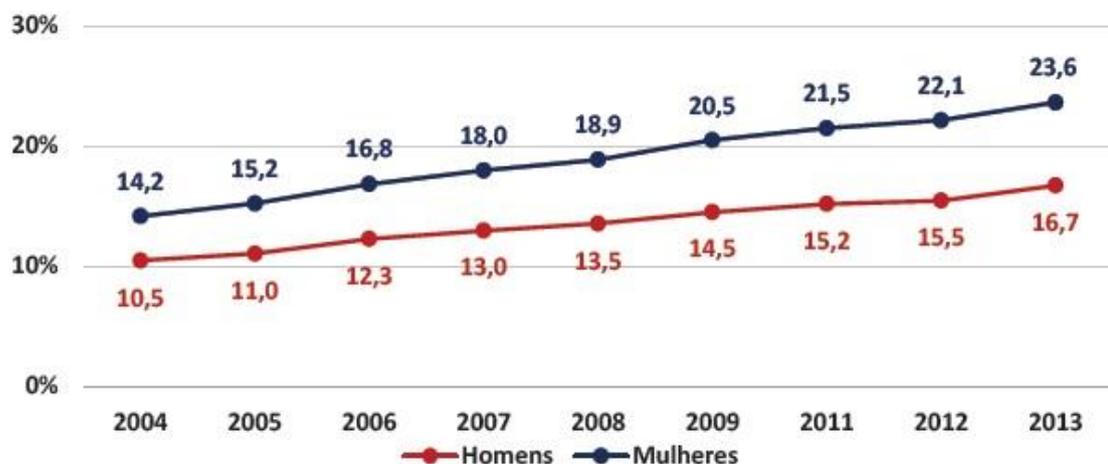
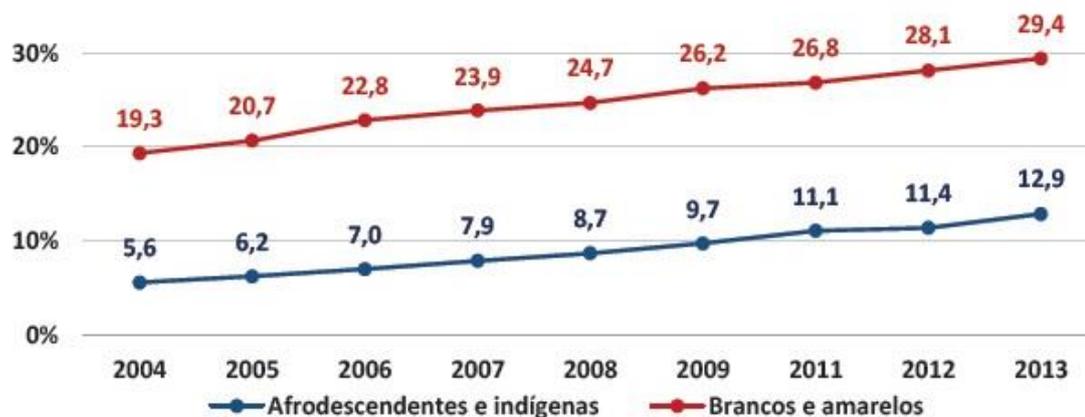


GRÁFICO 8 Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por sexo – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Gráfico 9 – Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por raça/cor - Brasil

**GRÁFICO 9** Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por raça/cor – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Quanto às matrículas no setor público, há uma grande oscilação do indicador em relação ao período considerado. O que não se pode desconsiderar é a redução drástica de matrículas no ensino superior público, pela liderança da educação superior privada, sem comprometimento com a qualidade, ensino e pesquisa,

TABELA 1 Percentual de expansão da educação superior no segmento público – Brasil

Período	Expansão no segmento público (%)
2004-2013	23,3
2005-2013	25,1
2006-2013	28,1
2007-2013	29,1
2008-2013	25,3
2009-2013	30,2
2010-2013	31,2
2011-2013	28,1
2012-2013	13,1

Fonte: Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaborado pela Dired/Inep.

Analisando a expansão das matrículas de graduação, por rede e modalidade de ensino, o setor privado obteve um enorme crescimento no número de matrículas no recorte temporal em análise. O ensino à distância também aumentou em demasia sua participação, passando de 1,4% em 2004 para 15,8% do total de matrículas.

TABELA 2 Expansão das matrículas de graduação, por rede e modalidade de ensino – Brasil – 2004/2013

Matrículas	2004	2013	Varição Absoluta	Varição %	% do Total em 2004	% do Total em 2013
Total	4.223.344	7.305.977	3.082.633	73,0	100,0	100,0
Públicas	1.202.445	1.932.527	730.082	60,7	28,5	26,5
Federal	592.705	1.137.851	545.146	92,0	14,0	15,6
Estadual	477.657	604.517	126.860	26,6	11,3	8,3
Municipal	132.083	190.159	58.076	44,0	3,1	2,6
Privadas	3.020.899	5.373.450	2.352.551	77,9	71,5	73,5
Presencial	4.163.733	6.152.405	1.988.672	47,8	98,6	84,2
Públicas	1.178.328	1.777.974	599.646	50,9	27,9	24,3
Federal	574.584	1.045.507	470.923	82,0	13,6	14,3
Estadual	471.661	557.588	85.927	18,2	11,2	7,6
Municipal	132.083	174.879	42.796	32,4	3,1	2,4
Privadas	2.985.405	4.374.431	1.389.026	46,5	70,7	59,9
EaD	59.611	1.153.572	1.093.961	1835,2	1,4	15,8
Públicas	24.117	154.553	130.436	540,8	0,6	2,1
Federal	18.121	92.344	74.223	409,6	0,4	1,3
Estadual	5.996	46.929	40.933	682,7	0,2	0,6
Municipal		15.280	15.280		0,0	0,2
Privadas	35.494	999.019	963.525	2714,6	0,8	13,7

Fonte: Censo da Educação Superior. Elaborada pela Dired/Inep.

Diante da situação exposta, o PNE 2014-2024 intensifica nosso entendimento de que o segmento superior privado detém a completa hegemonia na educação superior brasileira. Seja pelos cursos presenciais, seja na modalidade EAD –onde, no setor público, esta modalidade aumentou mais de seis vezes, isto é, de 24 mil para 154 mil matrículas; enquanto no segmento privado a EAD aumentou mais de trinta vezes, ou seja, de 35 mil para quase 1 milhão de matrículas (PNE, p. 222).

Pode-se observar que todas as metas são de difícil alcance para um país periférico como o Brasil, necessitando de uma grande mobilização da sociedade civil, enfatizando sobretudo que esse Programa norteador está gravemente influenciado pelas políticas educacionais internacionais, sem “chão social”, orientadas “de cima” (SANTOS; AGUIAR; BRITO; 2016).

Diante de todos os indicadores apresentados, observa-se que a educação superior privada brasileira caminha a passos largos, uma vez que o Estado, mantenedor e legislador do setor educacional, abriu brechas para a hegemonia do ensino superior privado. Nesse

contexto, poucos estudantes têm a chance de ingressar no ensino superior público, por serem oriundos do ensino médio público (de baixa qualidade), em sua maioria. Diante disso, nos deteremos em duas políticas públicas de grande interesse: o FIES e o PROUNI..

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), já brevemente comentado na Introdução deste trabalho, é um projeto do Ministério de Educação, com vistas ao financiamento da graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, de acordo com a lei 10.260/2001.

Como já foi apresentado, a educação superior brasileira teve grandes incentivos a partir dos anos 1970, elevando-se, então, os recursos orçamentários das instituições de ensino superior, além do fomento às políticas públicas, com o consequente acesso à educação superior em nosso país. Em agosto de 1975, criou-se o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), visando conceder empréstimos aos estudantes, no que se referia ao pagamento das mensalidades e às despesas no decorrer da graduação (PORTAL DO FNDE, 2017).

Implementou-se este programa de crédito em 1976, no primeiro semestre, primeiramente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Já no segundo semestre, o projeto foi levado a todas as instituições de ensino superior brasileiras, com suporte financeiro para mais de 870.000 estudantes. Nesse contexto, o financiamento funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e alguns bancos comerciais. No que diz respeito ao sistema de amortização do empréstimo, serviam-se da Tabela Price, cuja principal característica residia nas prestações iguais (IDEM, s/p.).

Os recursos do projeto, em 1983, começaram a ser da competência do Ministério da Educação e do FAS (Fundo de Assistência Social), gerado pelas loterias, quando o agente financeiro do programa passa a ser somente a Caixa Econômica Federal. Sob a Carta Magna de 1988, os recursos oriundos das loterias deixam de fomentar o crédito educativo, sendo que a instituição competente para a manutenção de todo o projeto passa a ser o Ministério da Educação, em razão de seu caráter socioeducacional. Após diversas orientações nos anos 1990, ao seu final, em 1999, instituiu-se o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, denominado atualmente Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com vistas ao financiamento da graduação de alunos com matrículas em cursos de ensino superior presencial, não gratuitos e com boa avaliação pelo Ministério da Educação.

Desde 2010, a operacionalização do FIES se encontra sob a competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em relação aos contratos ajustados a partir de 15/01/2010. Ocorreram várias mudanças no programa, como diminuição dos juros de

9% para 3,4% ao ano, expansão do período de carência de 6 meses para 18 meses, além do alargamento do período de amortização para três vezes o período financiado acrescido de 12 meses. O FIES passou também a aceitar novos pedidos de financiamento, não importando o período do ano, além de que todos os contratos formalizados em exercícios anteriores passaram a ter o FNDE como agente operador (IBIDEM, s/p.).

