

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS EXPANSIONISTAS E A DUALIDADE EDUCACIONAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE FIES E PROUNI**

ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA

**MARINGÁ
2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

**POLÍTICAS EXPANSIONISTAS E A DUALIDADE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE FIES E PROUNI**

Tese apresentada por ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Prática Pedagógica

Orientador(a):

Prof. Dr.: MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

Coorientador(a):

Prof. Dr.: VOLMIR SABBI

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R673p

Rocha, Aline Rodrigues Alves

Políticas expansionistas e a dualidade educacional na educação superior : um estudo sobre FIES e PROUNI / Aline Rodrigues Alves Rocha. -- Maringá, PR, 2023.
145 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

Coorientador: Prof. Dr. Volmir Sabbi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação superior. 2. PROUNI. 3. Dualidade educacional. 4. FIES. I. Azevedo, Mário Luiz Neves de , orient. II. Sabbi, Volmir , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 378.1

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA

**POLÍTICAS EXPANSIONISTAS E A DUALIDADE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE FIES E PROUNI**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM

Profa. Dra. Edineide Jezine – UFPB

Profa. Dra. Leonir Santos de Souza – UNIR

Profa. Dra. Paula Roberta Miranda – UEM

Prof. Dr. Leandro Turmena – UTFPR/UEM

Suplentes:

Profa. Dra. Marci Batistão – UEL

Prof. Dr. Marcelo Soncini Rodrigues – UEM

22/05/2023
Data de Aprovação

Dedico este trabalho a todos aqueles que estiveram
comigo nesta e noutras jornadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela força diária para existir e resistir.

Aos meus avós, Domingos (*in memoriam*) e Elenita, por me acolherem, cuidarem e serem meu exemplo de vida.

À minha mãe, pelo carinho, amor, compreensão e exemplo de resiliência.

Ao meu pai, grande apoiador e incentivador (possivelmente segue sendo o maior deles), pelas cobranças e por acreditar em mim sempre.

Aos meus filhos, Vinicius e Felipe, pela compreensão de tantas ausências, mas também por me darem a oportunidade de maternar e crescer com eles todos os dias.

Ao Marcos, pelos momentos, histórias e memórias.

Às mulheres fortes com as quais tive a oportunidade de conviver e que me ensinaram que perseverar diante das dificuldades é tarefa árdua, porém, necessária e possível.

Aos colegas do GEDUC pelos incontáveis momentos de diálogo e crescimento.

Aos professores da banca que, desde a qualificação, contribuíram e me ajudaram a fazer esta pesquisa acontecer.

Aos amigos que escolhi e que se tornaram minha família. Foram tantos momentos e diálogos que, cada um a seu modo, fez desse caminho um percurso mais leve. Tem um pouco de cada um de vocês em mim.

Ao Cléber Gonçalves, Luan Tarlau, Tiago Mathias, Gislaine Buraki, Sandra Davanço, Telma Martinelli, Renata Franqui, Camila Bortot, Vanessa Carvalho e Raquel Nagase pelas incontáveis horas de diálogo, escuta, partilha, amparo e por não duvidarem de mim em tempo algum.

Ao professor Volmir Sabbi, pela afetuosa e competente coorientação do trabalho. Seu apoio foi fundamental para a conclusão desta pesquisa.

Ao professor Mário, cuja humanidade e leveza foram fundamentais para que eu conseguisse concluir a pesquisa. Ensinou-me, desde a graduação, passando pelo mestrado e doutorado, a enxergar o mundo sob diferentes óticas. Ensinou-me que ser professor é dialogar e construir pontes para percorrer os caminhos trilhados, ainda que com certas pausas. Ensinou-me que é possível ser um profissional incrível e, ainda sim, ser humilde, ter empatia e vibrar com a vitória de outros. Sigo pensando que pessoas como você deixam o mundo muito melhor.

E, por fim, agradeço à Universidade Estadual de Maringá e a todos os professores e servidores que nela estiveram ou estão. Pelas oportunidades que tive, pelo desenvolvimento humano que me proporcionou e pela compreensão de que a ciência e o conhecimento nos transformam. Viva o conhecimento! Viva a ciência! Viva a universidade pública, gratuita e de qualidade!

“[...] Nossa dor não advém das coisas vividas, mas das coisas que foram sonhadas e não se cumpriram. Sofremos por quê? Sofremos não porque envelhecemos, mas porque o futuro está sendo confiscado de nós, impedindo assim que mil aventuras nos aconteçam, todas aquelas com as quais sonhamos e nunca chegamos a experimentar. [...]”.

Carlos Drummond de Andrade

ROCHA, Aline Rodrigues Alves da. **POLÍTICAS EXPANSIONISTAS E A DUALIDADE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE FIES E PROUNI**. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2023.

RESUMO

A partir da década de 1990 até 2020, o cenário da educação superior no Brasil vivenciou um grande crescimento, que pode ser visto como resultado das políticas nos setores públicos e privados que permitiram uma ampliação na oferta de vagas e, conseqüentemente, o acesso a esse nível de ensino. O presente trabalho, intitulado “Políticas expansionistas e a dualidade educacional na educação superior: um estudo sobre FIES e PROUNI”, tem como objetivo geral analisar a dualidade educacional no âmbito da educação superior por meio das políticas de democratização do acesso e expansão. Para isso, buscamos avaliar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) tanto nas suas formulações quanto nos resultados produzidos a partir deles. A pesquisa foi realizada por intermédio de fontes bibliográficas para a obtenção de dados que subsidiaram o trabalho de natureza quali-quantitativa, cujas análises foram balizadas pela perspectiva teórica de Antonio Gramsci. A perspectiva teórica adotada permitiu a compreensão de que o objeto de estudo fosse delineado por um contexto múltiplo. Os resultados apontam que as políticas de expansão propostas contribuíram para ampliar o acesso de uma população anteriormente excluída dos cursos de graduação, mas, ao se apoiarem no critério de quantidade de vagas, utilizaram-se de espaços privados que promovem a formação necessária para o mercado de trabalho às classes mais pobres, público-alvo dos programas. Assim, concluímos que a dualidade educacional se materializa na educação superior, por meio do FIES e do PROUNI, à medida em que as instituições ofertantes proporcionam aos alunos uma formação mais rápida, visto que sua principal preocupação é ofertar cursos com currículos enxutos e que expressam uma demanda da sociedade por pessoas profissionalizadas e empregáveis, sem ênfase na produção de pesquisa e conhecimento, e, portanto, no desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave: Dualidade Educacional; Educação Superior; FIES; PROUNI.

ROCHA, Aline Rodrigues Alves da. **EXPANSIONIST POLICIES AND EDUCATIONAL DUALITY IN HIGHER EDUCATION: A STUDY ON FIES AND PROUNI**. 143 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2023.

ABSTRACT

From the 1990s to 2020, the higher education scenario in Brazil has experienced great growth, which can be seen as a result of policies in the public and private sectors that allowed an expansion in the supply of openings and, consequently, in the access to this level of education. The present work, entitled “Expansionist policies and educational duality in higher education: a study of FIES and PROUNI”, had the general objective of analyzing educational duality in higher education through policies of democratization of access and expansion. To this end, we sought to evaluate the Student Financing Fund (FIES) and the University for All Program (PROUNI), both in their formulations and in the results produced from them. The research was carried out using bibliographic sources to obtain data that subsidized the quali-quantitative work, whose analyses were based on Antonio Gramsci's theoretical perspective. The theoretical perspective adopted allowed the understanding that the object of study was delineated by a multiple context. The results indicate that the proposed expansion policies have contributed to broaden the access of a population previously excluded from undergraduate courses, but, by relying on the criterion of quantity of openings, they have used private spaces that promote the necessary training for the labor market to the poorer classes, the target audience of the programs. Thus, we conclude that educational duality materializes in higher education, through FIES and PROUNI, to the extent that the provider institutions provide students with a faster education, since their main concern is to offer courses with lean curricula that express a demand from society for professionalized and employable people, without emphasis on the production of research and knowledge— and, therefore, on human and social development.

Keywords: Educational Duality; Higher Education; FIES; PROUNI.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - A Revista VEJA publica Fernando Collor de Mello tendo como título seu slogan de campanha "O Caçador de Marajás" 67
- Figura 2** - A Revista VEJA publica Fernando Henrique Cardoso, recém-eleito presidente do Brasil, destacando no subtítulo o olhar sobre a campanha e a trajetória do intelectual 72
- Figura 3** - A Revista VEJA publica Luiz Inácio Lula da Silva após ter sido eleito presidente do Brasil, sob o título "Triunfo Histórico" 82

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil em 1995 | 76 |
| Quadro 2 - Número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil em 1998 | 77 |
| Quadro 3 - Número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil nos anos 2000 e 2002 | 79 |
| Quadro 4 - Evolução do número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil de 2003 a 2007 | 85 |
| Quadro 5 - Fases do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) | 87 |
| Quadro 6 - Evolução do número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil de 2009 a 2013 | 90 |
| Quadro 7 - Evolução do número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil entre o ano de 2016 a 2019 | 93 |
| Quadro 8 - Comparativo de metas para a educação superior no Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014 | 99 |
| Quadro 9 - Demonstrativo das estratégias, objetivos e instrumentos previstos no PNE para a educação superior | 100 |
| Quadro 10 - Estatísticas descritivas do rendimento mensal familiar dos estudantes do nível superior de ensino – Brasil – 2002 | 104 |
| Quadro 11 - Comparativo entre o número de ingressantes e concluintes da educação superior | 105 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Ampliação de vagas do programa CREDUC para o FIES entre 1995 e 2002 | 102 |
| Gráfico 2 - Evolução do número de vagas ofertadas para a educação superior no Brasil entre 1995 e 2000 no setor público e privado | 103 |
| Gráfico 3 - Evolução de matrículas ingressantes na educação superior entre 2004 e 2010 | 107 |
| Gráfico 4 - Evolução do número de ingressantes na educação superior em instituições | 109 |
| Gráfico 5 - Evolução das instituições privadas e públicas de educação superior no Brasil de 2002 a 2018 | 111 |
| Gráfico 6 - Evolução de matrículas na rede pública e privada de educação superior entre 2015 e 2020 | 112 |
| Gráfico 7 - Evolução dos contratos do FIES e oferta de bolsas de estudo pelo PROUNI do ano 2005 a 2020 | 114 |
| Gráfico 8 - Evolução de matrículas e concluintes em cursos de graduação presenciais à distância de 2015 a 2020 | 116 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI | 22 |
| 2.1 | CONTEXTO HISTÓRICO | 23 |
| 2.2 | A SOCIEDADE E O ESTADO EM GRAMSCI: HEGEMONIA, PRODUÇÃO DO CONSENSO, IDEOLOGIA E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO | 26 |
| 3 | ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL | 54 |
| 4 | FIES E PROUNI: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR OU MECANISMOS DE REFORÇO DA DUALIDADE EDUCACIONAL? | 96 |
| 4.1 | O FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR (FIES) EM DEBATE | 101 |
| 4.2 | O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) EM DEBATE | 106 |
| 5 | CONCLUSÃO | 128 |
| | REFERÊNCIAS | 133 |

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é uma temática marcada por intensas desigualdades. Em minhas vivências como aluna de escola pública, por muitas vezes, ouvi que a universidade não era espaço para mim. Pessoas como eu, vindas de cidade pequena e com formação deficitária, deveriam guardar dinheiro para que pudessem estudar em uma faculdade particular, pois, esse era o meu espaço determinado e possível. Ao final do Ensino Médio, no ano 2000, fiz vestibular e fui aprovada para ingressar não apenas em uma, mas em três universidades públicas: Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná. Por questões de custo de vida e proximidade da minha cidade e família, decidi-me por Maringá. Lembro-me claramente da minha turma de Psicologia, no ano de 2001, no primeiro dia de aula, todos se apresentando, e do fato de que eu era a única pessoa da turma que havia estudado em escola pública integralmente. Naquele momento, entendi, de forma naturalizada, que “o normal era estudar em boas escolas para estar ali”, então, era eu quem estava fora do lugar. Mas eu não percebi o absurdo desse sentimento naquele momento.

Ao final do curso, o desejo de fazer mestrado, mesmo sem saber direito o que isso significava, me fez participar do processo seletivo pela primeira vez. Foram uma, duas, três tentativas, e a falta de formação no campo da Pedagogia me alertava para a dificuldade. Recém-formada, ainda tentando me encaixar no mercado de trabalho; uma segunda graduação naquele momento era financeiramente impossível. No ano de 2008, surgiu a oportunidade de cursar a segunda graduação, via Programa Universidade Aberta do Brasil. De volta à Universidade Estadual de Maringá, encontrei a oportunidade de cursar a licenciatura em Pedagogia para levar adiante o sonho do mestrado. Em 2013, no mesmo mês em que coleei grau, veio a aprovação no mestrado em Educação, na mesma instituição. A aluna, que já era mais de um, iniciou o mestrado grávida e terminou com um bebê no colo, uma carga enorme de trabalho visível e invisível, uma depressão pós-parto e, por diversas vezes, se perguntou por que estava ali. Queria e precisava de mais. Ali, eu percebi que o percurso da pesquisa e campo acadêmico não produz apenas ciência e conhecimento, produz novas percepções. Uma nova pessoa estava se formando a cada dia, dentro de mim.

Nunca tive dúvidas sobre onde deveria estar, porque mesmo diante da pré-determinação do meu espaço social e econômico, fiz da universidade pública o meu lugar.

O desejo de que muitas outras pessoas fizessem o mesmo mobilizou a vontade da pesquisa, pois entendo que compreender o tecido das relações e como elas colaboram para que a sociedade se organize como tal é o que permite que pessoas como eu encontrem o próprio lugar. Essa compreensão de que este espaço deveria ser o lugar de todos se tornou o meu “porquê” e foi um motivador para a realização da pesquisa. O percurso profissional de uma vida de trabalho, no meu caso ainda que com certos privilégios, foi marcado pelas exigências, as dificuldades e a crença de que na educação haveria uma possibilidade de transformação. E há, eu acredito.

Desse modo, estudar o campo das políticas e da gestão permite não apenas a compreensão de sua articulação com os demais campos da sociedade (economia, saúde, segurança, por exemplo), mas também com os elementos que fazem dessa organização e de como eles agem direcionando-a. Por isso, a presente pesquisa está vinculada à área História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é analisar a dualidade educacional no âmbito da educação superior por meio das políticas de democratização do acesso e expansão. Tendo como ponto de partida da investigação o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES), esta pesquisa tem caráter de estudo bibliográfico, e natureza quali-quantitativa, cujas informações analisadas foram obtidas a partir de dados extraídos de fontes como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Ministério da Educação (MEC).

A dificuldade de acesso à educação superior no Brasil por parte das camadas sociais mais baixas é problema que se mistura com a própria história da educação superior no país. Com base nisso, entendemos que a educação superior tem expressado os conflitos, as disputas e as intensas tensões e transformações no cenário político e social do país e, assim, as políticas que lhe dizem respeito – no âmbito de processos de financiamento, avaliação, formação, pesquisa, entre outros – também têm suas discussões e mutações intensificadas. Diante desse cenário, surgem as propostas para democratizar e ampliar o acesso à educação, enfatizando a necessidade de ofertar ensino de qualidade para todos, porém, deixando evidente que o Estado, por si mesmo, não consegue suprir essa necessidade. Com isso, surge a justificativa de ampliar e acelerar os processos de privatização da educação superior, por meio do estabelecimento de parcerias com o ente público, como também se justifica a necessidade de ampliar a oferta

de vagas por meio das instituições privadas como solução para o atendimento a uma demanda por educação superior que a esfera pública não tem condições de atender.

Nesse contexto, são formulados os programas que buscam uma forma de democratizar o acesso à educação superior: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), os quais compõem duas das principais ações do governo federal, cujo objetivo proposto é a democratização e ampliação do acesso ao ensino superior. Essas ações estão articuladas ao Plano Nacional de Educação (PNE) que, por meio de metas, orienta as diretrizes de organização, planejamento e estratégias para alcançar os objetivos do país, estados e municípios para a educação. No PNE de 2014-2024, a meta 12, especificamente, afirma que, até o ano de 2024, o Brasil deverá “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão” (BRASIL, 2014).

Os indicadores apontados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que houve uma ampliação significativa no número de matrículas no ensino superior entre os anos de 1995 e 2018. E, em relação ao número de pessoas que concluíram o curso superior no mesmo período (1991 a 2007), também verificamos um aumento. Entretanto, proporcionalmente ao número de matrículas e ingressantes, é possível afirmarmos que o número de alunos é exponencialmente maior do que o número de alunos que concluíram a educação superior. Em 2007, por exemplo, apenas 15% dos alunos ingressantes concluíram seus cursos.

A partir dos dados do INEP, comparando ofertas de cursos, crescimento de número de instituições, número de vagas, matrículas e concluintes, percebemos a necessidade de compreender o processo de funcionamento dos programas propostos pelo governo federal para compreender os resultados obtidos a partir da implantação dos programas. Segundo o INEP, no Censo da Educação Superior de 2019, por exemplo, das 8.603.824 matrículas no nível superior, 6.523.678 ocorreram na rede privada. Por essa razão, entender tais dados é necessário para compreender o processo de democratização e ampliação do acesso à educação superior proposta pelo FIES e PROUNI.

Diante de tais questões, o problema norteador da pesquisa consiste em investigar a dualidade educacional na educação superior, a partir da análise de resultados do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Programa Financiamento Estudantil (FIES), enquanto ações articuladas para a democratização e acesso. Nesse sentido, questionamos: os programas FIES e PROUNI são políticas de expansão e

democratização do acesso à educação superior ou materializam a dualidade educacional na educação superior? Considerando os resultados obtidos, nos perguntamos: os programas alcançaram os objetivos para os quais foram criados? E os objetivos propostos e resultados obtidos, expressam um princípio democrático ou um espaço de disputa e consolidação das demandas de uma sociedade de classes? Para responder a essas questões e outras mais que tangenciam este debate, adotamos como pressuposto teórico a perspectiva de Antonio Gramsci.

Para o autor, a sociedade de classes se divide entre a dirigente e a subalterna. Essa polarização é uma construção histórica, social e econômica que se estrutura a partir de um aparato ideológico que sustenta a hegemonia da classe dirigente. A educação, nesse modelo de sociedade, é elemento fundamental para que essa estrutura se mantenha e, assim, a escola fica encarregada de materializar essas dicotomias – modelo de escola que Gramsci chamou de escola dualista. O contraponto da escola dualista seria, para o autor, a escola única ou unitária. Originalmente pensada para a etapa básica da educação, a escola proposta por ele deveria ser única para todos, e seria encarregada de formar indivíduos autônomos, capazes de atuar na sociedade com vistas à transformação social, por meio da intelectualidade. Para Gramsci, a escola pensada para a intelectualidade não é para todos. Para ele, a escola dos intelectuais tem como objetivo formar dirigentes – a estes cabe a escola intelectual, propedêutica – enquanto para a outra parcela da sociedade, a classe subalterna, cabe a tarefa de ser profissionalizada para o mundo da produção. Nessa perspectiva, surge o conceito de escola dual: uma escola que é pensada para formação de alunos que não precisavam trabalhar e poderiam ingressar no ensino superior, e outra pensada para a profissionalização daqueles que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A escola unitária tem como centralidade justamente a proposta de uma escola para a qual todos tenham acesso e que não haja diferenciação no processo de formação do indivíduo: todos deverão ser formados integralmente, para um trabalho independente e autônomo, tendo a formação para o trabalho como um elemento constitutivo não apenas do indivíduo, mas da sociedade como um todo (GRAMSCI, 2001).

Embora a dualidade educacional tenha sido proposta por Gramsci enquanto um processo característico da educação básica, a proposta da pesquisa é problematizar a educação superior sob esta perspectiva. A hipótese geral investigada foi a de que a democratização não ocorre por meio destas ações e, na medida em que a parcela pobre da população é destinada às instituições particulares e as vagas disponíveis são para

cursos específicos, ocorre, sim, uma articulação para manutenção do status estabelecido pelo caráter dual da educação no Brasil.

A partir da pesquisa foi possível percebermos que o estudante que antes não tinha acesso a um curso superior, começou a fazer parte dos espaços universitários. As configurações e perfis do alunado do ensino superior se alteraram, pois tal como na educação de nível médio, a educação superior no Brasil apresentou um crescimento desigual desde sua origem, no que se refere ao público que atendia. Exemplo disso foram os cursos de curta e longa duração no ensino superior. Os primeiros eram as licenciaturas, enquanto que os cursos de longa duração contemplavam as áreas da medicina, do direito e das engenharias, os quais se destinavam a um seletivo público. Essa desigualdade na educação é um dos resultantes do desenvolvimento de uma sociedade dividida em classes, em que cada uma tem seu papel pré-definido.

O cenário político que se estabeleceu após o Golpe de 2016, com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, e as perspectivas de mudança apontadas para a área da educação no Brasil trouxeram tempos mais sombrios. A grande desvalorização do conhecimento e da ciência, redução de investimentos na educação, descaso da educação enquanto bem público e aumento da desigualdade social, justificam a necessidade de estudos que problematizem questões da educação superior e que tenham como foco não apenas os programas de acesso a este nível de educação, mas o modo como essas políticas são formuladas e implementadas, bem como as consequências econômicas e sociais não apenas para as pessoas que são público-alvo de tais políticas, mas para a sociedade como um todo.

O momento histórico vivenciado no país a partir de 2016 acentuou a expressão de características de uma sociedade elitista que questionava a educação e o desenvolvimento humano que ela promove em favor de enfatizar o processo de formação para o mercado de trabalho¹. Assim, o momento que se colocou naquele cenário permitiu, inclusive, que autoridades afirmassem que “a universidade não pode ser para todos”² o

1 Em entrevista, o ministro da Educação Milton Ribeiro afirmou à TV Brasil que a “[...] universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”. Ele defendeu que as verdadeiras “vedetes” (protagonistas) do futuro sejam os institutos federais, capazes de formar técnicos. Fonte: MINISTRO da Educação defende que universidade seja ‘para poucos’. **G1 Notícias**, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 3 maio 2023.

2 Fala de Ricardo Vélez Rodríguez, ministro da educação na época, em um vídeo divulgada em sua conta no *Twitter*, que universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”. Na gravação, ele diz que a melhor forma de democratizar o ensino superior é investir no “ensino

que reforça o olhar de que a dualidade educacional está diretamente relacionada à organização da sociedade de classes e à forma como os programas e ações são articulados.

A escola funciona como a institucionalização de tal modelo de sociedade à medida em que atua na produção de um consenso que promove a manutenção das ideias hegemônicas. Assim, na tentativa de minorar a desigualdade presente, são articuladas as ações afirmativas que, no caso do ensino superior, são pensadas para que o público que não tem acesso à universidade possa, por meio da implementação de programas, frequentar um curso de nível superior.

Ao longo da pesquisa, observamos que a luta pela democratização da educação superior teve como efeito um expressivo aumento de oferta de vagas entre as instituições privadas, pois, os programas PROUNI e FIES são ações do governo federal, portanto, do ente público, mas que são executados por meio da atuação de instituições privadas de ensino. Assim, a privatização emerge como um fenômeno que se tornou parte do processo de democratização da educação superior e é uma consequência desta; com isso, um processo de mercantilização, pois, se tornou uma fatia rentável de mercado de negócios para o empresariado (RODRIGUES, 2007).

Embora existam dados que apontem para ampliação de vagas e matrículas, ao longo dos anos, os resultados analisados na pesquisa por meio dos indicadores sinalizam que o número de alunos concluintes, como foi dito, ainda é menor do que a quantidade de ingressantes. Apesar do número estar crescendo anualmente, é necessário entender os fenômenos que levam a esse baixo número de formandos e, conseqüentemente, questionar qual o tipo de educação à que eles têm acesso e se as ações articuladas têm democratizado a educação superior.

Consideramos que, segundo a lógica do mercado, além da educação ser um negócio de alta rentabilidade, tanto governo como instituições privadas estabelecem uma relação lucrativa para o capital e que buscam formar pessoas para a sociedade capitalista, isto é, mão de obra para o mercado de trabalho. As empresas e sociedades educacionais comercializam a educação como uma mercadoria que visa à formação de uma força de trabalho com nível superior que atenda de forma adequada as demandas do capital. Nessa perspectiva, o processo de democratização e ampliação do acesso ao

básico de qualidade”. Fonte: UNIVERSIDADE “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da educação. **Congresso em Foco**, 30 jan. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 3 maio 2023.

ensino superior se aproxima muito mais da massificação e se afasta cada vez mais do processo formativo do indivíduo.

Para atender aos objetivos propostos na pesquisa, a presente tese está organizada em cinco seções. A primeira, é esta Introdução. A segunda seção, intitulada **SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI**, tem como objetivo formular a fundamentação teórica que conduziu o percurso da pesquisa e que fundamenta as análises propostas. Para isso, apresentamos um breve histórico sobre quem foi o autor, para, em seguida, discutir os pressupostos de sua teoria, partindo dos conceitos de Estado, Sociedade, Educação, Hegemonia, Escola Unitária, Consenso, Ideologia e Dualidade Educacional os quais se configuram elementos fundamentais para a pesquisa proposta.

A terceira seção, intitulada **ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**, apresenta a discussão sobre a educação superior no Brasil, tendo como ponto de partida e ênfase o período da ditadura militar até o ano de 2020: marcos legais e elementos históricos e sociais que configuraram a educação superior no país. Apresenta dados estatísticos relativos ao crescimento de instituições ao longo dos anos, bem como uma análise do processo de mercantilização inserido nesse contexto, um breve histórico dos programas FIES e PROUNI.

A quarta seção, intitulada **FIES E PROUNI: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR OU MECANISMOS DE REFORÇO DA DUALIDADE EDUCACIONAL?**, tem como objetivo apresentar uma análise e discussão quando aos objetivos estabelecidos e resultados alcançados pelo FIES e PROUNI, articulando estes ao debate acerca da democratização do acesso, mercantilização da educação e a dualidade educacional.

Na quinta seção, somada aos debates propostos ao longo da tese, é apresentada a conclusão da tese. O presente estudo ampliou a compreensão de que a educação superior está em construção permanente. Programas como FIES e PROUNI são necessários, pois, de outro modo, talvez seu público-alvo jamais pensasse em frequentar um curso superior. Entretanto, da maneira como estas políticas são formuladas, o caráter elitista da educação superior se torna mais evidente, visto que o público que frequenta as faculdades que fazem a oferta de vagas para esses programas não é o mesmo público que está nas instituições que ofertam educação de ponta, o que reforça o caráter dualista presente nos programas. Portanto, é necessário pensar nos impactos sociais e econômicos desses programas, bem como a qualidade de ensino ofertado. Além disso, ao estabelecer parcerias com a iniciativa privada para se concretizarem, o processo de

mercantilização avança e se consolida, impactando na qualidade do serviço ofertado, no viés mercadológico de formação para o mundo da produção, aumento da lucratividade em detrimento da educação de qualidade, da produção de conhecimento, ciência, desenvolvimento humano e social.

2 SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

As transformações vivenciadas ao longo da história e, especificamente, do século XXI, resultantes de períodos críticos em que notamos que novos contornos sociais, políticos e econômicos emergem constantemente, se fazem necessárias tentativas de compreensão da sociedade, de suas particularidades, complexidades e contradições. São muitos os estudiosos que se aventuram na tentativa de explicar tais fenômenos, e Antônio Gramsci é um deles. Sua obra, escrita no século XX, apresenta uma visão crítica da história e, dada a atualidade de suas reflexões, nos possibilita pensar questões emergentes do nosso tempo. Partindo dessa premissa, esta segunda seção será dedicada aos elementos de estudo trazidos pelo autor em seu percurso de escritos, e terá como objetivo fornecer aporte teórico ao desenvolvimento da presente pesquisa.

Ao realizar uma proposição de estudo sobre a educação superior no Brasil, é fundamental que se analise, também, a sociedade e o Estado brasileiros, partindo da compreensão de como estes se articulam para organizar o modelo de educação vigente. Tendo como ponto de partida as obras de Karl Marx, Gramsci elaborou novas concepções teóricas – principalmente porque o contexto em que produziu sua obra é distinto do contexto de Marx – e, em seus escritos, nos ensina a importância de analisarmos as categorias dentro de um contexto, pois é a análise da totalidade que nos permite compreender as partes; no caso, trata-se de pensar a educação dentro de um determinado contexto, enquanto um fenômeno que pode ser explicado por meio de suas relações na sociedade, economia e política. Desse ponto de vista, esperamos que a compreensão dos elementos teóricos presentes em Gramsci possa não apenas nos aproximar do objeto da pesquisa, mas, sobretudo, subsidiar a problematização proposta na pesquisa.

Ao percorrer a obra de Antônio Gramsci para a organização desta seção, entendemos ser necessário destacar o ponto de vista do autor enquanto um importante estudioso e defensor de uma educação humanista, igualitária e libertadora para todos, e que fosse oferecida pelo Estado a todos os seus cidadãos com o objetivo de promover condições iguais para que pudessem ter uma formação que lhes permitisse atuar como dirigentes da sociedade. O estabelecimento de um projeto educacional que visa a democratização do acesso à educação superior, tendo como ponto de partida a finalidade da educação e seus pressupostos torna-se, nesse sentido, uma importante ferramenta para criação de condições concretas para a efetivação de um projeto educativo amplo,

humanista e generalista. Compreender os rumos tomados por esse projeto, as condições e as contradições presentes nesse contexto nos permitem a compreensão da formação humana e de suas diversas dimensões e como estas estão articuladas às demandas e à organização da sociedade.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Para entendermos quais são as contribuições teóricas de Antônio Gramsci para a área de educação, é primordial buscarmos a compreensão de sua história de vida e de como suas ideias foram formuladas dentro de um determinado contexto histórico e social que, embora distante temporalmente, não deixa de ser atual. Notamos a importância de seus estudos na medida em que observamos que

Ao estudar o pensamento de Gramsci, deve-se ter presente que ele é italiano e comunista, um intelectual da primeira metade do século XX engajado no movimento de luta pela superação da hegemonia burguesa. Suas análises sobre o desenvolvimento histórico da Itália são assentadas sobre os desdobramentos da relação econômica e social entre as regiões Norte e Sul. [...] Denominada de questão meridional esse é um tema que permeia todo o pensamento de Gramsci que elaborou, a partir dos elementos que configuram o atraso da região Sul [...] uma análise profunda dos processos de dominação e direcionamento da organização político-econômica da Itália (GOMES, 2014, p. 13).

Nesse sentido, compreender a vida de Gramsci é fundamental para o entendimento de sua obra, afinal, ele vivenciou a história de toda a sua teoria. Gramsci descendeu de uma família pobre de camponeses da Ilha da Sardenha e nasceu no ano de 1891, em uma região de economia predominantemente agrícola. A Itália do final do século XIX vivia sob um processo em que o capitalismo estava em desenvolvimento, em que a riqueza produzida pelas classes trabalhadoras se concentrava nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Aqueles que pertenciam ao operariado italiano, além de ocuparem subempregos, possuíam salários muito baixos, fator que favorecia cada vez mais a classe capitalista.