Os financiamentos com recursos do FIES, a partir do segundo semestre de 2010, passaram a ter uma taxa de 6,5% ao ano,

com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal. (PORTAL DO SISFIES, 2018)

De acordo com o Portal do SISFIES, as novas condições de pagamento do FIES para os contratos firmados a partir do segundo semestre de 2015 são submetidas a três fases: 1) Fase de utilização – o estudante pagará, no período de duração do curso, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), relacionado ao pagamento de juros sobre o financiamento; 2) Fase de carência – o estudante terá, após o término do curso, 18 (dezoito) meses de carência para recomposição de seu orçamento. Assim, ele deverá, nesse período, a cada três meses, pagar o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento; 3) Fase de amortização – o saldo devedor do estudante, terminado o período de carência, será parcelado em até três vezes o período financiado da duração regular do curso.

Assim, um estudante que financiou todo seu curso, com duração de 4 (quatro) anos, terá: a) Durante o curso: pagamento trimestral de até R\$ 150,00; b) Carência: o estudante pagará, nos 18 meses após a conclusão do curso, o valor máximo de R\$ 150,00, a cada três meses; c) Amortização: ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 12 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso)].

Os que se graduaram em cursos de magistério, tornando-se professores, por meio do FIES, poderão solicitar o abatimento mensal de 1% do saldo devedor, de acordo com o artigo 6º, B, da Lei nº 10.260/2001, também incluído na Lei nº 12.202/2010. Em casos de morte ou invalidez permanente do(a) estudante financiado(a), poderá solicitar-se a quitação da dívida, nos contratos ajustados a partir de 31 de maio de 2007, em conformidade com a Lei 11.482/2007.

Em 2018, implantou-se o Novo FIES, devido aos cortes orçamentários do Ministério da Cultura (MEC) e aos altos níveis de inadimplência do programa (quase 50%), com regras

válidas a partir do primeiro semestre de 2018. As mudanças se referem à taxa de juros, ao prazo de pagamento da dívida e à ampliação da faixa de renda para os interessados no financiamento.

A taxa de juros do Novo FIES é paga junto com as parcelas da fase de amortização, no final da graduação. Já não há mais prazo de carência, ou seja, o estudante deverá começar o pagamento logo que se formar; agora, há três modalidades para qualificar a renda per capita do aluno (Modalidade I [FIES] – para alunos com renda per capita mensal familiar de até três salários-mínimos, não havendo cobrança de juros; Modalidade II [PFIES] – para alunos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com renda per capita mensal familiar de até cinco salários-mínimos. Os juros variam, podendo ainda chegar a zero; Modalidade III [PFIES] – para alunos de todas as regiões do Brasil, com renda per capita mensal de até cinco salários-mínimos, com recursos do BNDES, definidor dos juros.). Haverá menos juros para os alunos que mais precisam, além de maior prazo e maior transparência relativamente aos parâmetros de reajuste das mensalidades.

Ora, o financiamento do governo federal brasileiro para estudantes carentes do ensino superior privado, através de programas como o FIES e PROUNI, foi relevante para a expansão da educação superior, assim como para o crescimento de grupos empresariais de ensino superior privado, sobretudo a partir dos anos 1990 e no primeiro decênio do século XXI. Assim, as ações do Estado, através dos fundos de pensão principalmente, se voltam notadamente para privilegiar o setor privado (PEREIRA; BRITO; 2018).

O que ocorreu nos primeiros anos do século XXI foi uma verdadeira proliferação de instituições de ensino superior privadas, além de uma dinâmica de ascensão na formação de fortes grupos empresariais da educação superior privada. Entretanto, viu-se, ao mesmo tempo, uma severa movimentação da sociedade civil em prol da criação, ampliação e manutenção das instituições de ensino superior públicas, de qualidade, com ensino e pesquisa.

Nesse panorama, criaram-se, então, vagas, com alto custo, nas instituições superiores privadas, assim como as políticas públicas de ensino superior, como o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Dessa forma, o FIES contribuiu para a difusão e fortalecimento do ensino superior privado brasileiro, o que pressionou o processo de mercantilização da educação superior privada e, em um segundo momento, o de financeirização da economia e, conseqüentemente, da educação.

Na realidade, o que se constata, com a implementação do FIES, é, de certa maneira, uma política pública de inclusão social e de acordos financeiros, em uma união antes aparentemente irreconciliável, daí a sua ambiguidade. Aqui, o público e o privado dialogam, celebram contratos e ações, e visam ao lucro. A classe trabalhadora, mais uma vez, na luta em prol de seus interesses, se vê afastada de um de seus maiores campos de luta –a educação-, onde quem tem nas mãos as melhores peças do tabuleiro do jogo é o Estado, que estabelece as políticas públicas, e/ou os grandes empresários do segmento educacional superior privado.

Nesse passo, o histórico das políticas públicas de expansão da educação superior brasileira –a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Constituição Federal de 1988- se articulou em um campo de intersecção entre os projetos públicos e o segmento privado-mercantil –tanto nacional quanto internacional-, além do engajamento de organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) (SANTOS, 2018).

A Constituição Federal vigente, em seu artigo 205, prescreve que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração de todos” (BRASIL, 1988), abrindo espaço para o empresariado do setor educacional e organismos multilaterais. As políticas públicas educacionais passaram a ser também motivo de lobby e consequente cobiça de diferentes segmentos relacionados à educação.

As políticas públicas educacionais, como o FIES, aliadas a interesses empresariais, se assemelham às Parcerias Público-Privadas (PPPs), as quais compreendem novas relações que se criam entre Estado, mercado e sociedade civil, através da implantação de redes políticas organizadas em torno das instituições públicas, com consequências na educação pública. Veem-se, a partir daí, determinados sistemas educacionais com projetos elaborados por segmentos sem um engajamento no setor da educação. Estes mesmos projetos se preocupam com uma boa competência técnica, uma boa gestão, articulando diferentes formas de atuação na formação docente, na avaliação, na criação de currículos (CÓSSIO; SCHERER; 2019).

Assim, na virada do século XXI, as redes de políticas públicas passaram por um redesenho do Estado, com novas relações da sociedade civil e contornos neoliberais, exatamente quando as políticas de proteção social se fazem cada vez mais necessárias. Conjugar desenvolvimento, livre mercado e justiça social é um ato impossível, ainda que se tentem novos e diferentes ajustes (SHIROMA; EVANGELISTA; 2014). Democracia e livre mercado são totalmente inconciliáveis.

Vivemos na esfera de uma “economia ultraliberal”, com predominância financeira, e de um “Estado semiprivado”, que serve a esta economia, sendo que as barreiras entre o público e o privado/mercantil estão se extinguindo. Isso se deve ao fomento de uma expansão da educação superior, mantida como de elite e de alta qualificação para alguns poucos, ao passo que se mostra como um “sistema de massas” e de baixa qualificação para muitos (SGUISSARDI, 2015).

O ensino superior privado no Brasil, voltado para a mercantilização e financeirização da educação, a partir de suas políticas públicas, aqui, em nosso caso o FIES, expõe contradições, pois não se saberia exatamente, a princípio, se o que ocorre é um movimento de democratização ou de massificação mercantil. A partir da análise de dados concernentes ao estatuto jurídico das instituições e suas respectivas matrículas, à frequência ao turno noturno e à EAD, à concentração de cursos e matrículas por área de conhecimento, à presença de fundos de investimentos nacionais e transnacionais associados às grandes empresas do setor educacional em seu oligopólio, são fatores determinantes para que se atribua à educação superior brasileira o processo de escamoteamento de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria (IDEM, 2015).

Ora, uma dinâmica de massificação mercantilista despreza os limites entre o público e o privado-mercantil, obstaculizando uma democratização do sistema de ensino. O Estado – aparelho ideológico e operacional da educação superior- veio buscando, por meio de políticas públicas de curto alcance (como FIES e PROUNI), igualdade de condições de acesso, mas ainda sem igualdade de condições de permanência (na evasão do FIES, pela inadimplência sobretudo), assim como de possível êxito no mercado de trabalho. O que se constata, nas últimas décadas, é uma expansão na quantidade, pouco importando a educação superior de qualidade.

Prevalecendo a mudança do ensino superior em mero serviço comercial, as empresas educacionais abrem seu capital e lançam-se no mercado de ações, no processo de financeirização, em meio ao contexto neoliberal e à mundialização do capital. Entre as quinze maiores empresas educacionais do nosso país, nove possuem um fundo ou um Banco de Investimentos na sua estrutura de gestão, formando o sistema Ajuste neoliberal / Privatização / Mercantilização / Financeirização. Em toda essa dinâmica, na busca pelas vagas, os que se situam nas relações de trabalho –a classe trabalhadora- são afastados, oprimidos, ou mesmo “invisíveis” para o próprio Estado e as classes empresariais.

O FIES não é um programa buscado pelos cursos (“nobres”) de Medicina (oriundos de famílias com renda superior a 10 SM (7% da sociedade), Odontologia e Direito; já a preferência por esse projeto vem de alunos com família de renda de até 3 SM, à procura de cursos (“pobres”) de “baixa demanda”, como Letras, História e Pedagogia.

Com as Portarias 21 e 23 do FIES, de 29/12/14, houve critérios mais rígidos para a concessão de empréstimos desse Fundo, com fortes impactos sobre as instituições beneficiárias, diante da inadimplência. Assim, quatro empresas perderam, nos quatro primeiros meses de 2015, entre 30% e 40% do valor de suas ações. Em conformidade com Umpieres (2015), o FIES é responsável por 49% das receitas totais da Ser Educacional (SEER3, 44% do Kroton (KROT3), 40% da Estácio (ESTC3) e 38% da ANIMA (ANIM3), todas como exemplo da monopolização da educação superior privada (HOPER, 2014).