A infância e a juventude de Antonio Gramsci coincidem com o primeiro desenvolvimento industrial e econômico da Itália. Apesar das particularidades da sociedade italiana (por exemplo: as acentuadas desigualdades entre norte e sul, as diferenças regionais, os dialetos e as tradições, as longas dominações de várias potências estrangeiras e, finalmente, mas não menos importante, a dominação da Igreja Católica

centrada em Roma), no início do século XX, o mundo industrial e financeiro fez um considerável esforço para “modernizar” a sociedade, com base no modelo dos países da Europa central (MONASTA, 2010, p.13).

De acordo como autor, a necessidade de modernização anunciou um tempo de “reorganização” tanto no campo do trabalho, quanto no campo da cultura e da educação no país. Nesse ínterim, já vivenciando o período após a I Guerra Mundial, a crise econômica e social italiana se acentuou, e Gramsci, que até então estudava na Universidade de Turim, precisou abandonar seus estudos. É importante destacar que

Gramsci começou sua aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Nas tardes, costumava assistir às reuniões da organização sindical Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Depois da guerra, profundamente identificado com o Turim “vermelho” socialista, criou dois periódicos, *Ordine Nuovo* e *Unità*, com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra (MONASTA, 2010, p. 14).

Gramsci era, reconhecidamente, uma pessoa à frente de seu tempo. Reconhecido por sua capacidade de aprender e de liderar, foi um dos dirigentes mais populares da esquerda de sua época, além de colaborar fortemente para a formação de uma frente popular que buscou combater e derrubar o capitalismo na Itália. Isso, porque as greves nas indústrias eram recorrentes e os sindicatos de classe emergiam ganhando cada vez mais força e espaço. Gramsci fez parte dos Conselhos de Fábrica que surgiram na Itália naquele momento, os quais foram uma importante experiência na busca pela transformação dos grupos de operários em efetivos de luta. Os membros dos Conselhos de Fábrica compreendiam que o movimento de revolução de massas almejado requeria organização coletiva tanto no que se referia ao trabalho quando às relações sociais. Os Conselhos eram

[...] considerados como “as organizações estatais da classe operária e dos camponeses pobres, que exercem a ditadura durante o período no qual vão morrendo todas as formas de Estado”, ou seja, que reconstroem os organismos do proletariado de acordo com as necessidades das classes dominadas (MACHADO, 2019, p. 68).

Para eles, não era possível pensar que a revolução pudesse ocorrer de outra forma que não pela organização da classe operária, pois somente esta seria capaz de compreender quais eram suas reais necessidades. Foi um momento histórico profícuo

para o operariado, que ascendia movido pelo descontentamento e que repercutiu mundialmente ao sinalizar suas precárias condições de vida. O objetivo era angariar condições para uma revolução, o que marcou o pensamento de Gramsci e, conseqüentemente, suas contribuições em prol da transformação social. Por meio de seus escritos, Gramsci buscou demonstrar que a consciência política era necessária, e que o homem trabalhador poderia ser capaz de liderar um movimento de libertação e emancipação. Para ele, o homem do trabalho poderia ser, também, o homem da cultura, senhor de seu destino, sua força de trabalho e da sociedade na qual estava inserido.

Por conta das suas ideias e da projeção que elas lhe deram, não tardou para que grupos contrários notassem o “perigo” representado por Gramsci. Nessa altura, ele e outros membros que possuíam afinidade com suas ideias já haviam fundado o Partido Socialista Italiano. Simultaneamente, a Itália via o fascismo³ crescer e tomar conta do país chefiado por Benito Mussolini. Em consequência, em novembro de 1926, o governo de Mussolini promulgou uma legislação especial que dissolvia o Parlamento Italiano e todas as organizações de oposição, proibindo até mesmo suas publicações. Como resultado, houve aprisionamentos em massa, e Antônio Gramsci também foi encarcerado. Na época, Gramsci tinha 35 anos de idade, era um parlamentar e, desde 1924, ocupava o cargo de secretário geral do Partido Comunista Italiano. No seu julgamento, em 1928, o procurador-geral concluiu sua requisitória com a seguinte intimação ao juiz: “Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos” (MONASTA, 2010, p. 15).

O regime fascista compreendia a importância de uma revolução cultural, por considerar o quão ameaçador seria ter uma pessoa que pudesse promover ações

³“O fascismo, às vezes apresentado como nazi-fascismo, é objeto de estudo de historiadores, sociólogos, psicólogos e cientistas políticos desde o momento mesmo em que os regimes nazi-fascistas começaram a ascender no mundo europeu. E, embora se possa distinguir o nazismo do fascismo, a rigor, para efeitos de análise, os dois regimes costumam ser pensados juntos como integrantes de um mesmo processo de crítica profunda ao liberalismo que havia, em todo o século XIX, regido o mundo ocidental. Dá-se o nome de fascismo, ou nazi-fascismo, ao fenômeno histórico específico ocorrido no mundo europeu entre 1922 e 1945, o chamado período entre-guerras, caracterizado pela ascensão de regimes políticos totalitários que se opuseram, ao mesmo tempo, às democracias liberais e ao regime comunista soviético (também este de caráter totalitário) e cuja repercussão atingiu numerosas Nações que adotaram regimes semelhantes. [...] Uma das principais características do Estado fascista seria, assim, sua associação com a sociedade de massas. Essa sociedade, desencantada com o Estado e as instituições democráticas, que passavam no entre-guerras por séria depressão econômica, humilhada após o desfecho da Primeira Guerra Mundial e carente de lideranças fortes, era o ambiente fértil para a ascensão de regimes salvacionistas que canalizassem as frustrações pessoais e coletivas por meio de uma propaganda bem elaborada. [...] Já a interpretação liberal, que percebia o fascismo como “doença moral” da Europa, surgiu antes mesmo da Segunda Guerra Mundial terminar e influenciou os estudos do tema na década de 1960. Teve em Benedetto Croce seu principal representante, que interpretou o fascismo como perda de consciência, embriaguez produzida pela guerra, conjuntura que irrompera quase do nada. Os argumentos de Croce, todavia, eram mais ideológicos do que científicos.” (SILVA, 2009, p. 141).

articuladas não na luta armada, mas por meio do pensamento, da linguagem e da intelectualidade. Porém, ao contrário do que esperavam, Gramsci continuou sua produção intelectual dentro da prisão: uma sequência de cartas endereçadas à sua família (algumas das quais foram aprisionadas pela polícia fascista, outras perdidas e, outras tantas que, possivelmente, nem chegaram ao destino) somadas a cadernos de anotações que foram escritos com suas reflexões sobre diversos temas.

As condições carcerárias nas quais ele se encontrava no início da década de 1930 o fizeram adoecer. Sua saúde que já era frágil sofreu um agravamento. No ano de 1937, sob o medo de vê-lo morrer como mártir, Gramsci foi libertado e, 3 dias depois, faleceu, aos 46 anos de idade.

A compreensão sobre a construção do pensamento gramsciano requer considerar sua vida pessoal e vida política de maneira indistinta, uma vez que sua teoria é resultado das experiências que viveu nos âmbitos pessoal (emocional) e político-social, as quais são indissociáveis.

2.2 A SOCIEDADE E O ESTADO EM GRAMSCI: HEGEMONIA, PRODUÇÃO DO CONSENSO, IDEOLOGIA E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO

Compreender o conceito de Sociedade e Estado de acordo com a teoria de Gramsci é fundamental para debater sua ideia de revolução da estrutura social por intermédio da escola. Partindo do pressuposto de que Gramsci viveu na Itália fascista, entendemos que sua obra retrata as contradições presentes naquele contexto, logo, seu pensamento estava direcionado para uma proposta de transformação social que estabelecesse um novo papel para o proletariado. Suas análises elaboraram um fio condutor que pressupunha a investigação da realidade social e política a partir de seu movimento histórico e de toda complexidade que ele possui. Para o autor, teoria e prática não se separavam, antes de disso, articulavam-se e materializavam-se em dinâmicas que organizam a vida em sociedade. Assim, aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos não podem ser deslocados e analisados individualmente; ao passo que estão alinhados e têm uma relação direta de causa e efeito na sociedade de classe e, principalmente, na forma como afeta as relações presentes nas classes subalternas.

Diante dessa compreensão, entendemos que conhecer as forças sociais que materializam o movimento operário, na proposta e no contexto social de Gramsci, permitiram reflexões sobre a capacidade da sociedade assimilar a necessidade de

transformação. Contudo, para que isso ocorresse, seria necessário emergir uma nova forma de organização social a partir da formação escolar. Nesse sentido,

É importante frisar que tratar de políticas públicas para a educação é tratar do Estado, que ao mesmo tempo é produtor e produto de políticas públicas. Esse especial ente não é homogêneo em sua composição, está eivado de contradições, ou seja, o Estado é passível de ser objeto de disputa entre atores pertencentes a campos sociais diversos e, concomitantemente, influenciar o arranjo espacial de qualquer campo social e a vida de seus atores. Ele próprio, o Estado, portanto, é um (mega e meta) campo social. Em outras palavras, para se utilizar uma linguagem gramsciana, as políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Notamos que, a partir de sua concepção de mundo, Gramsci configurou uma luta política por meio de sua teoria e, conseqüentemente, de suas ideias, na busca pela transformação social a partir da concepção de homem intelectual. Para o teórico,

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Nesse sentido, pensar a estrutura da sociedade requer considerar a atuação das pessoas que constitui o grupo que Gramsci denomina de intelectuais e de como estes estão ligados aos processos de produção de vida, não por uma simples ligação sem intenção, mas por uma estrutura social que deles fazem uso para manter o status estabelecido (ou as relações sociais entre opressores e oprimidos; capitalistas e operários; donos dos meios de produção e vendedores da força de produção). Ao propor tal reflexão, Gramsci sintetizou sua concepção de Estado, afirmando que a maneira como determinados intelectuais estão alinhadas a um ou a outro projeto de sociedade é o que, de fato, organiza um sistema social como um todo, isto é,

Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “**sociedade civil**” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “**sociedade política ou Estado**”,

planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Ao falar de planos superestruturais, dividindo-o em sociedade civil e sociedade política, o autor faz uma divisão didática para melhor compreensão de cada um, ainda que não sejam elementos que não se separam no âmbito da prática. Para Wanderley (2012), a sociedade política compreende aquela que tem a competência da força para exercer o direito de coerção do Estado (os poderes que orientam, organizam e normatizam a vida coletiva em um determinado grupo de pessoas). Assim, na sociedade política, é possível incluir todos os organismos voltados à constituição do Estado e ao seu poder de coerção.

Por sociedade civil, entendemos como aquela que se configura como um segundo braço do Estado, em que estão os órgãos e as instituições (clubes, associações, sindicatos, escolas etc.) que vão constituir a hegemonia do Estado pela persuasão, pois, é por meio do consenso que se acaba alcançando o convencimento da sociedade com relação às intenções e às proposições políticas do Estado. Fresu (2020) corrobora ao afirmar que

Uma sociedade moderna avançada tem formas estratificadas de direção política articuladas em dois níveis: a “sociedade civil”, que corresponde à função de hegemonia exercida pela classe dominante sobre a sociedade inteira; a “sociedade política”, ou o Estado no sentido mais estrito do domínio direto, incluindo as funções de comando e “governo jurídico” (FRESU, 2020, p. 35).

Na concepção gramsciana, a noção de Estado está vinculada às relações de poder mantidas pelas sociedades civil e política (bem como suas articulações) que interagem na produção do que ele chama de consenso para a manutenção. O autor, ao significar sociedade civil e sociedade política, insere um importante o conceito na compreensão do funcionamento do Estado, denominado de hegemonia. Para ele, estamos

[...] no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da conjunção entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de Sociedade Civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção (GRAMSCI, 2001, p. 244).

É necessário compreendermos, no entanto, que estas relações de poder e dominação não são estabelecidas naturalmente, pelo contrário, elas são construídas socialmente. Para Nosella e Azevedo (2019),

Sociedade Civil e Sociedade Política são as duas expressões fundamentais contidas na fórmula gramsciana de Estado (força + hegemonia). [...] A hegemonia é a substância principal de união do bloco histórico; a hegemonia funciona como uma liga para a construção do amálgama sociopolítico que dirige uma sociedade. [...] Logo, há crise política quando a classe dominante perde a capacidade de dirigir a sociedade. Assim, havendo a crise, a continuidade no poder por parte dessa classe passará a depender da esfera do domínio, ou seja, do lado coativo do Estado. Em outras palavras, a classe dominante, estando em crise de direção, passa a depender em maior grau do potencial de força do Estado para que possa continuar à frente do Estado (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 30).

Assim, entendemos que

Historicamente, a burguesia trabalha para tornar homogêneas (em termos de costumes, moral, senso comum) as classes dirigentes e criar um conformismo social capaz de consolidar o seu poder através de uma combinação de força e consenso, domínio mais hegemonia. Desse modo, consegue arregimentar e dirigir, por meio dos seus próprios esquemas culturais, também as classes dominadas (FRESU, 2020, p. 37).

Ao pensar uma sociedade em que as pessoas poderiam ser iguais, Gramsci percorreu um caminho analítico que perpassou pela necessária compreensão de como é que se forma uma sociedade desigual, de dirigentes e dirigidos.

Em resumo, Gramsci, percebendo a complexidade do mundo da política, do poder e das relações sociais, desenvolve um original conceito de Estado, ampliando sua compreensão teórica. Para ele, o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores. Ainda de acordo com Gramsci, "o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente" (1989, p. 145). Deste modo, ao Estado-coerção é adicionado o Estado-consenso, isto é, em Gramsci, o Estado se dilata (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Gramsci, ao desenvolver sua teoria do Estado, problematizou a sociedade na qual estava inserido, evidenciando sua percepção de Estado enquanto Estado Ampliado, configurado pela sociedade civil e sociedade política, e pela multiplicidade de determinações presentes em cada uma delas. Enfatizou a importância da compreensão

da organização social e da hierarquia existente entre pessoas formadas para serem os dirigentes e aquelas formadas para serem dirigidas. Para que essa relação se reproduzisse e se consolidasse, Gramsci analisou o papel dos atores sociais na formação de um modo de pensar que naturaliza uma relação que é histórica, econômica e socialmente construída. Em relação ao papel dos intelectuais, isto é, dos dirigentes da sociedade, enquanto pessoas que agem em nome de um grupo de interesses ele sinaliza o papel do consenso e afirma que

os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Ou seja, a concessão do consenso nasce do reconhecimento e da confiança que a classe formada pelos dirigidos depositam naqueles que são formados para dirigir. As relações que se dão foram dessa lógica consensual estão no âmbito daquilo que Gramsci chamou de coerção por parte da sociedade política.

Refletindo em torno desses temas, Mario Alighiero Manacorda escreveu que, no pensamento de Gramsci, a questão dos intelectuais assume centralidade absoluta na relação pedagógico-política, por meio da qual o Estado (sociedade política + sociedade civil) educa o consenso, difundindo uma determinada visão do mundo que, então, cria uma consciência coletiva homogênea (FRESU, 2020, p. 19).

A produção de ideias que surgem a partir dessa “consciência coletiva homogênea” garante que uma classe dominante permaneça dirigindo a sociedade, isto é, sustente uma hegemonia que mantenha o proletariado em situação de submissão. A própria forma de organização da sociedade e do trabalho são reflexo da concepção de hegemonia das ideias provenientes das classes dominantes, isto é

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal

compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2017, p. 48-49).

Ao correlacionar o conceito de hegemonia às questões de ordem econômica e de interesse de grupos que se assemelham, o autor destaca que interesses devem estar alinhados para que a haja preponderância de uma ideia dita hegemônica sobre outras. Assim, Fresu (2020), ao citar Gramsci, chama a atenção para uma leitura que evidencia a importância da opinião pública enquanto forma de pronúncia da sociedade civil na manutenção de pensamentos que são orientados pelo Estado para dirigir as classes sociais. e corrobora a tese de interesses alinhados na estruturação de um Estado voltado para manutenção dos interesses em pauta, ao afirmar que

Enquanto na época do feudalismo a aristocracia, organizada como “casta fechada”, não tinha a tarefa da incorporação das outras classes, a burguesia se revelou muito mais dinâmica e móvel, visando à assimilação do resto da sociedade ao seu nível econômico e cultural. Isso mudou profundamente a função do Estado, que se tornou “educador”, até mesmo por meio da função hegemônica do direito na sociedade (FRESU, 2020, p. 36).

A partir dessa discussão, o autor salienta a importância de direcionar os olhares para o papel de instituições como a escola, por exemplo, enquanto uma expressão do Estado educador e no seu aparelhamento para a produção de ideias políticas e culturais que sejam hegemônicas e que se materializem a partir e no processo da produção de um consenso. Dito isso, entendemos que

Na sociedade burguesa, onde, como escreve Gramsci, o Estado torna-se educador, cumprindo a tarefa da construção de um conformismo social rumo às exigências produtivas, a escola encontra um papel sempre mais importante. Por um lado, ela fornece mão de obra funcional à produção material; por outro, forma intelectualmente os futuros representantes da classe dominante. A essa distinção corresponde aquela entre dirigentes e dirigidos (FRESU, 2020, p. 41).

Por conseguinte, entendemos que o consenso é algo que se encontra diretamente ligado ao mecanismo de controle para o qual foi criado. Isso significa que a hegemonia não necessariamente está ligada ao processo de direção da classe dominante sobre os dominados, mas que também é possível criar um consenso da classe operária pra que

também seus pensamentos e ideias tornem-se hegemônicos. Ao debater o conceito de hegemonia em Gramsci, Silva (2016) afirma que,

Ao longo dos escritos, a concepção de hegemonia, para Gramsci, parece oscilar entre o sentido estrito de “direção” (inicialmente “direção política”, mas depois ampliada para também “direção intelectual e cultural”) e a justa combinação de “direção” e “domínio” como os trechos acima corroboram. De todo modo, a dimensão intelectual e moral adquirem papel irrenunciável no processo de aquisição e manutenção da hegemonia (SILVA, 2016, p. 5).

As classes antagônicas, desse modo, fazem uso tanto de ideias quando de mecanismos distintos na busca pela hegemonia enquanto forma de controle e direcionamento da sociedade, pois, enquanto classes distintas, seus sujeitos e as relações sociais que estabelecem entre si também o são. A sociedade civil pode ser compreendida como um espaço em que essas relações se materializam, permeadas por ideologias e lutas diversas que conduzem “[...] à conquista ou manutenção da hegemonia” (SILVA, 2016, p. 7). Assim,

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública — jornais e associações —, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2017, p. 101).

Para Gramsci, para que a classe operária fosse capaz de se libertar das amarras da classe dominante, era preciso compreender que as lutas não se dão por interesses individuais, mas por um coletivo muito mais amplo que compõe forças que se materializam; seria essa a formação da vontade coletiva. A noção de hegemonia que o autor desenvolve se articula não apenas ao conceito de Estado, mas à necessária compreensão das particularidades presentes tanto na formação, como na reprodução e manutenção das relações de poder nele presentes. A materialização de tais relações na sociedade permite que a classe dominante detenha o poder e crie, por meio deste, condições de repressão e de disciplinamento das classes subalternas. Isso ocorre mediante ideias que estruturam esse processo e que, assim, formula um consenso entre a classe operária. Desse modo, percebemos que

A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica. Determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista das reivindicações de outros extratos

sociais, da solução das mesmas de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo. A classe operária, na Itália, torna-se classe dirigente, na medida em que faz da questão meridional uma questão nacional. Colocar o problema da hegemonia operária significa, para Gramsci, colocar o problema da função nacional da classe operária (GRUPPI, 1978, p. 58 *apud* COUTINHO, 1992, p. 39).

O papel primordial da hegemonia é o de garantir a dominação das classes dirigidas por meio da aceitação, e o faz ao legitimar as ações das classes dominantes sobre os dominados. A classe dirigente influencia os subalternos não somente em seu modo de viver, mas em sua forma de pensar e compreender todas os princípios presentes no meio; há uma dominação econômica, por meio da detenção dos meios de produção; e uma dominação intelectual, moral e, sobretudo, política, que sustenta a organização social vigente. Considerando as condições em que se dá hegemonia, notamos que a ação do Estado é fundamento para a perpetuação das ideias hegemônicas, visto que exerce a função de educar as massas, adequando a formação dos subalternos às necessidades de desenvolvimento. Na teoria gramsciana, a produção de um consenso da classe operária, perpassa, então, pelo processo de escolarização. Segundo ele,

Seria interessante estudar concretamente, em um determinado país, a organização cultura que movimenta o mundo ideológico e examinar seu funcionamento prático. [...] A escola – em todos os seus níveis – e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoal que utilizam. Os jornais, as revistas e a atividade editorial, as instituições escolares privadas, tanto enquanto integram a escola do Estado, como enquanto instituições de cultura do tipo das universidades populares. [...] Entretanto, deve-se notas que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais [...]. E isso ocorre porque o Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea [...] (GRAMSCI, 1981, p. 29).

A escola, segundo o autor, possui uma visão de docilização e conformação de subjetividades; os conflitos existem e, muitas vezes, são percebidos, mas a instituição atua no âmbito do consenso que garante a subordinação.

Novas formas de ação que conduzam a uma nova configuração social necessitarão, inevitavelmente, da ação de estratégias no campo formativo do indivíduo, isto é, a busca pela produção de um consenso que leve à emancipação começa pela formação de um novo modelo de homem. Um ser consciente, ético, que anseia por transformações que, para beneficiá-lo no campo individual, beneficie antes no campo

coletivo. Isso, porque a hegemonia sozinha não promove a emancipação, mas as diferentes construções sociais, pautadas no detrimento das relações de subalternidade e na busca por autonomia é que vai modificar a relação entre aqueles que são dirigentes e os que estão no papel de dirigidos.

Observamos, assim, que, ao analisar as relações sociais de seu tempo, Gramsci depositou na formação da classe operária uma perspectiva de mudança. Para ele, as bases da transformação social e política residem na formação cultural e intelectual de um novo modelo de homem, fruto de uma educação desinteressada. Trata-se de um

[...]ponto fundamental que incide sobre a formação da classe trabalhadora no processo de tornar-se sujeito da história e classe hegemônica no processo de superação das relações sociais capitalistas, para uma sociedade sem classes e sem, portanto, exploração de seres humanos por outros seres humanos. E nesse particular situa-se, também, a diferença entre a atuação dos intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos na relação com as massas. Enquanto para os primeiros o centro do conhecimento está neles mesmos e para poucos, mantendo as multidões no plano do senso comum, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora buscam, partindo desse senso comum, possibilitar à grande massa a ascensão ao conhecimento histórico científico, chave central para a construção de uma nova concepção de mundo e força dirigente para a superação do sistema capitalista (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 168).

No que se refere à proposição de uma nova sociedade, o papel do intelectual orgânico é questionar o eixo de dominação do conhecimento. Gramsci o faz afirmando que, mais importante do que quantificar a sapiência, esta deve estar a serviço do coletivo, como um instrumento de luta da classe operária, para que uma nova realidade seja possível. É necessário que a classe trabalhadora seja capaz de pensar de maneira autônoma, para além dos processos produtivos e das condições de vida material, para que se perceba suas condições de classe. Tal análise é capaz de evidenciar as características de tais relações, bem como a forma como elas ocorrem; assim, o sujeito autônomo torna-se capaz de fazer uma crítica ao seu papel social e, ao fazê-lo, desenvolve mecanismos emancipatórios. Gramsci salientou em seus escritos sobre os intelectuais tradicionais e orgânicos que, avaliar um intelectual partindo da atividade que realiza implica em um erro, visto que antes é necessário compreender a natureza e a historicidade do trabalho e as relações nelas contidas e estabelecidas (NOSELLA, 2010). Assim, tal como o autor o faz, subentendemos que, a respeito do conceito de intelectual tradicional e intelectual orgânico,

Há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional e a orgânica. São duas maneiras importantes e distintas de fazer política: a tradicional evidencia, em primeiro plano e explicitamente, sua ligação com a tradição científica dos grandes mestres da área. Seu método de trabalho e seu estatuto científico foi definido e é guardado pela sua corporação. [...] os grupos econômicos que pretendem dirigir o Estado disputam a adesão dos intelectuais tradicionais cujo valor político é proporcional à sua fidelidade (competência) ao estatuto científico tradicional. Em suma, o valor político específico do intelectual tradicional desaparece se esse intelectual deixa de ser tradicional e se torna orgânico (NOSELLA, 2010, p. 163).

Percebemos que o fato de os intelectuais tradicionais possuírem reconhecimento e projeção social e estarem vinculados ao “estatuto científico” de suas corporações, trata-se de um elemento determinante no processo de disputa de ideias e manutenção da hegemonia; elemento garantidor de um status estabelecido. Por outro lado, Nosella (2010) nos chama à atenção para o fato de que o intelectual tradicional possui uma função social específica, na medida em que possui competência naquilo que se propõe a realizar, e o grande desafio é que esses intelectuais tradicionais competentes se tornem orgânicos. Ou seja, que passem a desempenhar uma função essencial nas organizações: ser a força motriz, organizativa e responsável pela materialização das condições objetivas e materiais de vida. Sobre os intelectuais orgânicos, o autor explicita:

É sinônimo de quadro ou funcionário em português, isto é, trata-se do subalterno necessário para o funcionamento de uma administração ou de uma empresa. Orgânico também diz respeito à estrutura íntima, interna do ser vivo animal ou vegetal. [...] Para ele, esses orgânicos conferem homogeneidade, eficiência, consciência ao grupo humano a serviço do qual trabalham, em nível econômico, social e político. Gramsci diz que historicamente todo grupo social (ex.: aristocracia, burguesia, proletariado) que se origina (que nasce) pela prática essencial na produção econômica, cria desde o começo uma ou mais camadas de intelectuais que se sustentam, potencializam e defendem explicitamente suas atividades econômicas: esses intelectuais são os orgânicos (NOSELLA, 2010, p. 165).

É fundamental, nesse sentido, que esse processo de desenvolvimento de consciência de classe ocorra para que haja uma compreensão ampla e a superação de sua condição, tanto no processo de transformação do intelectual tradicional em orgânico quanto na emancipação da classe trabalhadora. O papel da escola nesse percurso de processo formativo é fundamental, pois,

Na tarefa dessa vontade organizada e consciente que forja uma nova hegemonia política, a educação das massas e o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade têm uma função

fundamental. Daí a importância que Gramsci deu à escola na formação da classe trabalhadora como o sujeito da história. Mas não qualquer escola: a escola unitária. A que se opõe ao mero adestramento psicofísico demandado pelas relações sociais e de produção capitalistas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 172).

Gramsci defendeu em seus escritos a necessidade de haver escolas que tenham como objetivo a formação ampla, generalista, humanizadora e desinteressada. A escola que não busca formar cidadão para ser operário e mover o processo de produção, mas uma escola que ofereça condições para que o indivíduo possa superar essa determinação.

Enfatizou, assim, a existência de espaços escolares com objetivos distintos: um para formar os dirigentes da sociedade e outro para formar classe operária. A instituição escolar, como representante do Estado ético, tem um papel importante na formação e elevação cultural das massas. Entretanto, da forma como atua, as escolas concretizam muitos mais a produção do consenso que representa e consolida as ideias de hegemonia das classes dirigentes, pois,

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 2017, p. 306).

Para o autor, esta é, inclusive, uma característica da civilização moderna que, entre as suas diversas mutações, vê a complexificação das atividades educativas de tal forma que cada um tem a necessidade de um modo de formação específica. Isso se desdobra no que Gramsci chama de crise de programa e organização escolar, que fragmenta o processo formativo, conforme o objetivo e a atividade de cada indivíduo. Assim,

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Retomando o conceito de produção de consenso para a manutenção ou ruptura de ideias hegemônicas, devemos pensar que uma escola para dirigentes propiciaria uma formação ampla e, na mesma medida, uma escola para o trabalhador deveria formar pessoas para o trabalho e para a produção no chão das fábricas. Para Gramsci, esse debate estava relacionado a algo que fazia referência ao seu momento histórico, em ele observou que existia um número de escolas reduzido e voltado para a formação da elite e, em contraponto, um amplo número de escolas de educação profissional para a formação de mão de obra operária. Assim,

Precisa existir uma relação vital entre Escola Unitária e Sociedade Unitária. Não é uma relação mecânica de causa e efeito; é uma relação do orgânico cujo princípio vital e central, porém não parte da escola e sim do Estado que coordena a sociedade ou do Partido: “A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo (...). Numa nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, se encaminharão para o trabalho profissional bem como (deverão se tornar) um espaço de encontros entre estes e os universitários” (GRAMSCI, 1975 *apud* NOSELLA, 2010, p. 168).

Pensar um novo modelo de escola requer refletir sobre um novo modelo de Estado com outras formas de relações sociais pautadas em interesses coletivos; um Estado pensado a partir de um novo projeto político (NOSELLA, 2010). Da mesma maneira, uma escola humanista que fosse capaz de produzir um indivíduo com interesses coletivos que sobrepujassem os interesses individuais. Tendo em vista que a escola retrata e produz o indivíduo necessário para uma determinada sociedade, pensar um modelo de educação único, humanista e desinteressado seria se afastar daquilo que a sociedade requer, uma proposta que não seria útil aos interesses das classes dominantes. Segundo esse ponto de vista, é possível notar que

A ação educacional, portanto, desenvolve-se em todas as esferas da sociedade incide diretamente sobre a capacidade do trabalhador. A proposta educacional gramsciana considerava as ações educacionais tanto nos processos e espaços informais como nos processos formais e institucionais, de modo que o objetivo final do princípio educativo é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e físicas para o exercício do trabalho e do direcionamento político e econômico da sociedade (GOMES, 2014, p. 18).

Isso significa que, a partir do momento em que Gramsci se preocupou com a formação da classe operária (e de novos intelectuais), confrontou os modelos existentes e percebeu que, para a formação de um novo quadro de dirigentes, seria necessário um novo modelo de educação. Pois, no modelo proposto, em nenhuma hipótese a educação do indivíduo se distanciava de sua realidade e, menos ainda, da organização da sociedade, assim como de suas contradições. Nessa perspectiva,

Responsáveis pela elaboração das concepções sociais de mundo, os intelectuais operam no campo das superestruturas, desenvolvendo e disseminando as ideologias que podem atuar como forças conservadoras da ordem hegemônica vigente, ou fundamental e originar rupturas na hegemonia do grupo dominante. Independente do objetivo intrínseco a sua ação, os intelectuais atuam no processo educativo das classes subalternas pela mediação, cuja finalidade é tornar acessível aos grupos subalternos os instrumentos para que esses desenvolvam a crítica sobre a estrutura social. É por ela que os subalternos escolhem aderir à concepção de mundo hegemônica, originando consenso em relação à concepção de mundo dominante, ou para atuar em sua transformação, o que é a gênese do processo revolucionário (GOMES, 2014, p. 101).