A iniciativa privada muito se preocupou com a queda do valor das ações das megaempresas educacionais, sugerindo alterações no FIES para um maior número de contratos. Dessa forma, as ambiguidades do Fies se mostram cada vez mais acentuadas, entre a democratização do ensino superior e a mercantilização crescente do setor privado, entre o privado e o privado-mercantil. Na luta desleal entre a democratização do ensino (direito de todos) e o grande empresariado educacional, observa-se um abismo de desigualdade e de expropriação de direitos da classe trabalhadora. Próximo a este abismo, encontra-se o FIES, programa que alçou jovens a um nível socioeconômico mais elevado e, ao mesmo tempo, encheu os bolsos dos grandes empresários da educação, por meio de políticas públicas diretas de direcionamento à iniciativa privada.

3.2 A política educacional distributiva do PROUNI

Como já foi abordado, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) determinou espaços no panorama da educação superior, como a legalização de Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos, a flexibilização das normas para abertura de instituições, diferenciação na organização das instituições, atendendo à demanda do mercado e da implementação de cursos de curta duração. Com a ampliação das Instituições de Ensino Superior, houve uma premência no sentido de buscar políticas públicas que fossem capazes de absorver as demandas de uma educação comprometida com a inclusão na educação superior

privada, por meio de bolsas de estudo, de estudantes com baixas chances de acesso ao ensino superior (AMARAL; OLIVEIRA; 2011).

A norma que rege o PROUNI é a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências (BRASIL, 2005).

Seus três primeiros artigos assim prescrevem:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e ½ (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

§ 3º Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999.

§ 4º Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades,

Art. 2º A bolsa será destinada:

I – a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola de rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II – a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III – a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Artigo 3º O estudante a ser beneficiado pelo PROUNI será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Parágrafo único. O beneficiário do PROUNI responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas. (IDEM, 2005)

Com base nesta apresentação dos três primeiros artigos da Lei, podemos depreender que o programa se realiza a partir da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (25% e 50%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas.

O PROUNI visa preencher vagas nas instituições superiores privadas para estudantes carentes –que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas como bolsista integral-, assim como para professores da rede pública de ensino. Neste ponto, há mais requisitos: os professores com direito à vaga no Programa devem pertencer à rede pública de ensino, concorrer a cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, de reconhecida formação do magistério da educação básica, não importando a questão da renda, anteriormente discutida.

O Programa também visa garantir o direito à educação, ampliando o acesso ao ensino superior (art. 206, CF), e ainda ao direito à igualdade, promovendo a igualdade das oportunidades aos que não podem arcar com as mensalidades de uma instituição privada, com a mesma qualidade de educação que os mais abastados gozam.

Criado no primeiro mandato do governo Lula da Silva, em 2004, foi institucionalizado pela supracitada Lei 11.096/2005, na gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, tendo eficácia de política pública educacional de acesso ao ensino superior privado brasileiro.

De acordo com o Portal do MEC, o agente governamental, com fundamento nas competências informadas na lei e em sua base jurídica, é o Ministério da Educação, responsável pela gestão do Programa. Os agentes não governamentais –entidades beneficentes de assistência social atuantes no ensino superior- podem participar do PROUNI por meio de assinatura de termo de adesão no Ministério da Educação. Ressalte-se que a instituição de ensino superior considerada como entidade beneficente de assistência social deverá conceder, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral para o estudante de curso de graduação ou sequencial de formação específica, sem diploma de ensino superior, para cada 9 (nove) estudantes pagantes.

Enquanto estratégia de implantação, o Programa Universidade para Todos se desenvolveu como um projeto de curto prazo, atingindo 30% dos jovens de 18 a 24 anos, matriculados no ensino superior. Com efeito, o Programa ampliou o acesso à educação superior sem contribuir para o aumento dos gastos públicos, por conta das vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas. Contudo, o Programa tem a função de facilitar o acesso às IES privadas, não sendo uma garantia da permanência do projeto.

O Programa se mostra como uma facilidade ao acesso às instituições de ensino superior privadas, porém os bolsistas se deparam com várias dificuldades para a conclusão do curso, desde a falta de vagas em disciplinas (pré-requisitos para outras) ficando os bolsistas

com as “sobras”, até a impossibilidade de se graduar no período normal (pela exaustiva espera de vagas ociosas, sendo privilegiados apenas os pagantes) e a discriminação entre os colegas.

Tudo isso ocorre porque as instituições cadastradas, em geral, não obtiveram o treinamento necessário para a implantação do Programa em questão, com ausência de projetos de apoio aos bolsistas. Com o PROUNI, modelou-se a disponibilização de bolsas de estudo nas instituições superiores privadas, elevando o acesso de alunos carentes para as universidades. Deve-se, entretanto, manter um canal de recepção para os bolsistas, suavizando seu impacto diante do convívio com colegas de maiores níveis socioeconômicos.

Uma vez preenchidos os requisitos, o candidato à bolsa de estudos passará por um processo de seleção, verificando-se os resultados do ENEM e seu perfil socioeconômico. Investigada a veracidade das informações colhidas e submetendo o candidato aos critérios próprios de admissão, o estudante fará parte do Programa, mas sua permanência se efetivará segundo seu rendimento acadêmico.

Na verdade, o governo Lula e a reforma universitária permeiam uma gama de debates e políticas públicas educacionais, apontando para a democratização da educação superior brasileira. Desde seu Projeto de Lei até sua versão definitiva, através da Lei nº 11.096/2005, o Programa foi grandemente alterado e tolhido, perdendo o PROUNI seu teor cidadão. Ele redundou no crescimento das instituições privadas de ensino, mas é uma política pública de acesso à educação superior que não se envolve com a permanência do estudante-bolsista, fator primordial para a democratização do ensino superior. Assim, o Programa norteia-se também enquanto fruto da assistência social, destinando, porém, benefícios em lugar de direitos aos bolsistas, sob uma qualidade duvidosa de ensino e uma demanda imediata do mercado (CATANI; HEY; GILIOLI; 2006).

A reforma universitária buscou medidas que suprissem, ao mesmo tempo, a premência de ampliação da rede de educação superior e contenção de gastos para a União, e o princípio do Programa em tela segue nessa direção, com fomento ao acesso ao ensino superior privado com custo baixo para o Estado, buscando cumprir as metas do PNE (Plano Nacional de Educação) de elevar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior. As IES privadas, ao atender à elevação de vagas, servem-se da vasta ociosidade de vagas no ensino superior privado, a baixo custo para o governo federal. Ocorre, a partir daí, pouco investimento nas instituições superiores públicas (IDEM, 2006).

O PROUNI, ao ser implantado, mascarava aos nossos investidores externos “um esforço em gastar menos”, em razão da dívida de nosso país, sendo que essa visão da política

foi implantada de forma definitiva em nosso país depois do acordo com o FMI, em 1998. Um diálogo democrático se sucedeu tão-somente com as instituições de ensino superior privadas, onde o povo se encontra muito distante da arena política e poucos de seus representantes se interessam por suas necessidades e dores.

Considera-se o PROUNI uma política pública distributiva educacional, em razão da existência do princípio de cotas, porém tal concepção não é aceitável. O Programa, com efeito, carrega uma falsa ideia de democratização, uma vez que priorizaria o ingresso de alunos carentes no ensino superior brasileiro, o que não se efetivou. De um lado, não se verifica um controle democrático no Programa –já que o diálogo democrático, como vimos, é inviável-; de outro lado, o projeto estimula o aumento das isenções fiscais para as instituições privadas de ensino superior, as quais, em sua maioria, não prestam contas de como empregam as referidas isenções, não buscam transparência na concessão das bolsas e ainda falseiam os balanços.

Pode-se mesmo afirmar que o PROUNI é um programa de impacto popular, de teor basicamente privatista e de baixo custo orçamentário. Faz-se, então a pergunta que não quer se calar: Por que o governo federal não investiu mais no segmento público, local de democratização da educação superior, em vez de privilegiar as instituições de ensino superior privadas? Quer parecer que o Ministério da Cultura, instituidor do PNE, para atingir as metas fixadas, preferiu conceder “benefícios”, não promovendo “direitos”.

A política pública não pode estimular a democracia por meio do setor privado –que é antagônico ao público-, tendo como barreira a natureza das vagas (públicas/privadas) e/ou a capacidade dos candidatos em ocupá-las. O Programa também não pode ser classificado como assistencialista, pois o governo lança às IES o dever de zelar pela permanência dos bolsistas, tratados em bases iguais com os alunos pagantes. Uma vez com acesso ao ensino superior pelo PROUNI, o estudante enfrenta um ensino e até um tratamento “mascarado”. Talvez por esses motivos haja pouquíssimos dados estatísticos relativos ao PROUNI, versando sobre as modalidades das bolsas (integrais ou parciais), o perfil dos alunos, as taxas de evasão, entre outros.

Com bases em dados estatísticos, seria possível saber se o PROUNI é uma política pública efetiva de democratização do ensino superior brasileiro ou uma medida que desvaloriza o setor público e valoriza, ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior (IES) privadas de pouca qualidade. Os dados estatísticos, porém, por serem praticamente

inexistentes, nada revelam, colaborando para o “mascaramento” da educação de cunho burguês-capitalista, em prol de interesses privatistas.

A democratização do ensino superior através do PROUNI seria uma “medida emergencial” para elevar o acesso ao ensino superior, aproveitando-se de um número residual de vagas na educação superior privada. Entretanto, a qualidade dessa formação é duvidosa, já que os beneficiários do Programa ingressam em escolões de baixíssima qualidade, revelando-se uma “medida paliativa”, destinando verbas públicas para o segmento privado, em uma distorção na política pública, com patrocínio do governo federal (COSTA; FERREIRA; 2017).

Relativamente à isenção fiscal, já abordada, e ao seu benefício junto às instituições privadas, é necessário observar o tipo de instituições engajadas com isenção fiscal. Em 2009, as maiores beneficiadas na oferta de bolsas do PROUNI foram as Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos, contabilizando quase 295.000 bolsistas (49%). Em seguida, perfilam-se as entidades beneficentes de assistência social, com aproximadamente 171.000 bolsistas (29%); e as instituições sem fins lucrativos não beneficentes, contando em torno de 130.000 (22%) estudantes beneficiários (IDEM, 2017).

O PROUNI impulsiona o preenchimento de vagas ociosas oriundas pela ausência de estudantes pagantes nas instituições de ensino superior privadas, além do encaminhamento dos alunos para cursos de menor procura e menor prejuízo, assim como há uma distribuição desigual dos bens educacionais entre os alunos bolsistas do PROUNI e os alunos pagantes, direcionando os estudantes bolsistas carentes a cursos de menor demanda e de baixa qualidade.

Tabela 3 - Quadro 1 – Percentual de alunos ingressantes em IES particulares, por cursos acessados via PROUNI no Brasil

Curso	Particular	PROUNI	FIES
Administração	18,5%	18,5%	8,2%
Biologia	1,4%	1,9%	2,4%
Cie. Contábeis	4,1%	4,5%	4,6%
Com. Social	4,5%	4,8%	3,2%
Cursos Tecnológ.	1,3%	9,9%	2,0%
Direito	15,2%	11,0%	15,7%
Enfermagem	4,7%	4,2%	9,3%
Engenharias	5,2%	4,6%	4,8%
Física	0,02%	0,2%	9,3%
Geologia	5,3%	4,6%	4,8%
Matemática	0,1%	1,1%	0,004%
Medicina	1,1%	0,7%	2,4%
Pedagogia	5,0%	6,8%	1,9%

Fonte: Relatório TCU (2009), a partir da Sinopse Educação Superior 2006, SISPROUNI e SIFES.

Promovendo a exclusão dos incluídos, é válido um debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior, concernente ao PROUNI, observando-se que a opção pelo curso ou carreira não tem sido uma prerrogativa do estudante bolsista, enfatizando aqui o que vem sendo ofertado aos alunos bolsistas do PROUNI nas IES parceiras do Programa.

Vê-se que há um grande encaminhamento dos estudantes bolsistas PROUNI para cursos tecnológicos nas IES privadas, o que nos leva a depreender que os bolsistas necessitam de um ingresso rápido no mercado de trabalho. Observa-se também que estes bolsistas vêm sendo direcionados para carreiras com vagas ociosas, com pouca demanda pelos alunos pagantes. O número de bolsistas é maior que o dos pagantes, nos cursos complexos e de baixa remuneração, porém nos cursos elitizados, como Medicina e Direito (onde a oferta de bolsa PROUNI é escassa), o número de pagantes é superior ao de bolsistas.

Nesse contexto, faz-se mister repensar a democratização do acesso e da permanência na educação superior brasileira, criando-se talvez uma política pública alternativa ao

PROUNI, assegurando a entrada de alunos carentes nesse segmento. Deve-se sobretudo fomentar a elevação de vagas nas instituições de ensino superior privadas e desestimular a privatização do ensino, que acaba subsidiando o segmento privado através de grandes isenções fiscais, não arrecadando tributos. Estes mesmos tributos, por sua vez, fortaleceriam o Tesouro, gerando investimento público no ensino público, gratuito e de qualidade.

Ainda que seja uma política distributiva, ou seja, de inclusão, o PROUNI pressupõe um Projeto de Parceria Público-Privado, através do qual se contribui para a maquiagem da fronteira moderna entre o público e o privado, além da transformação da educação em mercadoria e a universidade em lugar de “capitalismo acadêmico” (LEHER, 2004).

Assim, o PROUNI não alcançou um patamar considerável no ramo das políticas públicas educacionais, não atingindo a tão esperada democratização do ensino superior brasileiro, o que acarretou em mais uma “perda” para a classe trabalhadora na luta desleal de classes.

4. O caso do Grupo Kroton Educacional

4.1 O embrião do Grupo Kroton e seus fundadores

Em 1966, o Curso Pré-Vestibular Pitágoras foi fundado, na cidade de Belo Horizonte (MG). Essa instituição de ensino preparatório, para o então chamado Vestibular, teve como fundadores Walfrido dos Mares Guia, Marcos Mares Guia, Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade e Júlio Cabizuca.

Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, nascido em 1942, além de fundador do Curso Pitágoras, formou-se em Engenharia Química pela UFMG, foi professor de Físico-Química e Cálculo e Geometria Analítica na UFMG, fez Especialização em Administração Financeira, Controle Administrativo, Análise Financeira e Política, Estratégia Empresarial e Administração na Fumec e Liderança Escolar na Universidade de San Francisco, em 1983. Foi eleito Vice-Governador de Minas Gerais (1995/1999) e também Deputado Federal pelo mesmo estado, entre 1999 e 2011. Eleito Vice-Governador de Minas Gerais, durante o mandato acumulou a Secretaria Estadual de Planejamento e Coordenação Geral, tendo sido,

ainda, Secretário de Educação de Minas Gerais, entre os anos de 1991 e 1994. Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, teve a indicação de criar e estruturar o Ministério do Turismo, em 2003. Em 2006, já na segunda gestão do presidente Lula, ocupou o cargo de Ministro da Secretaria de Relações Institucionais (SRI); logo em seguida, em 2007, renunciou ao cargo da SRI, permanecendo como Deputado Federal. Com a criação do FIES, Walfrido vê-se envolvido em denúncias de favorecimento do Kroton Educacional por tal programa governamental, tendo sido o Grupo o maior financiado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (MARES GUIA, Blog, 2018).

Em seu Blog, no artigo intitulado “Do Pitágoras à Kroton”, Walfrido Mares Guia dá “seu” testemunho sobre o percurso do Grupo Kroton:

O Curso Pitágoras foi criado em 1966. Éramos quatro engenheiros (Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca e eu) e um médico, meu irmão Marcos dos Mares Guia. No início, só queríamos fazer o melhor, oferecer o melhor e construirmos uma empresa respeitada. Nunca imaginamos que ela poderia se transformar na maior do setor. (...) O slogan, criado no primeiro dia, já dizia nosso propósito: ‘No Pitágoras, o aluno em primeiro lugar’. (...) Nas aulas de Formação de Lideranças em Educação, na San Francisco University, nosso querido e admirado professor Robert Lamp costumava dizer uma frase que se tornou um ‘mantra’ nas Organizações Pitágoras (...) Ele dizia: ‘O segredo do sucesso de uma empresa está no tripé respeito, apoio e confiança, mutuamente compartilhados.’ Aplicamos esse conceito desde o primeiro dia. (...) Associado a esta relação construtiva, o Pitágoras tem em seu DNA alguns princípios fundamentais: a busca incessante pela qualidade e pela transparência, a valorização dos colaboradores e o foco nos alunos. (...) Costumo dizer durante palestras para empreendedores que não existe sorte no universo dos negócios (...) Por exemplo, em 1969, o MEC lançou o primeiro vestibular unificado. Identificamos aquela oportunidade e nos organizamos para aproveitá-la. Graças a essa agilidade, a empresa passou por grande expansão. Quando o mercado de capitais atravessava um período de ouro, nova oportunidade bateu à nossa porta. No final de 2006, alguns bancos procuraram o Pitágoras, dizendo que tínhamos uma empresa madura, preparada, com governança, com ótima história e muita credibilidade. (...) Resolvemos acreditar. No final de maio, a CVM autorizou a abertura de capital. No dia 23 de julho de 2007, recebemos um volume substancial de recursos dos novos acionistas, que ficaram com aproximadamente 42% do capital total da empresa. (MARES GUIA, Blog, 03/01/20).

Marcos Luiz dos Mares Guia (1935 – 2002), médico por formação, foi professor emérito de Ciências Biológicas (UFMG), além de ter sido, juntamente com seu irmão, Walfrido dos Mares Guia, um dos fundadores do Curso Pré-Vestibular Pitágoras. Foi também um dos idealizadores da FAPEMIG, instituição de pesquisa científica, criada em 1986. Antes de falecer, aos 67 anos de idade, em 2002, ocupou cargos de importância, como o de membro da Academia Brasileira de Ciências (1970), além de presidente do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico (CNPq) entre 1991 e 1993 (CENTRO DE MEMÓRIA, CNPq, 2019).

Evando José Neiva, outro fundador do Pitágoras, também se destaca no meio acadêmico e empresarial. Engenheiro elétrico pela UFMG, foi sócio fundador do Curso Pitágoras, tendo ali atuado como coordenador e professor do Departamento de Física, além de Diretor de Ensino e Superintendente Geral. Atualmente, é Conselheiro-Presidente da Conspiração Mineira pela Educação, membro da ACMinas (Associação Comercial e Empresarial de Minas), da qual é presidente do Conselho Empresarial de Educação, assim como Diretor Executivo de Educação da FUNDAMIG, presidente da Fundação Pitágoras, tendo ocupado também o cargo de presidente do Grupo Kroton Educacional (PORTAL DO KROTON, 2018). Atualmente, seu perfil e o dos outros fundadores do Grupo já não são mais encontrados no Portal do Kroton. Sabe-se que Neiva é atuante nos meios empresarial e de educação, tendo forte foco na privatização do ensino, o que não traz nenhuma novidade.