Enquanto mediadores do processo educativo, os intelectuais podem debater as condições sociais e as distintas realidades, conduzindo a classe operária a uma reflexão acerca de seu espaço e de sua função social, política e econômica e, com isso, propiciar uma formação voltada para um projeto de sociedade com vistas à transformação social. Dessa perspectiva, devemos pensar que

A sociedade civil é portadora, desde o nível molecular mais simples aos complexos e sofisticados arranjos sociais, da hegemonia. A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas, etc., são meios e continentes de hegemonia. As instituições da sociedade civil comportam um conjunto de instrumentos e símbolos capazes de interferir na direção da sociedade nacional. O Estado em Gramsci adquire uma nova dimensão. Ele o concebe amplo e dilatado, não simplesmente no sentido aumentativo, como um Estado grande. O conceito gramsciano de Estado exprime a possibilidade de transformação da sociedade (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 31).

O espaço escolar é parte da sociedade civil proposta por Gramsci. São espaços cujas diretrizes norteiam e ordenam a organização da vida das pessoas. Por isso, podemos entender que na escola reside não apenas a possibilidade de manutenção da hegemonia, mas a possibilidade de rompimento de uma lógica hegemônica. Essa reflexão seria, então, uma condição primordial para que outras formas de relações se

desenvolvessem. A escola, para Gramsci, deveria estar articulada como trabalho, uma escola onde, por meio da educação, fosse ensinado a se compreender os mecanismos da opressão para que o indivíduo se tornasse capaz de realizar um movimento em busca de sua emancipação; uma tomada de consciência construída por meio do acesso à uma escola única, capaz de promover o equilíbrio entre a capacidade de atividades manuais e intelectuais.

Ao discorrer sobre os espaços escolares, Gramsci, em seus escritos, chama a atenção para dois aspectos importantes a serem respeitados em relação aos papéis dos intelectuais na educação:

1) Uma concepção geral da vida, uma filosofia (Gioberti), que ofereça aos membros da comunidade uma 'dignidade' intelectual que lhes dá um princípio de direção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam de forma coercitiva; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interessa e dá uma atividade própria àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os professores da Universidade) (GRAMSCI, 1975, p. 2046).

Assim, notamos que deve haver um conjunto hegemônico que coordena os processos e as ações institucionais para que o grupo alcance um objetivo. Aos intelectuais, cabe a tarefa de organizar e de dirigir a formação do indivíduo na formação que Gramsci chamou de autoconsciência crítica; um grupo de pessoas que seja organizado historicamente e politicamente, tendo por base conhecimento formal e intelectualidade. Entendemos, pois, que o trabalho educativo realizado é fundamental para que ocorra o desenvolvimento da cultura e, para além disso, é primordial para que haja a

[...] elaboração de uma consciência crítica que isso promove e favorece dentro de uma determinada base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, não se limitando mais a simples enunciados teóricos de princípios [...] e realizar uma pura filosofia (GRAMSCI, 1975, p. 2268).

O aspecto relativo à elaboração de consciência crítica é um fator que chama atenção, pois, por meio dele, é possível compreender não apenas o status estabelecido, mas as relações que o permeiam e como elas colaboram para que a educação reproduza as características discriminatórias, elitistas e de dominações presentes na sociedade. De acordo com essa perspectiva, a instituição escolar é um dos principais mecanismos de consolidação e de transformação social e, por isso, precisa ser pensada e compreendida enquanto tal, na medida em que a história e as relações não ocorrem de modo

independente e aleatório. Gramsci faz uma importante reflexão a esse respeito quando escreve:

Reconheço que é muito difundida uma concepção determinista e mecânica da história (concepção que tem a ver com o senso comum e leva à passividade grandes massas populares), que aceita a ideia de que mesmo sem a sua intervenção qualquer coisa acontece, pensando que existe uma entidade fantasmagórica, uma abstração do organismo coletivo, uma espécie de divindade autônoma, que não pensa com nenhuma cabeça concreta, mas todavia pensa, que não se move com determinadas pernas, mas todavia, se move etc. (GRAMSCI, 1975, p. 1770).

As ações dialéticas sintetizam justamente a capacidade de movimentar, contradizer e transformar os rumos da história tanto do indivíduo quando da sociedade. Debater visões antagônicas é, nesse sentido, uma oportunidade de produzir novas reflexões. Diante dessas questões, é fundamental compreendermos que tal movimento não se dá de modo aleatório ou espontâneo. Pois,

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir (GRAMSCI, 1978, p. 20).

Partindo de tal compreensão, teoria e prática nem sempre caminham de forma conjunta, mas permitem um diálogo que promove no indivíduo uma percepção de vida, de lugar histórico e social. Isso ocorre justamente porque há a necessidade, por parte da burguesia, de um falseamento da realidade, cujo objetivo principal é apresentar a organização da sociedade capitalista como a melhor para todos. Assim, há um rompimento entre consciência e realidade para o sujeito – é nesse âmbito que é operada a ideologia para que as classes dirigentes permaneçam direcionando a sociedade política e culturalmente. Assim, Gramsci, em seus estudos acerca das classes subalternas, evidencia a questão da autocritica, deixando claro o caráter fragmentado da vida que levam enquanto elemento que caracteriza sua situação social. Exploração, submissão e opressão são ações fundamentais para que a classe hegemônica mantenha a hegemonia. À medida que as classes subalternas se apropriam do conhecimento e desenvolvem autocritica, passam a disputar a hegemonia, pois enxergam perspectiva de transformação da realidade a partir dessa apropriação. A formação política tem papel primordial nesse processo, porque funciona como um fio condutor emancipação humana. Nesse contexto, a intelectualidade serve como cenário para a materialização desse

processo, uma vez que promove reflexões que tornam possível o exercício da autoconsciência. Devemos, pois, salientar que

[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolásticas”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as experiências e os seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército (GRAMSCI, 1981, p. 37).

As relações que se constroem e se consolidam nesse contexto são, como aponta o autor, primordialmente pedagógicas, porque ensinam de algum modo e contribuem nesse sentido não apenas para manter o status estabelecido, mas para transformá-lo; são, nesse sentido, são relações hegemônicas. Compreender concepções diversas do mundo e como as relações se constituem no âmbito destas influencia diretamente na difusão de novas ideias e realidades. Assim, é necessário compreender

Porque e como se difundem, tornando-se populares, as novas concepções de mundo? Neste processo de difusão (que é, simultaneamente, de substituição do velho e, muito frequentemente, de combinação - entre o novo e o velho) influem (e como e em que medida) a forma racional em que a nova concepção é exposta e apresentada, a autoridade (na medida em que é reconhecida e apreciada, pelo menos genericamente) do expositor e dos pensadores na mesma organização daquele que sustenta a nova concepção (após ter entrado na organização, mas por outro motivo que não o de partilhar da nova concepção?) Na realidade, estes elementos variam de acordo com o corpo social e com o nível cultural do referido grupo (GRAMSCI, 1981, p. 25).

O autor propõe a reflexão referindo-se ao calvinismo⁴ e sua concepção de que as pessoas seriam predestinadas aos lugares sociais e econômicos que ocupavam.

⁴“Calvinismo foi a fé sob a qual se desenrolaram as grandes contendas políticas e culturais dos séculos XVI e XVII nos países mais desenvolvidos [...]. Naquele tempo, e em geral ainda hoje, a doutrina da predestinação era considerada seu dogma mais característico. [...].Na prática, isto significa que Deus ajuda a quem ajuda a si mesmo. Assim, o calvinista, como às vezes se diz, criava por si a própria salvação ou, como seria mais correto, a convicção disso. [...] “Capítulo III (do Decreto Eterno de Deus), n. 3. Por decreto de Deus, por manifestação de Sua glória, alguns homens e anjos são predestinados à vida eterna, e outro são fadados à morte eterna.” **FONTE:** WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Weber,%20Max/Max%20Weber%20->

Deveríamos pensar, trazendo para nossa realidade, que isso seria o equivalente ao que propõe os defensores da meritocracia⁵? Notemos que tanto um quanto o outro expressam ideologias necessárias à manutenção de ideias hegemônicas em seus tempos. Vejamos que, ao longo do texto, temos defendido o olhar atento para uma organização estrutural que limita a mobilidade social e econômica e compreender o funcionamento dessa estrutura e do que a mantém nos permite entender, conseqüentemente que não há meritocracia, mas um modo de organização da sociedade que favorece uma minoria formada pela classe dominante em detrimento dos direitos e da possibilidade ascensão da classe subalterna. E, além disso, a construção social e histórica de uma sociedade enrijecida e que não permite a mobilidade de sujeitos pertencentes as classes subalternas. A consciência desse sujeito em fazer passe de uma classe subalterna é, em um primeiro momento, o que permite a aspiração à mudança, pois, é da percepção dessa condição que emerge uma concepção diferente de mundo.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’ de ‘separação’, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1999, p. 103).

A superação da hegemonia da classe dominante, pela classe subalterna pressupõe não somente a compreensão teórica dessas relações, mas seus desdobramentos na prática e, portanto, na necessária união entre teoria e prática para que seja possível transpor o plano das ideias do senso comum. Na medida em que esse processo ocorre, o indivíduo, para a conhecer e distinguir as concepções de mundo presentes tanto nas ideias da classe dominante, quanto nas ideias da classe subalterna e, ao conhecê-las,

%20A%20C3%89TICA%20PROTESTANTE%20E%20O%20ESP%20C3%8DRITO%20DO%20CAPITALISM O.pdf

5“Meritocracia é um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito — de seus talentos, habilidades e esforço. A idéia de meritocracia tem servido como IDEOLOGIA, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão [...] Os principais elementos para compreender a meritocracia incluem uma maneira válida de medir mérito e proporcionar oportunidade igual nele baseado, sistema este que cria também a mais alta barreira para ingresso. Argumentam os críticos, por exemplo, que séculos de desigualdade e opressão social colocaram as minorias raciais e as classes baixas em uma situação inerentemente desprivilegiada, na qual elas parecem sempre carecer de mérito. Além disso, a definição de talento e capacidade é enviesada em favor de grupos privilegiados que estabelecem padrões que refletem a si mesmos e seus interesses e meios formativos.” **FONTE:** Dicionário de Sociologia – Guia Prático da Linguagem Sociológica. Disponível em: https://geovest.files.wordpress.com/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org_.pdf

passa então a fazer uma escolha acerca de suas próprias ideias. A organicidade desse pensamento, alinhado à prática do sujeito, é o que irá solidificar as ideias postas, sejam elas dominantes ou subalternas, transpassando o nível individual para o coletivo. Ele entende que

Para se conhecer com exatidão quais são as finalidades históricas de um país, de uma sociedade, de um agrupamento, é preciso conhecer, antes de mais nada, quais são os sistemas e as relações de produção e de troca daquele país, daquela sociedade. Sem este conhecimento, será possível redigir monografias parciais, dissertações úteis para a história da cultura; será possível recolher reflexos secundários, conseqüências longínquas, mas não se fará história, não se conseguirá apreender o núcleo da atividade prática em toda a sua solidez (GRAMSCI, 2004, p. 162-163).

A necessária análise da totalidade da realidade para compreender as partes é uma importante ferramenta para que a percepção das ideias e das concepções de mundo e da organização da sociedade e de como esta reflete em âmbito individual. Tendo a visão da totalidade como ponto de partida dos processos históricos, é possível direcionar as problematizações e análises, não apenas compreendendo os problemas presentes na sociedade, mas suas peculiaridades e contradições. No plano em que Gramsci chama de estrutura e superestrutura, destaca que há um movimento que articula essas instâncias que pode dar forças à mudança e à manutenção delas. O autor destaca, a partir dessa análise, que

[...] o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas. É necessário mover-se no âmbito de dois princípios: 1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que, pelo menos, não esteja em vias de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações (verificar a exata enunciação destes princípios) (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A história e a sociedade, bem como as temáticas correlatas a elas, devem ser analisadas dentro de um determinado contexto que englobe a maior quantidade possível de fatores que os afetam. Há, pois, uma relação dialética presente nesse processo que, como o autor afirma, é um constante “vir a ser”, visto que a história não é algo pronto, mas está acontecendo a todo momento e se constrói à medida em que ocorre. Fossem outros atores, outros momentos, outras circunstâncias, a história também seria diferente.

Essa concepção crítica da realidade e dos fatores que estão presentes em seu contexto é o que nos permite superar o olhar de senso comum a respeito de uma temática e, é a partir desse processo de superação que supomos ser possível construir um movimento unificado de luta pela hegemonia das classes subalternas. Uma realidade cujo movimento caminha para a transformação deve estar baseada em uma cultura de transformação (ainda que partindo do senso comum, com velhos pressupostos, mas caminhando em busca da concretização do novo). Para isso, porém, é necessário que haja mudanças pautadas em

[...] não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; [...] trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos” (GRAMSCI, 1999, p. 110).

O que trará uma mudança efetiva na transformação social é justamente o trabalho contínuo de fazer com que as classes subalternas compreendam sua própria condição a partir do permanente questionamento e do aprimoramento intelectual. O autor compreende que só é possível a massa aderir a um movimento de transformação se compreender, por meio da autocrítica, sua própria condição e, a partir disso, assumir a necessidade de mudança. A necessidade, uma vez percebida, é capaz de promover uma mutação de pensamento que se desdobra em transformação social e, porque não dizer, pode também mudar o curso da história. Isso significa não somente criticar a visão de mundo presente, mas ter uma forma de pensar e atuar criticamente a serviço da problematização e, também, da resolução dos problemas levantados. O papel das organizações políticas nesse processo é primordial, pois, elas atuam

[...] na elaboração e difusão das concepções de mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam quase como ‘experimentadores’ históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante e esta seleção opera-se, simultaneamente nos campos prático e teórico, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar (GRAMSCI, 1999, p. 105).

Na perspectiva do autor, os partidos políticos possuem um papel determinante na elaboração do pensamento e na materialização das mudanças aspiradas. Isso, pois, suas ações estão pautadas em princípios ideológicos dotados de uma forma de pensar transformadora que tiveram por base fatos históricos e realidades concretas que os constituíram tal como são: instrumentos de luta. E, sobretudo, instrumento de luta que combate as ideias hegemônicas da classe dominante, pois busca provocar uma reflexão que tire a classe subalterna do que ele chama de conformismo. Notamos que o autor enfatiza que

O conformismo sempre existiu: trata-se hoje de luta entre “dois conformismos”, isto é, de uma luta pela hegemonia, de uma crise da sociedade civil. [...] O desenvolvimento das forças produtivas econômicas em novas bases e a instauração progressiva da nova estrutura sanarão as contradições que não podem deixar de existir; e, tendo criado novo ‘conformismo’ a partir de baixo, permitirão novas possibilidades de autodisciplina, isto é, de liberdade até individual (GRAMSCI, 2000, p. 260).

É importante retomar e destacar que o conformismo está diretamente ligado à produção do consenso e à discussão de Gramsci sobre a ideologia, conceito aqui entendido enquanto categoria de concepção de mundo que orienta as ações humanas na prática cotidiana, uma relação vivida pelos indivíduos que orienta os modos de vida e atitudes dos sujeitos. A ideologia traz em si valores e crenças que, uma vez internalizadas, mobilizam emoções; portanto, não está somente no plano das ideias e da abstração, mas se estende ao âmbito da materialização, tornando-se objetivada por meio de práticas e comportamentos humanos.

Implícita no caráter ideológico das ideias e das práticas e na hegemonia das classes dominantes, as relações de força são destacadas pelo autor como ponto importante de análise, pois atuam em graus e momentos diferentes. Notemos que, segundo Gramsci (2017),

Na “relação de força”, é necessário distinguir diversos momentos ou graus, que no fundamental são os seguintes: **1)** Uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas. [...] Com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, têm-se os agrupamentos sociais, cada um dos quais representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção. [...] **2)** O momento seguinte é a relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. [...] O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo [...] Um segundo momento é aquele em que se

atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. [...] Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados (GRAMSCI, 2017, p. 41-42).