Deve-se observar que a Conspiração Mineira Pela Educação, da qual Evando Neiva faz parte, teve início em agosto de 2006, com a criação do Conselho de Educação da Associação Comercial de Minas Gerais (ACMINAS) e da Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado (FUNDAMIG), com a finalidade de “contribuir” para a melhoria da educação básica em Minas Gerais, sobretudo no que diz respeito “às redes de escolas públicas do Estado e dos municípios”, segundo o Portal da FUNDAMIG. E mais, o “movimento” da Conspiração Mineira pela Educação visa à conquista de uma educação de qualidade para todos. Ora, a implantação de uma educação básica de qualidade cabe aos Estados e Municípios, e estando a iniciativa privada abarcando tal função, só se pode depreender que tal associação deva estar interessada em futuros alunos para seus cursos superiores, uma vez que apenas os alunos de reconhecidas escolas particulares conseguem êxito nas universidades públicas.

A Associação Comercial e Empresarial de Minas (ACMinas), da qual Neiva é Presidente do Conselho Empresarial de Educação, se constitui em uma entidade de representação da classe empresarial, com filiação espontânea e direta das empresas ou empreendedores, nunca dos sindicatos, segundo o Portal da ACMinas. Mais uma vez, percebe-se que Neiva se imiscui em projetos de iniciativa privada, buscando prestígio e lucro, servindo-se da educação para atingir seus fins.

João Lucas Mazoni Andrade, engenheiro, cumpriu atividades no grupo Pitágoras até início dos anos 1980, tendo falecido, segundo vagas referências no Blog de Walfrido Mares Guia.

Júlio Cabizuca, engenheiro, sócio-fundador do Curso Pitágoras, ainda mantém funções burocráticas no Grupo Kroton.

Assim, segundo o Portal do Kroton, em 1966, em Belo Horizonte, M. G., estes cinco jovens amigos se propuseram a criar um empreendimento no segmento da educação, através do Curso Pré-Vesibular Pitágoras. Após apenas dois meses de aulas, quase 100% dos alunos do Curso (33 dos 35 alunos matriculados) obtiveram aprovação no Vestibular. Com o crescente sucesso, em 1972, inaugurou-se o primeiro Colégio Pitágoras, para estudantes do então 1º e 2º graus, com cerca de cinco mil alunos. Nos anos 1980, em meio a uma grave crise econômica mundial, o Colégio Pitágoras desenvolveu um trabalho junto a uma construtora de renome à época, dirigindo polos escolares, no Iraque e na Maurítânia, para mais de mil alunos que lá se encontravam. Logo no início dos anos 1990, criou-se a Rede Pitágoras, com seu conjunto de escolas, e, em menos de um ano, já havia 106 (cento e seis) escolas associadas. Exatamente em 1999, surgiu a Fundação Pitágoras, para instituir projetos educacionais em instituições públicas e privadas. No início dos anos 2000, inaugurou-se a primeira Faculdade Pitágoras, em parceria com a Apollo International (Arizona, EUA), com novos sistemas de ensino e metodologia. Esta parceria, entretanto, durou até 2005, ocasião em que a Apollo International vendeu sua participação aos proprietários do Pitágoras. O ano de 2007 tornou-se emblemático por conta da abertura de capital do Pitágoras na Bolsa de Valores, na BM&F Bovespa, denominando-se, então, Kroton Educacional (KROT11), concretizando uma era de enorme expansão e desenvolvimento da instituição. Em 2009, a Kroton recebeu um aporte financeiro da Advent International, um dos maiores fundos de private equity do mundo, a qual passou a compartilhar o controle da Companhia com os sócios fundadores.

A partir desse momento, os educadores com “chão social”, passaram a verificar que bruscas e ardilosas medidas começaram a fazer parte da educação brasileira, tentando dominar uma área –a educação- que deve ser gestada pelo Estado, desde seus planejamentos até sua execução e resultados. Uma nova era na educação teve início.

4.2 A educação superior brasileira na Bolsa de Valores

Vimos que o embrião do Grupo Kroton surgiu em 1966, em Belo Horizonte, M.G., através da iniciativa de cinco jovens, portadores de curso superior, que inauguraram o Curso

Pré-Vestibular Pitágoras. A partir dali, houve toda uma trajetória de empreendimentos e sucesso, até chegar ao Grupo Kroton, em 2007, tornando-se a maior empresa de ensino superior do mundo, abrindo seu capital na Bolsa de Valores, como Kroton Educacional (Krot11).

Em 2010, a Kroton adquiriu o Grupo IUNI Educacional, com atuação na graduação e pós-graduação presencial. Na sequência, em 2011, efetivou a compra da Universidade Norte do Paraná (Unopar), estabelecimento de ensino essencialmente à distância. Em 2013, ocorreu a fusão com o Anhanguera, tornando-se o maior grupo educacional do Brasil e do mundo. A empresa criou, em 2018, uma parceria com o Banco Itaú, além de o SABER, uma holding de educação básica, assim como a aquisição da rede SOMOS, também voltada para a educação básica. Segundo Portal do Kroton, agora desativado em relação a tais dados, a empresa demonstrou equilíbrio e potência ao se deparar com o encolhimento das vagas oferecidas pelo FIES, mantendo-se estável em um cenário de crise econômica e de inadimplência.

É válido ressaltar que o Grupo inteiro, até meados de 2019, se denominava Kroton, sendo a empresa dividida em dois segmentos: o da educação superior e o da educação básica. Com efeito, a Kroton Educacional (KROT3), enquanto maior empresa privada do mundo no setor da educação, atua no pré-escolar, ensino primário e secundário, ensino secundário para adultos, vestibular, cursos livres, educação superior e pós-graduação (presencial e à distância).

Até certo ponto, a Kroton suportou com firmeza a diminuição da receita financeira em face da inadimplência dos discentes, esperando-se a tendência de valorização para a cotação das ações da Kroton a longo prazo. Já se expôs aqui, segundo informações do Portal Kroton, a expansão da instituição, sobretudo a partir de 2013, após a aquisição da Anhanguera, quando se tornou a maior empresa de educação superior do mundo. Em 2015, lança um produto de parcelamento próprio, denominado PEP (Parcelamento Estudantil Privado), diante da inadimplência do FIES. Em 2017, inaugura 200 (duzentos) novos polos, chegando, à época, a 1.110 (mil cento e dez). Cria-se, em 2018, a rede Saber, holding de Educação Básica, anunciando-se a associação entre Kroton e Somos. Atuante no “mercado” de Educação Básica, a Somos Educação possui escolas próprias, além de cursos pré-vestibulares, de idiomas, sistemas de ensino e livros. A Somos é proprietária das editoras Ática, Scipione e Saraiva, do grupo Anglo, do curso de inglês Red Ballon, entre outras atividades. Ainda em 2018, inaugura-se, em parceria com o Itaú, o processo de Transformação Digital, com vistas a “novos formatos educacionais”.

Viu-se que, durante o crescimento do Grupo Kroton, ocorreu um entrelaçar entre educação e poder, a partir da entrada de Walfrido Mares Guia Neto no jogo político (sobretudo ao se tornar vice-governador de Minas Gerais) e de Evando Neiva na esfera empresarial. Segundo Semeraro (1999), através de Gramsci, há uma luta pela obtenção da hegemonia na sociedade civil, assim como pela conquista dos espaços de poder no aparelho do Estado. Ora, salta aos olhos que a educação, em um país periférico como o Brasil, não deve e nem pode ser buscada através de “transformação digital” nem de sua entrada na Bolsa de Valores.

Pode-se afirmar que há uma guerra de posições, onde se veem “parceiros do Estado” (como a parceria entre Kroton e Banco Itaú) e também dependentes do Estado e do mercado (como a subjugação da educação ao mercado da Bolsa de Valores), reflexo do pensamento neoliberal (VIOLIN, 2006).

A educação, através do Grupo Kroton, na Bolsa de Valores e nas parcerias bancário-empresariais, sonega a responsabilidade do Estado em sua atribuição constitucional de zelar e assegurar uma esfera educacional pública e de qualidade para todos, não somente “formalmente” democrática.

Face ao fenômeno da globalização, o conhecimento pôs-se a ser um “valor” de grande reconhecimento. A União Europeia (UE) passou, assim, a representar um bloco que persegue a denominada excelência acadêmica, a saber, um processo de comparação e de reconhecimento por parte dos acadêmicos e da sociedade em geral (ROCHA, CONSONNI, KOBAYASHI; 2012). Fomenta-se, pois, a inovação e a pesquisa no bloco dos países emergentes, o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), visando atingir escalas de destaque na comunidade acadêmica mundial (THIENGO, 2018, p. 37).

Como explicar a educação brasileira na Bolsa de Valores, diante de um país amordaçado entre desigualdades, contradições e exploração da classe docente? Desde os primórdios de nossa sociedade, na inauguração da primeira universidade do Brasil, sabe-se que a estrutura do capital na educação superior brasileira é de “cima para baixo”, fazendo perdurar os privilégios das classes mais abastadas, tal como se confirma nas leis, decretos e decisões dos atores sociais competentes. As diretrizes políticas para a educação demonstram um mosaico de interesses, projetando políticas públicas e produzindo também intervenções sociais, em uma arena de conflito social (EVANGELISTA, 2012).

No campo da educação, dominantes e dominados, oprimidos e opressores fazem parte de relações sociais concretas, em que se encontram relações de interesses contrários. Desde os

anos 1990, com a implantação completa do projeto neoliberal no Brasil, houve um quadro de reformas na educação que objetivam levar as escolas e as universidades a uma adequação às finalidades econômicas e político-ideológicas, dentro do aparelho ideológico do Estado, do projeto da burguesia mundial inclinada para a periferia do capitalismo. Configura-se uma nova etapa do capitalismo monopolista, em um regime de acumulação com dominação financeira.

Tal regime de acumulação com dominação financeira explica de per si a entrada da educação brasileira na Bolsa de Valores. Em 2007, como já se afirmou, a Faculdade Pitágoras abriu capital na BM&FBovespa, tendo Kroton Educacional como nome da empresa e KROT11 como código de operação. Segundo o app.tororadar.com.br, especializado em ações da Bolsa, em 2009 a Kroton Educacional recebeu um aporte financeiro bem importante para a empresa, passando a chamar-se KROT3, com o valor de R\$0,12 por ações em abril de 2009.

Em 2012, os dividendos das ações Kroton foram do valor de R\$0,23 por ações KROT3. Em 2014, a Kroton teve por objetivo priorizar os investimentos em ensino digital, implantando ainda a plataforma da empregabilidade, graças à evasão de alunos e às dificuldades dos mesmos.

Ora, sabe-se que o termo “empregabilidade” encerra um cunho fortemente empregador, afastado das reais necessidades da classe trabalhadora e seus anseios. Naquele ano de 2014, ainda que com uma receita líquida positiva, o resultado foi abaixo do que os analistas aguardavam. A empresa, então, criou uma nova composição organizacional e projetou Rodrigo Galindo como seu novo presidente.

Em 2015, após mudanças no programa de financiamento estudantil, o FIES, os obstáculos foram ultrapassados e a companhia teve um lucro no terceiro trimestre desse ano de R\$312, 7 milhões, o que constitui 46,9% de crescimento comparativamente ao mesmo período em 2014.

Em agosto de 2016, ainda que com a diminuição da receita financeira em face da inadimplência dos alunos, observava-se um cenário pronto para tal situação e seus pontos negativos. Mantinha-se a ideia da tendência de valorização para a cotação da Kroton a longo prazo.

Nessa época, a empresa valia no mercado \$ 18.548.100, o valor do patrimônio líquido por ação da empresa era de R\$9,77. A empresa tinha um lucro anual de 1.681.236 , distribuindo R\$ 0,42 de dividendos para os acionistas, segundo o app.tororadar.com.br, já apontado aqui.

Em 2017, houve a inauguração de duzentos novos polos, aumentando o total para 1.110 (mil cento e dez). Em 2018, marco cronológico de nossa pesquisa, ocorreu a parceria com o Cubo Itaú, a criação da Rede Saber (focada na Educação Básica) e a aquisição da SOMOS, maior rede de Educação Básica do Brasil.

As ações da Kroton se negociam na Bolsa de Valores brasileira, em ambiente eletrônico, “sem gritarias”, como no antigo pregão viva voz, segundo o site Os Melhores Investimentos. A Kroton possui tão-somente ações ordinárias, concedendo direito a voto nas assembleias, além de receber proventos (dividendos e juros sobre capital próprio). Segundo este site, o balanço da Kroton do último semestre de 2018 não correspondeu às expectativas, já que o lucro caiu 17,4%, entre outubro e novembro. Explicando-se tal queda, observou-se que, em dezembro de 2018, a Kroton detinha 856.197 alunos, sendo 2,3% menor que o mesmo período no ano anterior. A receita líquida trimestral, entretanto, cresceu 4,5%, chegando a R\$ 1,41 bilhão. Torna-se normal que em determinados períodos se sucedam crises de maior ou menor grau, impactando as ações e seus valores.

Cercada de balanços, ações ordinárias, proventos, receitas líquidas e outros apanágios, a Educação superior privada brasileira se vê, de um lado, “encastelada” entre e os privilégios da burguesia e, de outro, a má-formação de professores, a falta de material básico nas escolas do proletariado e seus laboratórios, o Ensino Básico e Fundamental de má qualidade nas escolas públicas –público que, sem opção, enche os bancos das salas de aulas e os bolsos da Kroton.

Na verdade, nossa pesquisa tenta demonstrar as contradições que encerram as práticas educacionais nos estabelecimentos que agregam jovens das classes privilegiadas, assim como nos que são propícios aos mais carentes, captadores do projeto burguesia mundial, com vistas a alcançar a periferia do capitalismo monopolista, através do regime de acumulação com dominação financeira. Tudo orquestrado, sobretudo, pelo Banco Mundial e FMI. Pode-se esperar, a partir daí, uma educação interessada em nossos valores humanos, em nossa cultura, em nossas vivências sofridas e singulares?

De forma quase sorrateira e, via de regra, sempre duvidosa, os processos e configurações do capitalismo em nossos dias, no que se refere à educação, transcendem os limites da propaganda luta de classes, já que parecem ser gestadas “de cima”, na esfera de dominância financeira, sem “chão social”. A luta de classes da categoria de trabalhadores da educação se petrificou na arena da Bolsa de Valores e do conformismo, diante de um mundo

cada vez mais desigual, com suas regras ditadas por órgãos estrangeiros que sequer conhecem nosso país.

Vimos, no primeiro capítulo, que o neoliberalismo, em uma visão marxista, detém um objetivo político –o de recompor a renda e o patrimônio das frações superiores das classes dominantes. É como se fosse um novo compromisso de classes, no qual “o compromisso neoliberal se sustenta em uma aliança entre a fração superior da classe capitalista (finanças) e os altos gestores, que se tornam proprietários mediante a participação na distribuição de ações.” (GALVÃO, 2008, p.153).

Compreende-se que o neoliberalismo é visto como o grande êxito do capital na luta de classes, momento em que os grandes proprietários tomam/retomam o poder, recuperando as altas rendas para os altos gestores. Tudo isso parece abrir nossa visão, no sentido de se aperceber o porquê de a Educação Superior Brasileira se encontrar na Bolsa de Valores desde 2007.

Um dos grandes problemas surgem no momento em que, os grandes proprietários, visando aumentar suas taxas de lucros, tentam sobrepor-se às leis e regulamentos atinentes ao mercado de trabalho e ao mercado de capitais.

A sociedade brasileira é conhecida por flertar com as elites, ainda que venha a ser duramente atingida por estas, por várias vezes. Dessa forma, em face da conjugação de uma classe média eivada de valores burgueses, uma séria crise na classe trabalhadora e movimentos populares, o neoliberalismo no Brasil tornou-se, enfim, ideologia dominante.

Uma vez percorrido o caminho para o êxito, o neoliberalismo, em lugar de preconizar os ideais da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, a nova alardeia a Desregulamentação, a Flexibilidade e a Desigualdade.

Eis o que se constata: uma educação na Bolsa de Valores significa a lenta agonia da democracia por toda a parte do mundo, quer no que respeita as pessoas (a liberdade individual), quer no que respeita os mercados (a liberdade econômica).

Ainda que a luta de classes seja considerada de pouca monta pelos poderosos empresários e pelas lideranças políticas conservadoras, a luta é uma realidade (ainda há muitos inconformados conscientes) e uma saída (a única porta que poderia abrir e definir novos caminhos) para a dura sobrevivência das camadas mais carentes de países periféricos, como o Brasil. Segundo o Portal Desafios da Educação, mantido pelo Grupo A Educação S/A, desafiosdaeducacao.grupoa.com.br.>..., as ações das empresas de educação estão em queda na Bolsa, entre final de 2018 e princípio de 2019. Em 15/02/19, as ações das quatro empresas de

educação, operadoras na Bolsa de Valores, em 15/02/20, viram os papéis das companhias despencarem.

É importante frisar que as ações na Bolsa começaram a cair desde a fala do presidente Jair Bolsonaro, em 15/02/19, desejoso de levar a cabo uma “Lava-Jato da educação”. Segundo Jair Bolsonaro, “Muito além de investir, devemos garantir que investimentos sejam bem aplicados e gerem resultados. Partindo dessa determinação, o Ministro Professor Ricardo Velez apurou vários indícios de corrupção no âmbito do MEC em gestões passadas. Daremos início à Lava-jato da educação!”

De acordo com um documento devidamente protocolado pelo MEC, o Ministro da Educação encontrou indícios de corrupção em diversos programas como o Prouni, o da Bolsa estudantil para alunos carentes e o Pronatec, de cursos técnicos. Assim, as ações das quatro companhias começaram a cair, e ainda não podiam se tirar conclusões de nada.

A vida da Educação Superior Brasileira na Bolsa de Valores muda completamente a forma de viver a educação na prática: as incertezas de seus empregos criam nos professores incertezas e o temor da perda de emprego. Começam a faltar materiais básicos nas escolas em questão, como papel higiênico, sabonete, papel-toalha, giz, pilot, apagador etc.

A educação brasileira, nesses casos, é refém dos resultados instáveis da Bolsa, demonstrando que o neoliberalismo é um monstro, criando um novo gado, uma nova forma de atrair especuladores, custe o que custar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos aqui o panorama da educação superior privada nos anos 2000, ou seja, de 2003 a 2018, fez-se necessário um estudo das redefinições do Estado, assim como da expansão do capital, voltando-nos em direção à doutrina do neoliberalismo, principalmente no que se atém às suas relações com as políticas educacionais na educação superior brasileira.

Vimos que o neoliberalismo renasceu nos anos 1970, diante da grave crise econômica do início daqueles anos, a primeira desde a implantação do Estado de Bem-Estar Social, do Pós-2ª Guerra Mundial. Sabia-se que o elemento principal do receituário neoliberal se referia ao anticomunismo, numa intransigente vertente capitalista do pós-guerra, o que fortaleceria o projeto do neoliberalismo.