A partir da definição de “relação de força” e de como ela funciona nos mais diversos aspectos, o autor destaca o papel político que ela tem, à medida que as “ideologias” nela presente se transformam e se materializam em práticas confrontam-se, se aproximando ou se afastando, até que uma delas prevaleça na sociedade e determine a hegemonia de um grupo sobre o outro. Para Cardoso (1978),

A novidade da concepção gramsciana de hegemonia é distinguir os dois modos pelos quais ela se manifesta: um pelo domínio, outro, pela direção moral e intelectual. Um grupo social básico domina quando liquida ou submete o grupo adversário; dirige quando se põe à frente dos grupos afins ou aliados. O domínio supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica (CARDOSO, 1978, p. 73).

As ideias hegemônicas, nesse aspecto, pressupõem a existência de forças que se configuram não apenas no campo da coerção, mas no campo do convencimento. Assim, é primordial compreendermos o mecanismo dessas relações e como eles se comportam enquanto elementos que atuam como força motriz que pode levar à transformação ou assegurar a subordinação das massas. Nesse sentido, o Estado se torna um campo de atuação dessas relações, no qual o grupo dominante atua sobre os dominados, criando combinações que expressam os interesses conflitantes e se desdobram noutras relações que delas decorrem de forma contínua, haja vista que as relações de força garantem a materialização de uma determinada vontade. Compreender tais relações permite que se conheça pontos fortes e frágeis dentro da realidade concreta, de modo que, ao ter tal compreensão, seja possível aprimorar aquilo que for necessário para transformar o que se deseja. Organizar um movimento de transformação da realidade requer não apenas o estudo das relações que a permeiam, mas conhecer os elementos que fazem parte, dando homogeneidade e organicidade a ela. Por isso, a crítica e autoconsciência são fundamentais nesse processo. Vejamos que o autor salienta uma reflexão importante ao questionar:

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente” [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Ao propor esses questionamentos, o autor evidencia a necessidade de se pensar o próprio mundo e a forma de estar e viver nele para que seja possível vivenciar uma história própria, enquanto sujeito produtor de textos e contextos, consciente de seu processo de desenvolvimento e de sua historicidade e, conseqüentemente, como um sujeito ativo da própria vida. A história, assim como a natureza humana, não é fixa, pelo contrário, muda e se materializa e, primordialmente, está contida em um conjunto de relações sociais que são historicamente determinadas.

Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais “avançado” quem se coloca do ponto de vista de que o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário [...] significa justamente estar liberto das prisões das ideologias [...], isto é, significa colocar-se em um ponto de vista “crítico” [...] (GRAMSCI, 1981, p. 31).

A importância do olhar acerca de multiplicidade de fatores que devem ser pensados no percurso que parte do senso comum para o conhecimento científico, está emaranhada em questões que tangem a história da humanidade enquanto uma construção permanente. O adversário cujas razões precisam ser conhecidas nesse processo não é senão as ideias do passado e como elas se colocam no presente: conhecer as diversas concepções de mundo das massas e também dos dirigentes da sociedade e como elas se articulam orientando a sociedade em uma determinada direção, “[...] na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se história concreta e completa (íntegra)” (GRAMSCI, 1981, p. 32).

Ao analisar as concepções de mundo presentes na construção social e nas camadas da sociedade, em especial nas classes dirigentes, entendemos que estas possuem em si princípios que se articulam, criando relações de força no âmbito do pensamento abstrato disseminados por diferentes meios e que se materializam em

práticas sociais que correspondem aos interesses das classes dominantes. Conhecimento dessas questões, de seu encadeamento e de materialização, nesse sentido, equivale a ter poder, tanto para a manutenção de concepções dominantes, quanto para a transformação. Para o autor, isto significa que, “[...] se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações” (GRAMSCI, 1981, p. 40). Assim, trata-se de apreender o lugar em que o sujeito se encontra, a forma como se construiu enquanto tal (resultante de condições subjetivas e objetivas), e considerando a totalidade das relações sociais, suas complexidades e contradições. Pois, na maior parte das vezes, a dificuldade de apreensão de tais elementos faz desaparecer as possibilidades de apreensão da própria realidade do sujeito. Entendemos, assim, que, à medida em que os indivíduos se apropriam de tais conhecimentos, entendem sua própria subjetividade como parte de tais vinculações, eles se apropriam também da possibilidade de mudanças. Noutras palavras, é fundamental enfatizar que

Estas relações [...] não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras são voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas [...] já as modifica. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. [...] Mas o problema é complexo, ainda por outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações [...], mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações, mas também a história destas (GRAMSCI, 1981, p. 40).

O homem em questão, enquanto elemento de um conjunto, tem em si o poder de transformação, pois tem a possibilidade de interferir no contexto abstrato e material no qual está inserido. Todavia, esse poder está condicionado àquilo que lhe é possível dadas as condições objetivas de vida: a realidade social resulta das ações do sujeito individual, mas que está inserido num contexto mais amplo, o da sociedade. Assim, na medida em que o sujeito conhece a realidade na qual está inserido, maior será sua percepção acerca das diversas particularidades que tecem essas relações. Consequentemente, a possibilidade de escolhas e decisões com mais chance de assertividade se ampliam. O caminho para isso reside na construção do conhecimento por meio do aprimoramento intelectual e cultural, bem como na compreensão dos processos históricos e de como eles erigiram a organização social atual, entendida como um espaço de atuação das diversas

sociedades cujos indivíduos fazem parte. As relações necessárias inserem-se nesse espaço dicotômico, tendo em vista que

[...] o homem não pode ser concebido senão como vivendo em sociedade, todavia não se extraem de tal afirmação todas as consequências necessárias, inclusive individuais: a saber, que uma determinada sociedade humana pressupõe uma determinada sociedade das coisas. [...] É necessário elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, quer, admira, cria, etc.; e do homem concebido não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas por outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento (GRAMSCI, 1981, p. 41).

Tendo o indivíduo se percebido como parte de um contexto social mais amplo, é salutar que conheça as forças que permeiam tal contexto. Numa noção mais ampla, isso o levaria a perceber a atuação do poder sobre outros, bem como sua resultante ao produzir uma dominação que, inicialmente, poderá ser imposta, mas ao longo do tempo gerará uma aceitação por meio do consenso que disciplina o grupo naturalizando suas ações. As ideias hegemônicas se materializam e legitimam o processo de dominação justamente porque operam no nível da produção do consenso. Nesse âmbito, a escola atua como um dos principais articuladores da manutenção da estrutura social, ao passo em que suas ações são pensadas para atender à demanda da classe de dirigentes.

No campo de disputa pelo poder, a classe dominante tende a alinhar sua forma de agir, criando estratégias que validem sua posição. O Estado, nesse caso, age como legitimador pois, enquanto Estado político, se utiliza da coerção para aplicar a lei e, a partir disso, delinea uma estrutura pensada para manter a realidade posta. Ao dialogar com a teoria gramsciana e propor uma análise de programas que fazem parte de um amplo contexto de políticas educacionais, entendemos que seu olhar histórico e dialético contribui para compreendermos a problemática da educação superior no processo de manutenção da estrutura social.

Contentemo-nos, até agora, em afirmar o princípio geral da necessidade da cultura, seja elementar, profissional ou superior, e desenvolvemos este princípio, propagandemo-los com vigor e energia. [...] Em Itália, a escola continua a ser um organismo francamente burguês, no pior sentido da palavra. [...] Um proletário, mesmo inteligente, mesmo se possuidor dos elementos necessários para se tornar num homem de cultura, obrigado a dissipar as suas qualidades em atividade diversa, ou a tornar-se num frustrado, num autodidata, isto é (com as devidas exceções), num meio

homem, um homem que não pode dar tudo o que estaria ao seu alcance se se tivesse completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio [...] (GRAMSCI, 1976, p. 100-101).

A escola pensada pela burguesia é cuidadosamente organizada para manter o sistema produtivo: a articulação entre trabalho e educação ocorrem nela também, mas com o objetivo de formação de mão de obra para alimentar o modo de produção vigente. Atualmente, a formação escolar passa não só pelo campo da técnica, mas abrange a formação moral e ideológica. A crítica do autor à escola, nesse aspecto, reside no fato de que era necessário haver uma educação desinteressada, que formasse seres humanos e não mão de obra. Isso fica evidenciado quando ele afirma que a “escola de cultura” segue sendo um espaço de privilegiados, na qual a classe subalterna tem seus membros excluídos em função das condições postas pela sociedade dirigida pelas classes privilegiadas. A escola da burguesia foi também um espaço reivindicado pela classe trabalhadora. Porém, para esta, o proposto pelas classes dirigentes foi um espaço escolar fragmentado, o espaço possível para aqueles cujo papel na sociedade já era determinado: formação para produção. Desse modo, a escola necessária e possível para o proletariado seriam “escolas colaterais”, pois, a escola da cultura exige disposição e dedicação que, devido às dificuldades impostas pelas condições de vida e rotina de trabalho, proletários não têm.

A partir disso, compreendemos que, na visão autor, o modo como as relações sociais se desenvolvem determinam os espaços que cada indivíduo ocupa no mundo. Tais relações não são, segundo ele, produtos somente das subjetividades, porque estas encontram-se inseridas em uma realidade de tempo e espaço marcados por um contexto cultural, social e econômico que afetam e diretamente sua materialização. Assim, é necessário compreender que essa organização das relações é promovida pelo modo como

[...] a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina “aparelhos privados de hegemonia”, incluindo: a escola, a Igreja, os jornais e os meios de comunicação de maneira geral (SIMIONATTO, 2011, p. 49).

A presença e o acesso à cultura no espaço dessas relações permitiria que a classe trabalhadora conhecesse as características da hegemonia exercida pelos dirigentes; particularidades que afetam a organização social e são marcadas pelo exercício de forças

econômicas, culturais, sociais, jurídicas, religiosas, dos meios de comunicação e da educação, por exemplo; assim, se apropriar da cultura equivaleria a se apropriar de um instrumento de emancipação, visto que contribuiria para a construção de uma nova hegemonia – a da classe subalterna –, ou seja,

[...] o homem adquire consciência da realidade objetiva, apodera-se do segredo que faz jogar a evolução real dos acontecimentos. O homem conhece-se a si próprio, sabe quanto pode valer a sua vontade individual e como ela pode vir a ser potente quando, obedecendo e disciplinando-se pela necessidade, acaba por dominar a própria necessidade, identificando-a como seu objectivo (GRAMSCI, 1976, p. 219).

Para ele, o sujeito que conhece sua própria condição, pode também conhecer a de seus pares e quais os mecanismos implícitos na dinâmica de funcionamento da sociedade. Essa consciência torna possível a organização e a mobilização na busca por um objetivo, no caso em questão, o da transformação social. O contraponto do conhecimento seria, então, um indivíduo centrado no senso comum, que aceita tudo aquilo que é amplamente difundido como verdade, bem como expressa uma concepção de mundo que justifica a classe dominante como dirigente da sociedade; uma concepção construída sob a égide de interesses voltados para a legitimação das relações de dominação. Assim, torna-se evidente que

Se mudarem estas condições objetivas, [...] muda também o conjunto de relações que regulam e informam a sociedade humana, muda o grau de consciência dos homens; transforma-se a configuração social, empobrecem-se as instituições tradicionais, não são adequadas sua função, tornam-se embargantes e mortas (GRAMSCI, 1976, p. 356).

Tanto a apropriação da cultura quanto a ausência dela são elementos que, embora distintos, estão presentes no movimento de contradição da forma de organização social e, são, conseqüentemente, partes importantes na construção permanente da história, pois, é justamente o reconhecimento dessas contradições que permitem que a luta de classes exista como tal. Isso, pois, dentro do consenso não há lutas, mas conformismo.

A partir disso, é importante que retomemos a concepção de educação gramsciana enquanto uma proposta fundamentada no trabalho como princípio educativo e na cultura desinteressada. A educação pensada por ele tem como fundamento a formação com base em uma cultura humanística e propedêutica. Ele entendia, com isso, que, ao alinhar temas como cultura e trabalho, seria possível a formação de um novo proletariado; um

modelo que objetivava transformações estruturais pautadas na elevação da autoconsciência individual e coletiva. Cultura, ciência, filosofia e tecnologia deveriam compor os conteúdos da escola pensada por ele, possibilitando a formação intelectual e prática do sujeito, com vistas principalmente à promoção e desenvolvimento de autonomia: a educação pensada por ele propiciaria, por meio da ação educativa, uma possibilidade de intervenção social. A educação, para ele, estava vinculada aos processos históricos e à realidade e, portanto, o trabalho pedagógico da escola deveria estar alinhado à sua função social e a um projeto de sociedade. Nesse sentido,

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido preestabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Compreender a amplitude e a complexidade do projeto educativo pensado por Gramsci nos permite perceber que ela tornaria possível uma formação que elevaria o indivíduo intelectualmente, de tal modo que aqueles que eram membros da classe subalterna teria condições de se tornarem dirigentes. Por meio desse projeto, o proletariado poderia ascender à condição de sujeito ativo da história. Esse modelo de escola estava articulado a um projeto político de sociedade diferente daquele estabelecido pelo capitalismo. A educação e a escola, pensadas pelo autor, estariam pautadas em princípios de uma cultura desinteressada, livre das amarras da sociedade capitalista e orientada para a coletividade proletária; cuja formação estaria para além da formação restrita de força de trabalho produtivo. Assim, as escolas seriam espaços de luta contra uma forma de organização social determinada, e que favorecia somente a classe dominante; espaço de formação humana voltada para uma nova sociedade.

Compreender a formação básica do sujeito, segundo o pensamento de Gramsci, é pré-requisito para entendermos que a educação superior também é uma etapa de formação e profissionalização, mas que não pode e não deve prescindir da formação humanística. Devemos compreender que a formação ou a especialização profissional não precisa impedir o desenvolvimento do sujeito, pois, como seres humanos, estamos inseridos em um movimento contínuo de desenvolvimento e de ampliação da cognição, da socialização e da subjetivação, isto é, a partir destes aspectos amplia-se a

humanidade. Uma pessoa que passou pelo processo formativo proposto pela escola unitária, ampla e generalista, de cultura desinteressada, chegaria aos espaços universitários com uma consciência diferenciada e muito mais elevada. Nesse sentido, não haveria uma pré-profissionalização do sujeito ou mesmo uma preparação para “o mercado de trabalho”, e sua capacidade de escolha e de desenvolvimento pessoal e profissional na universidade ocorreria com uma autonomia maior. Portanto, Gramsci nos conduz a pensar a educação como aquela capaz de promover e recuperar a compreensão do sujeito em sua totalidade. Assim, compreender a escola unitária proposta por ele e suas categorias afetas é fundamental para pensarmos a educação superior, principalmente porque hoje ela é ocupada, em grande parte, por extratos da classe trabalhadora. Desse modo, na próxima seção abordaremos os aspectos históricos e sociais da educação superior no Brasil.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O objetivo da seção é apresentar um panorama da educação superior no Brasil, com destaque ao seu percurso histórico e aos marcos legais que a constituíram, de maneira a compreender como se deu a formulação de políticas e ações do Estado para configurar a educação superior no país.

A análise da educação superior perpassa a compreensão de sua trajetória histórica, de modo a entender como essa etapa da educação foi construída social e historicamente no Brasil. Para compreender como se tece a rede que configura a educação superior na sociedade atual, é necessário debater os fatores de ordens social, política e econômica que nela estão presentes, uma vez que entendemos a educação enquanto uma expressão da sociedade na qual está inserida. Assim, pensar esse processo se faz necessário, pois,

[...] implica na compreensão e no desvelamento dos vários fatores de ordem política, econômica e social que estão expressos no tecido social da sociedade capitalista. Implica no entendimento das reais contradições que embasam as políticas sociais de caráter universal [...] (MIRANDA, 2017, p.22).