Dessa forma, a hegemonia neoliberal no mundo capitalista avançado floresceu como uma alternativa de combate à grande inflação dos anos 1970, assim como à recuperação dos lucros, alçando ao sucesso tal ideologia. Se, após a 1ª Guerra, o capitalismo, de certa maneira, “filiou-se” à democracia, esta, nos dias atuais, se encontra irreconhecível.

Um Estado forte, robusto, máximo na aptidão de destruir o poder dos sindicatos e dos movimentos operários em geral, porém mínimo em relação a gastos sociais e intervenções econômicas, atingindo a estabilidade monetária. Este era o projeto neoliberal para a primeira grande crise do paradigma econômico do pós-guerra, em 1973.

Nesse contexto, o Estado pode desregulamentar a economia, encadear compromissos junto a organismos financeiros internacionais para a garantia da estabilidade monetária e o pagamento da dívida externa, e administrar o conflito entre as frações capitalistas no setor da economia. Assim, o neoliberalismo é visto como a grande vitória do capital na luta de classes, uma vez que os grandes proprietários retomam o poder, menosprezando leis e regulamentos, com relação ao mercado de trabalho e ao mercado de capitais.

O que se vê é a agonia da democracia por todo o mundo, quer no que se refere às pessoas (liberdade individual), quer no que se refere aos mercados (liberdade econômica). Ainda assim, a luta de classes, desprezada pelos empresários de grande poder e pelas lideranças políticas conservadoras, torna-se uma realidade e uma solução na luta pela sobrevivência das camadas mais carentes dos países periféricos, como o Brasil.

As entidades empresariais tornam-se cada vez mais interconectadas e menos (ou nunca) controláveis pelo povo, já que a intervenção estatal desempenha um papel decisivo na luta de classes de nossos dias, na qual “a corda sempre arrebenta para o lado do mais fraco”.

De forma catastrófica, constata-se um modelo neoliberal comum a configurar os partidos de direita e de esquerda, numa transformação socioeconômica devastadora, uma vez que, na América Latina e no Brasil, observa-se que regimes autoritários e não autoritários impõem políticas neoliberais, revelando um movimento verdadeiramente ideológico, alcançando uma escala jamais imaginada sequer por seus fundadores, como Friedman, Hayek e Von Mises, entre outros.

Piketty (2014), em sua obra, *O Capital no século XXI*, aponta para a globalização elevando ao ponto máximo as desigualdades da riqueza, em nosso século XXI. Segundo o autor francês, a maneira de evitar esse aumento de desigualdade –uma das premissas do neoliberalismo- seria a criação do Imposto Progressivo Global sobre o Capital, conduzindo à transparência democrática e financeira dos patrimônios.

Sabe-se que, no percurso de toda a história, o capital sempre produziu níveis assustadoramente maiores de desigualdade e de injustiça social, o que atinge, via de regra, os trabalhadores, “o lado fraco da corda”, criando contradições, explorações e expropriações de direitos da classe trabalhadora e de sua família.

O golpe de 2016 e a vitória de Jair Bolsonaro na eleição presidencial de 2018 marcam o avanço das classes dominantes sobre os poucos direitos alcançados nos governos petistas, aprofundando a expropriação pelo Capital. Com a finalidade de atingir os objetivos da hegemonia do neoliberalismo, urgia um desmonte do Estado e da estrutura dos direitos sociais.

Nesse ponto, chegamos onde realmente nos interessa: a democracia não interessa às elites, mas respeita a uma política educacional de qualidade em todos os níveis, do Ensino Fundamental ao Superior, na tentativa de assegurar o pacto firmado em nossa Carta Magna.

Detendo-nos na mercantilização do Ensino Superior no Brasil, observa-se que a educação passa a agregar valor de mercadoria no mercado global, mas, ela é, com efeito, um bem público a ser assegurado pelo Estado. Nos anos 1980/1990, ocorreu um enorme crescimento no sistema da educação superior privada, não por mero acaso, o que se tornou uma forte exigência por parte dos organismos internacionais.

O governo muito contribuiu para todo esse cenário de subjugação de nosso ensino e cultura, já que, segundo LEHER (2015), uma educação minimalista, simples e elementar, com o mínimo de recursos para ser levada a cabo, ignora a democracia e sua dinâmica. Com as bênçãos do Banco Mundial, em fins do século XX, pôs-se em vigência a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que incentivou a abertura do setor aos mercadores da educação, através da acelerada privatização e, conseqüentemente, à “enlouquecida” mercantilização. Os corolários da justiça social ainda estão na luta e resistem.

O capitalismo atual, de veia ideológica neoliberal, compreende um novo regime de acumulação de capital, denominado financeirização. O que é importante salientar é que o processo de financeirização de nossa economia é orientado pelo Estado, com os fundos públicos e os fundos públicos e os fundos de pensão. Em verdade, a “financeirização da riqueza” pode se tornar “financeirização da economia”, “financeirização da educação”, “financeirização da saúde” e tantas outras.

Assim, a “financeirização” –um verdadeiro “modo de ser” do capitalismo de nossos dias- demonstra a arena da luta de classes entre o novo capital e a classe trabalhadora, quer pela financeirização da educação (novo capital versus profissionais da educação), quer pela

financeirização da saúde (novo capital versus profissionais da saúde) ou por tantas outras lutas que abrangem a classe trabalhadora.

Existe ainda uma nova relação entre capital e trabalho, para a qual se transfere parte das poupanças financeiras, diminuindo o fundo público e fortalecendo as possibilidades de acumulação. Tal fundo foi criado para prover proteção social, sendo, contudo, aproveitados para dedicar imensas massas monetárias à acumulação capitalista.

Não é de interesse da burguesia recrutar trabalhadores com educação de qualidade, mas com conhecimentos necessários à dinâmica do trabalho, reproduzindo seu caráter de subordinação à ideologia dominante e evitando a politização da classe trabalhadora. Tudo isso se passa nos países periféricos, seja na América Latina, África e parte da Ásia.

Segundo Leher (1995), o Banco Mundial, o “Senhor da Educação”, lança sobre os movimentos estudantis e a ineficiência dos governos a culpa por uma educação deficiente e quase sempre à deriva.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) determina flexibilidade, descentralização e pluralidade, em um ajuste neoliberal, tudo segundo os acordos e práticas firmados com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Através de projetos firmados entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, ocorreu grande expansão da educação superior brasileira, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Grupo Kroton, entre 2013 e 2014, atingiu mais de um milhão de alunos, sendo “um gigante da educação privada”, mantendo relação com tais projetos, o que levou à extinção de IES privadas de menor porte e ao sucateamento das IES públicas federais, configurando uma realidade excludente.

Nos primeiros anos do século XXI, houve uma proliferação de instituições de ensino superior privadas, além do vertiginoso crescimento de grupos empresariais da educação superior privada. Não se deve esquecer, porém que a sociedade civil se movimentou em prol da criação, ampliação e manutenção das instituições de ensino superior públicas.

O FIES é uma política pública de inclusão social e de acordos financeiros, em uma associação antes irreconciliável, originando-se daí a sua ambiguidade. Este Programa incentivou a difusão e o fortalecimento do ensino superior privado brasileiro, pressionando o

processo de mercantilização da educação e, logo após, o de financeirização da economia e, conseqüentemente, o da educação.

O PROUNI seria uma política pública educacional, por conta da existência do princípio de cotas, mas o Programa traz consigo uma falsa ideia de democratização, pois oportunizaria o ingresso de alunos carentes, o que não se efetivou: os bolsistas ficam à espera de vagas para disciplinas que são pré-requisitos, ficando sempre com as “sobras”. Diante disso, os bolsistas nunca conseguem se graduar, sempre à espera de vagas ociosas, tendo de enfrentar a discriminação dos alunos pagantes.

Ao chegarmos ao último capítulo, quando apresentamos o Grupo Kroton, já temos em mente todas as práticas, caminhos e falácias do ensino superior brasileiro em nossos dias. A agora KROT3 ainda reina como maior empresa do ramo educacional do Brasil e do mundo.

O gigante Kroton, nos dias atuais, surgiu no ano de 1966, quando cinco jovens universitários decidiram se unir para investir em um cursinho de acesso à faculdade, chamado Curso Pré-Vestibular Pitágoras. Em 1972, abriram o Colégio Pitágoras, começando a selar o caminho do sucesso. Dali por diante, conforme o que foi narrado, “tudo o que tocavam virava ouro”.

A partir dos anos 2000, já com a criação do FIES e do PROUNI, o Grupo muito prosperou, o fato que o marcou, entretanto, foi sua entrada na Bolsa de Valores. Os lucros crescem cada dia mais.

Não se pode conceber Educação unida à Bolsa de Valores! Aquela não pode se subjugar a esta, em uma união absurda, inimaginável. Os professores são tratados como robôs, os alunos certamente “paparicados” por serem uma estranha extensão dos acionistas; se o valor das ações cai, alunado e professorado sofrem as conseqüências. Professores são demitidos, há atraso nos pagamentos aos profissionais de educação, professores correm riscos de serem portadores de doenças neurológicas ligadas ao estresse e à pressão. Alunos, por sua vez, sofrem cobranças de professores amargurados, inseguros e estressados.

A situação passa por um círculo vicioso. A escola cobra dos professores constantemente um excelente desempenho, além de sempre apresentar novos métodos e novas formas de avaliação. Caso não venham a se integrar às dinâmicas exigidas, serão fatalmente demitidos. Parte desse estresse do professorado recai sobre os alunos, que se estressam também. Tudo depende das ações na Bolsa de valores trocados...

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. *Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade*. Brasília: Temporalis, 2016.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de; LOURENÇO NETO, Sydenham. *Estado, hegemonia e luta de classes: interesses organizados no Brasil recente*. Bauru: Canal 6, 2012.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, vol. 19, nº 73, Rio de Janeiro, oct./dec. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-4036201100050008>; acessado em 12/11/19.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. El Desarrollo en la Práctica*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1st ed., Washington, EE.UU, 1995.

BORON, Atilio A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. S.P.: Paz e Terra, 1994.

BOSCHETTI, Ivanete Salete. *Supressão de direitos no capitalismo: uma forma contemporânea de expropriação?* Disponível em www.niepmarx.blog.br/anai...; acessado em 10/09/19.

------. *Expropriação e direitos no capitalismo*. S.P.: Ed. Cortez, 2018.

BRAGA, José Luiz de Souza. A financeirização da riqueza: a macroestrutura financeira e a nova dinâmica dos capitalismos centrais. *Economia e Sociedade*, 2 (1), p. 25 – 57. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643298>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação, PNE 2014 – 2024 : Linha de Base – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.*

BRASIL. *Instituição da Lei nº 11.096, 2005.*

BRENNER, Robert. *O Boom e a Bolha*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BRUNHOFF, Suzanne. *A hora do mercado: crítica do neoliberalismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloísa; BORGES, Regílson Maciel. *Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CARAMURU, Thaís Soares. Fundos de pensão no Brasil: princípios para uma crítica marxista. *Revista Katálysis*, vol. 22, nº 3, Florianópolis, Sept. / Dec. 2019. Epub Nov. 14, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p587>.

CASTRO, Nivalde José. *Considerações sobre a dinâmica econômica e o ensino superior no plano internacional*. In: 19ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, set. 1996.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006, Editora UFPR

CENTRO DE MEMÓRIA, CNPq, 2019..

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

------. *A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro*. In: Praga: Estudos Marxistas. São Paulo: Hucitec, n.3, 1997.

------. (org.) *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1998.

------. *A Teoria do Regime de Acumulação Financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações*. In: Economia e Sociedade. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

------. (org.). *A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração e consequência*, São Paulo: Boitempo, 2005.

CHOMSKY, Noam. *Ou o lucro ou as pessoas*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid. Governança em rede e parcerias público-privadas em educação no Estado do RS. *Revista Contrapontos, Eletrônica*, vol. 19, nº 2, Itajaí, jan.-dez. 2019.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141 – 163, mar. 2017.

COTAÇÃO KROT3. Kroton Educacional. Recuperado em app.tororadar.com.br, em 13/04/2020

PORTAL DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Grupo A Educação S/A; recuperado de desafiosdaeducacao.grupoa.com.br>..., acessado em 20/07/2020;

EVANGELISTA, O. *Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional*. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, p. 51-71, 2012.

FERREIRA, S. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FIORI, José Luiz. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Cad. Cedes, Campinas, 2009.

FREIRE, Liliana Rebouças. *O ensino superior brasileiro mercantilizado: PROUNI e FIES no contexto da crise estrutural do capital*. (Dissertação). Limoeiro do Norte: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. “*Grandes empresas corrompem e desvirtuam democracia, entrevista com Atilio Boron*”, 2012, Disponível em <https://fbapramo.org.br>2012/10/26>, acessado em 15/09/19.

GALVÃO, Andréia. *O neoliberalismo na perspectiva marxista*. Crítica Marxista, n.27, p. 149 – 156, 2008.

GOETTEN, Rafael de Paula. *FIES – Modelo de democratização ou ferramenta de falência do ensino público superior*. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017.

GONÇALVES, Reinaldo. *Globalização e desnacionalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Loyola, 1989.

HAYEK, Friedrich. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 1984.

HIRST, Paul e THOMPSON, Grahame. *Globalização em questão*. Petrópolis: Vozes, 4ª ed., 2002.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914 –1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOPER CONSULTORIA. *O impacto das mudanças do Fies na educação superior brasileira*. 12/02/15. Disponível em http://www.hoper.com.br/#!O_IMPACTO_DAS_MUDAN%C3%AS_DO_FIES_NA_EDUC_A%C3%83O_SUPERIOR-BRASILEIRA/cupd/2FDF66AA-7828-4417-9C16-6B4B1F060446, Acessado em 06/11/19.

LAMOSA, Rodrigo e MACEDO, Jussara M. de. *A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação*. In: *Revista Contemporânea da Educação*. v.10, n.20, jul/dez 2015.

LEHER, Roberto. Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. 32º Encontro Nacional de Estudantes de Direito, ENED 2011, Faculdade Zumbi dos Palmares e Clube de Regatas Tietê, 24 a 31 de julho, São Paulo – S. P., 2011.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867 – 891, Especial – Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; acessado em 19 / 11 / 2019.

LEHER, Roberto. “Roberto Leher critica a mercantilização da educação”, Aula Magna UEFS, ADUFS, Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, 24/11/2015.

LEHER, Roberto e MOTTA, Fernando. *Da ideologia do movimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998.

LEHER, Roberto. *Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Rio de Janeiro: Revista Outubro, 2015.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. *Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 9, n. 1, 2017.

LOPES, Maria Gracileide Alberto; VALLINA, Kátia. *A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate*. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 22 – 25 agosto 2017.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: consequências e transformações na passagem do século*. In: RBPAE, v. 23, n.3, p. 513-528, set/dez 2007.

MACÁRIO, Epitácio; VALE, Erlenias Sobral do; ALVES, Danielle Coelho. *Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada*. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE #52, ANDES – SN, julho de 2013.

MARES GUIA, Blog, 2018.

-----, Blog, “Do Pitágoras à Kroton, uma história de sucesso.”, 03/01/20.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 15 – 35, jan./abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&Ing=pt&nrm=iso&tln_g=pt; acessado em 04/11/19.

MARTINS, Carlos Eduardo. *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC, SASE), 2014.

MIRANDA, Bernardo Pádua Jardim de. Impactos da Financeirização sobre a Fragilidade Micro e Macroeconômica: um estudo para a economia brasileira entre os anos de 1995-2012. Tese. Faculdade de Ciências Econômicas, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, UFMG, Belo Horizonte – Minas Gerais, 2013.

NASCIMENTO DE PAULA, Alisson Slider do. A degradação da universidade: a educação superior a serviço do capital. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE #52, ANDES - SN, agosto de 2015.

Os Melhores Investimentos, 15/05/18, recuperado em www.osmelhoresinvestimentos.com.br>... ; acessado em 18/08/2020.

PAIVA, Aline Nunes; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RABELO, Josefa Jackline. O PNE (2014-2024) e a mercantilização da educação: uma análise onto-crítica. Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 1, 2016.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade de. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 47, p. 337-354, set./dez. 2018.

PIRES, Valdemir. *Ensino Superior e Neoliberalismo no Brasil: um difícil combate*. In: Educação e Sociedade, v. 25, n.86, Campinas, 2004.

PORTAL DA ACMinas. Associação Comercial e Empresarial de Minas. Recuperado em acminas.com.br.

PORTAL DO FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Recuperado em www.fnde.gov.br>4752-historico; em 03/11/19.

PORTAL DA FUNDAMIG. Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado. Recuperado em “Conspiração Mineira pela Educação”, fundamig.org.br.

PORTAL DO KROTON, 2018.

PORTAL DO MEC, 2018. Ministério da Educação. Disponível em portal.mec.gov.br>prouni-sp-1364...; acessado em 14/11/19.

PORTAL DO SISFIES, 2018. Sistema de Financiamento ao Estudante. Ministério da Educação. Recuperado em <http://sisfies.mec.gov.br>; em 03/11/19.

PRATES, Daniela M.; OLIVEIRA, Giuliano, C.; FERREIRA, Adriana N.; BALTAR, Carolina T. Financeirização e dinâmica do capitalismo. Notas de apresentação. ECONOMIA e SOCIEDADE, Campinas, Unicamp, IE, v. 26, Número Especial, p. i – vi, dezembro de 2017.

ROCHA, Alexandre Reily; CONSONNI, Denise; KOBAYASHI, Guiou. Notas sobre a Mesa “Excelência Acadêmica: como definir e como alcançar” – Implicações para a UFABC e seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional. Versão para discussão. 06/05/12.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010, 188 p. (Teoria da História, 2).

SAES, Décio. *A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual*. In: República do capital. São Paulo: Boitempo, 2001,

SALVADOR, Evilasio. *Fundo Público e Seguridade Social no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SALVADOR, Evilásio ds Silva. *Fundo Público e Financeirização da Previdência Social*. XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social, ENPESS, Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. UFES, Vitória, ES, 2018.

SAMPAIO, Helena. *Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado*. Rio de Janeiro: GEA, 2015.

SANTOS, Aline Veiga dos. *A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)*. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Brasília. Orientação: Profª Dra. Ranilce Guimarães-Iosif, 2018.

SANTOS, Caroline Vieira de Campos Gonzalez dos; AGUIAR, Marcelle Martins Costa do Nascimento de; BRITO, Rafael de. *Plano Nacional de Educação e Políticas Públicas: o que é norteado e o que é praticado sobre a formação e a valorização docente em três municípios do Estado do Rio de Janeiro*. X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas. .Projetos de sociedades em disputa e as políticas educacionais no Brasil – Cap-URJ – 03 a 05 de novembro de 2016.

SANTOS, Kátia Silva. *Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios*. São Paulo: Anpae, 2018.

SEBIM, Charlini Contarato. *O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso do Kroton no Espírito Santo*. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. *Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança*. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014.

TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luiz. *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

THIENGO, Lara Carlette. *Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais*. Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

VELASCO E CRUZ, Sebastião Carlos. *Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia*. São Paulo: UNESP, 2007.

VIOLIN, Tarso Cabral. A SOCIEDADE CIVIL E O ESTADO AMPLIADO, POR ANTONIO GRAMSCI. Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.