Em concordância, compreendemos que analisar a educação superior enquanto uma política pública requer também uma análise social e histórica que nos assegure um panorama para compreensão de quais são os aspectos relevantes em sua análise e como tais aspectos influenciam nas resultantes de tal política.

Assim, na medida em que nos propomos a analisar a educação superior, compreender seu funcionamento e sua estrutura, bem como as resultantes deste, percebemos a necessidade de entender o seu percurso histórico no Brasil. Portanto, o recorte temporal da pesquisa tem como ponto de partida o processo de desenvolvimento desse nível de ensino, a partir de 1964, ano inicial do período da ditadura militar no Brasil, até ano de 2020. Previamente ao período militar, o Brasil vivenciava intensos debates acerca da educação, os quais surgiram, inclusive, na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros e reverberaram nos anos subsequentes. O debate proposto tinha como eixo a visão generalista em oposição a uma educação já estabelecida que tinha como propósito a formação de mão de obra para um mercado que estava se consolidando no país, cujo alto índice de analfabetismo e as desigualdades sociais, econômicas e culturais

eram cada vez mais maiores. Prova da necessidade de intensificação de debates acerca da educação superior e de sua ampliação é que

[...] até a independência do Brasil, para 150.000 diplomas outorgados nos países colonizados pela Espanha, apenas cerca de 2.500 brasileiros teriam se diplomado, entre 1577 e 1882, na Universidade de Coimbra, principal destino das elites intelectuais do país. [...] Foi já nos estertores da república velha que começaram a se consolidar as primeiras idéias de universidade no Brasil, sendo a criação em 7 de setembro de 1920 da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) apenas um exemplo ainda bastante pálido desta mudança, pela forma como foi constituída e implementada em seus primeiros anos de existência. Será a Revolução de Trinta que começará, de fato, a desamarrar esse nó que teimara em não se desatar nos cem anos anteriores de tentativas frustradas, ainda que quase tão somente no nível legislativo (SGUISSARDI, 2011, p. 277).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/1961) expressava nuances de mudanças necessárias ao estabelecer a finalidade, os princípios e os objetivos da educação para o país:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Na LDB de 1961, a educação aparece como uma ação que deve ser capaz de promover a humanização do indivíduo, por meio de sua compreensão de direitos e deveres, respeito e desenvolvimento pessoal e intelectual. Contudo, o período que se seguiu apresentou uma realidade distinta daquela que era almejada.

No contexto histórico mundial, a polarização entre socialistas e capitalistas (materializada, por exemplo, na construção do Muro de Berlim⁶) tornou-se cada vez mais

⁶ “O Muro de Berlim, um dos marcos simbólicos mais visíveis desse período, teve a sua construção iniciada em 13 de agosto de 1961, com o intuito de separar Berlim Oriental da parte Ocidental da cidade, então sob a órbita capitalista. O Muro fez-se presente no cotidiano dos berlinenses orientais e ocidentais por longos 28 anos, até que, em 9 de novembro de 1989, milhares de manifestantes comesçassem a pô-lo abaixo. O colossal artefato que dividiu a cidade, e, mais do que isso, separou vidas, cerceou amizades, relações

acentuada e, em decorrência, a necessidade de ganhar aliados no mundo do capital se tornou cada vez maior. Nesse período, os Estados Unidos da América financiaram muitas ditaduras pelo mundo – principalmente na América Latina, o que garantiria a médio e longo prazo a manutenção do poder militar e econômico sobre tais países (BRAGA, 2002). Essa polarização teve, também, seus desdobramentos no Brasil.

Na época, o processo de expansão do capitalismo monopolista foi um dos principais fatores que colaboraram para fortalecer a dualidade entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e, nesse contexto, o Brasil – um país considerado como subdesenvolvido – consolidou sua dependência tecnológica e científica dos países vistos como desenvolvidos, o que, inevitavelmente, se expressou na educação e na sociedade como um todo (FILARDI, 2019). Nesse sentido,

[...] era essencial, para as corporações dos países centrais e para as dos Estados Unidos, em particular. O modelo de dependência do Brasil, e a manutenção de suas bases, asseguraram a influência e a construção dos modelos de educação, ciência e tecnologia que estavam por vir. Com o controle de parte das atividades corporativas e de instituições oficiais os Estados Unidos asseguraram uma área de influência e a criação de um espaço econômico e institucional que lhes interessavam sobremaneira e que garantiram a hegemonia econômica e o controle político dessas áreas. Ao Brasil sobrou a heteronomia e a dependência científica e tecnológica (FILARDI, 2019, p. 39).

Em suma, as políticas adotadas até então no Brasil, com o intuito de fortalecer a economia interna de modo independente, eram contrárias aos interesses internacionais. Enquanto presidente da República, João Goulart⁷ implementou as chamadas Reformas de Base, que

[...] significavam modificação dos fundamentos em que estava estruturada a sociedade brasileira. [...] Em um esforço de síntese, pode-se mencionar que as reformas tinham um caráter social, redistributivo e estatizante. Quando elencamos algumas das diretrizes podemos perceber esse sentido: a) limites ao capital estrangeiro; b) estatização de empresa e

comerciais, afetivas foi um autêntico produto da exacerbação dos autoritarismos provenientes da Guerra Fria e, em particular, do regime ditatorial de viés estalinista vigente na República Democrática da Alemanha (RDA)” (MUNHOZ, 2009, p. 50). Foi símbolo do fim da Guerra Fria e foi destruído por civis e sem a interferência dos militares no ano de 1989.

⁷João Belchior Marques Goulart, conhecido popularmente como Jango, foi um advogado e político brasileiro, 24º presidente do Brasil, de 1961 a 1964. Antes disso, também foi o 14º vice-presidente do Brasil, de 1956 a 1961, durante os governos dos presidentes Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros. Fonte: JOÃO BELCHIOR MARQUES GOULART [on-line], 21 set. 2011, atualizado em 26 dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/galeria-de-presidentes/joao-belchior-marques-goulart/view>. Acesso em: 1 maio. 2023.

intervencionismo estatal; c) descentralização econômica dos investimentos; d) fortalecimento do mercado interno; e) estímulo à pequena e média empresa nacional; f) investimentos maiores nas áreas sociais; e g) melhorias salariais e na distribuição de renda (MOREIRA, 2011, p. 265).

As Reformas de Base colocaram o país diante de um projeto de sociedade e de Estado voltado para os interesses coletivos e em não deixar no poder um presidente alinhado aos interesses de cunho social (e por isso tachado de marxista); isso era fundamental para que houvesse uma retomada dos poderes e ações que visassem garantir que o país permanecesse na situação de dependência em que se encontrava. O Golpe Militar⁸ pode, assim, ser visto como ação que buscava reorganizar o Estado para que os interesses do capital fossem atendidos, os quais se contrapunham ao projeto proposto pelo então presidente. Foi naquele contexto que surgiu a perseguição às pessoas e instituições⁹ que eram consideradas como inimigas da nova maneira de governar instaurada no país. Entre elas figuravam universidades e seus atores institucionais.

A partir do Golpe Militar de 1964, a realidade que emergiu no contexto histórico, social e cultural da ditadura impactou diretamente o campo da educação, considerada como uma maneira de produzir o homem demandado por aquela sociedade que se encontrava em mudança, reforçando a ideia de que o homem produtivo era fundamental para o desenvolvimento da nação. Assim, a educação continuou a serviço das camadas dominantes para manter os demais no estrato de dominação. Esse processo de modificação reverberou também na educação superior, que passou a ser repensada nos moldes que atendessem a tais objetivos.

⁸O **Golpe Civil-Militar de 1964** é o nome que se dá à articulação golpista que, entre 31 de março e 9 de abril de 1964 assumiu o poder no país. Essa articulação [...] levou um governo militar ao poder por mais de 20 anos, com consequências visíveis até hoje na vida do país. O golpe de 1964 pode ser tomado como exemplo em que os militares golpistas se preocuparam de antemão em constituir alianças e conseguir apoio social antes do golpe, nesse caso, o apoio da Igreja e do empresariado. [...] No caso brasileiro, os militares dominaram o governo federal baseados na Doutrina de Segurança Nacional, que preconizava a defesa da soberania do país com base na intervenção militar em todos os âmbitos da vida social e permitia a perseguição daqueles que “ameaçassem” essa soberania” (SILVA, 2009, p. 288).

⁹“A Operação Bandeirantes (Oban), criada em junho de 1969 no âmbito do II Exército (São Paulo), foi uma operação de combate a organizações que faziam oposição política ao regime militar na área da Grande São Paulo. Com o objetivo de identificar, localizar e capturar militantes considerados “subversivos” pelo regime, a Oban era composta por militares do Exército, Marinha e Aeronáutica, policiais federais, agentes do Serviço Nacional de Inteligência e policiais da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). Oficialmente sem dotação orçamentária, a Oban recebeu recursos de empresas privadas brasileiras e de multinacionais para o seu funcionamento. Extinta em 1970, seus quadros passam atuar nos recém-criado DOI - CODI, Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna.” Fonte: <http://www.arquivonacional.gov.br/br/difusao/arquivo-na-historia/695-operacao-bandeirantes-oban.html>. Acesso em: 1 maio. 2023.

Nesse contexto, a Reforma Universitária de 1968 foi um movimento resultante tanto da necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho quanto da necessidade de controle político da universidade e daqueles que nela estavam, posto que o movimento estudantil era fortemente combatido pelo regime naquele momento histórico. A reforma da educação superior foi formalizada por meio da Lei nº 5.540/1968. Os principais documentos que precederam a elaboração da lei e a materialização da reforma concordavam que

[...] o ensino universitário foi compreendido como condição para o desenvolvimento do país. As principais teses defendidas [...] são: • Haveria carência de recursos humanos para o desenvolvimento do país; • a universidade não estaria atendendo às demandas do mercado de trabalho e da evolução tecnológica; haveria necessidade de estar atenta às exigências do mercado de trabalho; • a expansão do ensino superior deveria ser planejada para atender as áreas prioritárias para o desenvolvimento do país; • elaboração de um planejamento para a expansão do ensino superior, evitando assim a concentração de cursos de uma mesma área; • uma das funções da universidade seria a de desenvolver tecnologia (ROTHEN, 2008, p. 467).

É importante destacar que, durante o golpe militar, o Conselho Federal de Educação (CFE) não foi dissolvido, ao contrário, foi incumbido de interpretar a legislação educação vigente com vistas à reestruturação. Observamos que

Os conselheiros tinham a consciência de que, mediante seus pareceres, estavam criando legislação, mesmo quando isso significasse alterar a legislação em vigor. O conselheiro Valnir Chagas, em depoimento a Buffa e Nosela (1991, p. 131-132), exemplifica esta postura: A única coisa boa que tinha naquela lei [LDB/1961] era o art. 18, de que a gente usou e abusou. Era o “princípio de flexibilidade”, e com o nome de flexibilidade fazíamos tudo; [...] (ROTHEN, 2008, p. 456).

Conforme Rothen (2008) salienta, é necessário compreendermos quais motivos fizeram com que o CFE não fosse impedido de trabalhar durante a ditadura. Essa reflexão é importante porque o movimento que se realizou naquele momento político e histórico teve como desdobramento a reorganização do modelo de educação no Brasil e, mais especificamente o nosso escopo, da educação superior. Partindo dessa percepção, entendemos que, embora o objetivo inicial proposto fosse assegurar que a formação em nível universitário garantisse que o país pudesse se desenvolver via pessoas qualificadas, sob a justificativa de a educação superior ter como primazia a formação humana de um modo geral, o que se sucedeu foi outra coisa. Percebeu-se que as modificações

implantadas, longe de priorizar um modelo de educação que fosse generalista, culminaram por dar abertura às instituições privadas para que atuassem na educação superior. A reforma proposta apresentou-se contraditória e produziu efeitos igualmente contraditórios. Se, por um lado,

[...] modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (MARTINS, 2009, p. 16).

Assim, a partir da Reforma Universitária, houve modificações que proporcionaram mudanças resultantes em ações como a criação da política nacional da pós-graduação, que, ao articular o eixo de ensino-pesquisa-extensão, incentivou a produção de pesquisa e ciência impactando na formação de diversos pesquisadores no país. Em contrapartida, segundo o autor,

Se a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico [...] (MARTINS, 2009, p. 17).

Ou seja, é fato que o movimento de reestruturação materializado pela Reforma Universitária, serviu como um propulsor no cenário da educação superior, mas, juntamente a isso, houve ações que culminaram em mudanças que resultaram em um forte efeito colateral. A partir daí, o modelo de educação superior privada que surgiu tinha uma finalidade econômica em detrimento da formação humana, diferentemente de como havia sido pensada e debatida a proposta inicial feita anteriormente. A universidade proposta pelas instituições privadas (com foco em especialização e profissionalização) divergiam tanto nos objetivos quanto no conceito “clássico” de universidade para a formação humana, desinteressada, com vistas à reforma social, liberdade de

pensamento, formação do indivíduo para a atuação necessária ao desenvolvimento político, social e econômico da sociedade.

Outro ponto relevante e que devemos destacar é que a reforma universitária com o discurso de ampliar o acesso à educação superior, juntamente da legislação que torna o ensino profissionalizante equivalente ao ensino geral – propiciando, teoricamente, a todos a oportunidade de acesso a níveis mais altos de ensino – causou uma grande demanda de vagas e, conseqüentemente, um grande excedente de pessoas que não iam para a universidade. Foi nesse contexto de forte pressão que entrou em vigor o Decreto-Lei nº 68.909/1971, que dispõe sobre o concurso vestibular como forma de acesso à educação superior¹⁰. Nele, ficou estabelecido que

Art. 1º A admissão aos cursos superiores de graduação será feita mediante classificação, em Concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial, ou equivalente. Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas. Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior (BRASIL, 1971).

Conforme estabelecido pela lei, os alunos selecionados seriam os que apresentassem melhores resultados no exame. Conseqüentemente, um aluno que teve uma formação educacional ampla e generalista (com fins propedêuticos) apresentava melhores resultados que aqueles que receberam apenas a formação profissionalizante, voltada ao mercado de trabalho. Além de selecionar o aluno de forma meritocrática, sem considerar suas particularidades e diferentes condições de vida, o vestibular não fornecia condições de igualdade de acesso a todos. Principalmente, porque as características dos alunos e alunas oriundos(as) do ensino profissionalizante eram de pessoas da classe trabalhadora, que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite e que, por isso, muitas vezes tinham o aproveitamento escolar diretamente afetado. Percebemos que,

¹⁰“O vestibular foi instituído no Brasil no início do século XX e, quase cem anos depois, continua sendo a principal forma pela qual as instituições de Ensino Superior selecionam seus alunos. Pressupõe-se que cumpre bem o papel de selecionar os mais aptos e de maior mérito, desempenhando dupla função: demonstrar os conhecimentos e as habilidades obtidos nos anos de estudo anteriores e antever quais são os indivíduos que possuem maiores chances de apresentar bom desempenho no curso superior. O Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.” Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-112755/publico/JOSE_MARCELO_BIAGIONI_BARONI.pdf Acesso em 18 de setembro de 2022

Assim, mesmo podendo disputar as vagas no ensino superior, os egressos dos cursos profissionalizantes são excluídos de fato do acesso ao ensino superior. A exclusão está relacionada à reduzida oferta de vagas e à grande demanda por esse nível de ensino. Nessa disputa, o despreparo para realização dos exames dos egressos dos cursos profissionalizantes privados em relação aos egressos do ensino secundário se mostra uma barreira a mais para a efetivação da igualdade de oportunidades (SABBI, 2014, p.113).

Embora o discurso fosse por uma democratização de acesso à educação, os processos de formação humana e de seleção tornaram-se um mecanismo de seleção social e, conseqüentemente, de reforço à dualidade educacional que, por sua vez, contribuía para a manutenção da sociedade de classes. Não destoava do que a sociedade demandava, em termos de formação do homem naquele momento histórico e social, portanto, é preciso compreender que o modelo de educação proposto naquele momento respondia à demanda de um cidadão útil aos preceitos capitalistas.

Neste ínterim, o momento econômico no país refletia um processo em que se acentuava os interesses do capitalismo em detrimento das necessidades da classe trabalhadora. Era necessário, portanto, escolarizar e qualificar pessoas para que se tornassem única e exclusivamente força de trabalho. O processo de educação naquele período tornou-se instrumento de promoção e manutenção de um pensamento e de uma organização social hegemônica. A educação das massas era considerada como algo voltado puramente para o campo profissional e a educação superior uma continuidade da educação para as elites, entendendo que o trabalhador, ao concluir seus estudos iniciais, não avançaria, dadas suas condições objetivas de vida. Isto é, a elite representada pelas classes dominantes, ocuparia os espaços da educação superior, ao passo que a classe trabalhadora deveria permanecer trabalhando.

Ao discutir as contradições presentes no modelo de educação proposto até então, não seria possível avançar sem pensar as relações sociais e a forma como a sociedade se encontra organizada. Desse modo, entendemos que é necessário debater o conceito de elite, enquanto uma categoria de análise cujo significado é fundamental para as reflexões que emergem. Assim, salientamos que o que denominamos por elite equivale a um termo cujo significado,

Em seu uso científico, para a maioria dos pesquisadores, [...] designa «todos aqueles que se encontram no topo da hierarquia social e aí exercem funções importantes, as quais são valorizadas e reconhecidas publicamente através de rendas importantes, diferentes formas de privilégio, de prestígio e de outras vantagens oficiais ou oficiosas» [...] as

elites ocupam as posições de poder político, administrativo, econômico, militar, cultural, religioso. [...] As elites não consistem unicamente na soma do conjunto dos grupos ou dos atores que ocupam posições dominantes nos domínios político, econômico e administrativo e não são apenas uma categoria da estratificação social; elas propõem modelos de comportamento, possuem sistemas de valores e interesses, constituem grupos de influência e, às vezes, de pressão (MARTIN, 2008, p. 48-49).

Para a autora, o mundo se encontra em constante processo de mutação, especificamente, em seu texto, ela retrata a sociedade francesa. E discute não apenas o conceito de elite e suas características, mas sua relevância para a questão da mobilidade e da estratificação social. Para ela, à medida em que se analisa as relações sociais é possível encontrar um padrão chamado de trajetória das classes, tanto no que se refere à mutabilidade quanto à inércia destas. Em seu debate, portanto, considera que há uma pluralidade presente na organização social, representada não apenas por atores distintos, mas por interesses diversos que são permeados por múltiplos aspectos, entre eles, tensões, conflitos e lutas entre os diferentes grupos, tanto de dominados quando de dominantes, pois, se entende que mesmo dentro do grupo dominante existem movimentos na busca pelo poder. Nesse contexto, a autora destaca que fatores como

A mundialização da economia, a constituição progressiva da União Europeia, a privatização de várias grandes empresas, o aumento do poder dos acionários, a descentralização dos poderes em favor das regiões, a multiplicação das comissões e dos comitês de *experts*, que detêm poderes cada vez mais importantes, a transformação do papel e das funções do Estado, a realização de reformas de liberalização econômica, a emergência de novos modos de ação coletiva e, recentemente, a grave crise financeira, econômica e social não são estranhas a estas transformações e às recomposições que estão surgindo (MARTIN, 2008, p. 45).

Tal como Martin (2008) propõe, em um cenário de transformações, crises e desacertos, o Estado tende a dar uma resposta na tentativa de reorganizar a sociedade diante do cenário. Essas ações procuram consolidar ou promover a manutenção de poderes. No Brasil, não foi diferente: a busca não apenas pelo poder, mas pela manutenção dele e da organização social estabelecida dentro de uma ordem em que grupos considerados dominados deveriam assim permanecer, fez com que o Estado articulasse ações para materializar esses objetivos. A autora destaca, nessa perspectiva, a importância de pesquisas que tenham como escopo estudar a escola, pois, trata-se do principal espaço para a formação das elites e, portanto, da materialização das características da sociedade de classes. Por isso, defende que

Estudar os sistemas de ensino secundário e superior e as relações das escolas ou universidades com o Estado surge como ponto de partida indispensável a um estudo sociológico das elites. A socialização e a formação dos membros das futuras elites dependem estreitamente das instituições educativas (escolas de elite, privadas ou públicas, grandes liceus, grandes écoles, etc.) que favorecem a estruturação dos grupos, a constituição de redes e a aprendizagem de modos de gestão das relações e do exercício da autoridade (MARTIN, 2008, p. 52).

Assim, percebemos que estudar a organização da sociedade humana perpassa pelo estudo de campos distintos, complexos e que fazem parte de uma totalidade. Esses campos, ao passo em que se inter-relacionam, vão tecendo as relações de poder e delineando o desenho social. No campo da educação superior, as ações se desdobraram em políticas educacionais formuladas à época e que serviram como balizador, na medida em que foram pensadas a partir das seguintes perspectivas:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...] estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. [...] 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano", entre educação e produção capitalista e através da pretensão profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO, 2011, p. 105-106).

Cada um desses eixos teve uma consequência direta para a sociedade. Nesse cenário, a educação se destacou, pois, possui um papel central, uma vez que tem caráter econômico, social e ideológico. Caráter econômico porque fornece aos indivíduos as características necessárias para atuarem no mundo da produção; caráter social porque, por meio dela, as pessoas se humanizam e doutrinam suas mentes e corpos, dentro do que é demandado pelo capital, promovendo a adaptabilidade do ser humano às regras do mundo do trabalho; e, por fim, o caráter ideológico, pois, dada sua capacidade de persuasão, pode levar o indivíduo a crer que a realidade apresentada pela classe dominante é, de fato, a realidade (CURY, 1980). Assim, notamos que, no caso do controle político e ideológico, a ideia era a de que coibir a pluralidade de pensamentos geraria um determinado consenso social que facilitaria a condução do país em manter a ordem social

imposta pelo período da ditadura. A título de exemplo, ao discutir a teoria das elites na França, Martin (2008) chama a atenção para o fato de que

Entre as questões colocadas, correndo o risco de simplificação, destacam-se as seguintes: como alguém se torna deputado, senador, membro de gabinete ministerial, ministro na França ou na Europa, diretor-presidente (PDG18), alto funcionário, banqueiro? Quais são os modos de seleção dessas elites (hereditariedade, antiguidade, cooptação, eleição, concurso)? Quais estudos fizeram os membros desses diferentes grupos? Mulheres e homens compartilham o poder? Onde vivem, em quais bairros e onde exercem suas profissões? Quais são seus modos de vida, seus lazeres, seu consumo? [...] As diferentes pesquisas, conduzidas tanto pelos historiadores das elites do final do século 19 e início do século 20 quanto por sociólogos, evidenciam o fato de que uma origem social elevada, a antiguidade do pertencimento à burguesia e a passagem por uma *grande école* facilita amplamente o acesso aos grupos dirigentes (com especificidades para cada grupo: os PDG e os banqueiros são frequentemente, eles próprios, filhos de proprietários de indústria e do comércio, os altos funcionários, em geral, filhos de funcionários ou de membros das profissões liberais), havendo exceções (alguns PDG são filhos de professores ou oriundos de frações assalariadas das classes médias, alguns altos funcionários são filhos de proprietários de empresa) (MARTIN, 2008, p. 50-51).

Pensar tais questões demanda uma reflexão acerca do papel da organização da sociedade e da escola enquanto espaço de expressão (e de educação) da sociedade e de suas divergências e tensões. Isso requer pensar a necessidade de profissionalização e preparação para o mercado de trabalho como algo fundamental não apenas para o desenvolvimento do país, pois as ações articuladas eram pautadas também pelo incentivo a pesquisas que fossem “úteis” à sociedade e que, também, criava o sentimento de que, por meio da educação, era possível obter uma ascensão social, ou seja, era uma justificativa para a sociedade entender “por que as coisas eram como eram”. Por fim, ao passo em que o Estado, por meio de suas ações, passou a se isentar da obrigação de financiar a educação pública, abriu-se espaço para que instituições privadas passassem a exercer esse papel: “[...] na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.33-34). Isso, marcadamente, colaborou com o processo de enfraquecimento da educação pública e de fortalecimento do setor privado no campo da educação e, conseqüentemente, com o que, hoje, chamamos de privatização e mercantilização da educação.

Esse dito “enfraquecimento” da educação pública, segundo Turmena (2009), poderia ser atribuído e justificado, em partes, porque, no Brasil, historicamente, não há uma tradição ou cultura de valorização do conhecimento científico e da pesquisa, posto que a educação servia apenas à formação de pessoas que precisavam ou trabalhar na produção de riquezas ou dirigir e solucionar os problemas imediatos que se interpunham e atrapalhavam a administração e a atuação do Estado. Portanto, é fundamental destacar e compreender que, no contexto do jogo de interesses sociais, políticos e econômicos,

Não se pode deixar de reportar o fato de que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse num negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com educação contavam com todo tipo de facilidade, incentivo, subsídios fiscais, crédito e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado [...] minuiu, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.35).

Embora as discussões acerca da privatização e da mercantilização do ensino superior nos anos 1990 sejam acentuadas, notamos, ante ao exposto, que não foi a partir desse período que ela surge, mas durante a ditadura militar, e com o aval do Estado por meios da promoção de políticas que favoreciam os interesses privados. A crise econômica, política e social pela qual o país passou a partir da década de 1970 e nos anos 1980 impactou diretamente a realidade educacional do país. Havia índices alarmantes de reprovação, exclusão da escola, evasão, falta de formação para os professores e cerca de 30% da população brasileira era analfabeta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Mais da metade da população vivia na absoluta pobreza ou abaixo da linha da pobreza e todas essas questões, somadas ao forte movimento oposicionista e de apelo da sociedade civil organizada, convergiam em uma exigência que se coletivizou em prol de uma nova legislação, de um novo modo de governar e de uma reorganização da educação no país. A maior expressão de uma tentativa de reorganização e reformulação social e política do país se materializou na Constituição Federal de 1988, denominada por muitos como a “Constituição Cidadã”, que estabeleceu e consolidou o Estado democrático de Direito e de direitos no país. Nela, a educação figura como o primeiro dos direitos sociais.

No mesmo contexto da promulgação da Constituição, estava em andamento o processo de reforma do Estado e de transformações econômicas e sociais que levaram a

uma nova maneira de conduzir o país, o neoliberalismo¹¹, entendido como uma política econômica que passou a reduzir cada vez mais o papel do Estado garantidor de direitos – algo que ainda estava em construção no Brasil – ganhava cada vez mais espaço. Vindo de um período em que a economia estava desestabilizada e as empresas nacionais em crise, o setor privado iniciou um verdadeiro ataque ao setor público, com o objetivo de incentivar e justificar a necessidade de um processo de privatização no país (TURMENA; SUBTIL, 2012). As transformações ocorridas nesse período são explicitadas e se traduzem como

[...] alterações de toda ordem implicando, até mesmo, novos horizontes geopolíticos do mundo sob a égide da globalização da economia, e trazem um traço característico intrínseco à exclusão social e a sua justificativa ideológica – o fim das ideologias e da história, apregoando o neoliberalismo como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social. Ou seja, o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública (DOURADO, 2002, p. 235).

Neste cenário, o Estado deveria se eximir cada vez mais do seu papel de garantidor de direitos, restando à iniciativa privada o papel de proporcionar, aos que pudessem pagar, aquilo que não seria propiciado pelo governo. Para o capitalismo, o desenvolvimento econômico do país só seria algo tangível à medida em que o papel do Estado fosse reformulado, o que incluiria todos os pontos relativos ao direito à educação e como ela deveria ser.

A gravidade da situação econômica que marcou o final do regime militar convivia com a esperança e perspectiva de democratização. [...] O governo Sarney perda o apoio da sociedade civil, atingindo os mais baixos índices de popularidade da história. [...] Não obstante a frustração diante do quadro político e econômico [...] a oposição erguia o bordão da mudança. E esse era também o emblema dos que se interessavam pela educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 39-40).

11 “[...] o termo neoliberalismo leva a vários significados: 1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think tanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (MORAES, 2001, p. 3).

Foi nesse contexto, sob forte apelação de transformações necessárias e propostas que iam do combate aos marajás e prometendo uma forte mudança política, econômica e social, que Fernando Collor de Mello foi eleito, em 1989, tomando posse em 1990 e governando até o ano de 1992¹².

Figura 1 – A Revista VEJA publica Fernando Collor de Mello tendo como título seu slogan de campanha "O Caçador de Marajás"



Fonte: Revista VEJA (1989).

O forte apelo de campanha feito pelo então candidato Fernando Collor de Mello, reiterava a visão de que era necessário um Estado desburocratizado, que deveria desonerar a máquina pública para que a economia do país pudesse crescer e se estabilizar. Com a eleição de Collor de Mello,

A burguesia brasileira esperava por uma nova via de desenvolvimento econômico a partir da inserção do país no mercado internacional e pela substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de

¹²“O Presidente Fernando Collor de Mello foi o primeiro civil eleito diretamente pelo voto popular, depois do golpe militar de 1964. Também foi o primeiro a ser julgado e condenado por Crime de Responsabilidade, sendo portanto o primeiro Presidente da República a sofrer o processo de *impeachment*. Por isso, sofreu pena de suspensão de direitos políticos por 8 anos, tornando-se inelegível para qualquer função pública durante esse período. [...] O processo político do Presidente Fernando Collor de Mello estendeu-se por sete meses, no período de 1º de junho à 29 de dezembro de 1992 [...]” Fonte: 20 ANOS DO IMPEACHMENT DO COLLOR [on-line], s/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 22 set. 2022.

acumulação, reivindicando o fim da intervenção estatal no mercado interno e a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas. Sua candidatura conseguiu reunir os interesses das diversas frações da burguesia. Collor soube juntar o apoio dos “de cima” com a simpatia que ela conseguira entre os “de baixo” (MIRANDA, 2017, p. 32).

A eleição de Collor de Mello não significou apenas o alinhamento do país com políticas que correspondiam aos ditames dos organismos internacionais¹³, mas o início de um trabalho que anunciava a abertura econômica e as ações que levariam a acentuado agravamento das contradições presentes no modo de produção capitalista.

O propósito imediato de meu governo, Senhores, a meta número um de meu primeiro ano de gestão não é conter a inflação: é liquidá-la. Concentrarei todas as energias do Executivo, pedirei todo o apoio do Congresso para erradicar definitivamente da economia brasileira a erva daninha da inflação, nossa velha indulgência com a fúria emisionista e o déficit público. [...] Não poderemos edificar a estabilização financeira sem sanear, antes de tudo, as finanças do Estado. É imperativo equilibrar o orçamento federal, o que supõe reduzir drasticamente os gastos públicos. Para atingir o equilíbrio orçamentário, é preciso adequar o tamanho da máquina estatal à verdade da receita (COLLOR DE MELLO, 1990, p. 8-9).

Em seu discurso de posse, Collor de Mello deixou claros quais seriam os aspectos que norteariam seu governo, dando destaque à necessária reforma do aparelho do Estado. Sob a justificativa do movimento de globalização, o discurso de que eram necessários ajustes para que houvesse avanços na economia e na sociedade, a política econômica adotada pelo Collor tinha como foco principal aumentar a competitividade do país internacionalmente. Para Cruz (2003)

Neste processo de reorganização produtiva e de propagação da ideologia da globalização, segundo SILVA (1999), o Banco Mundial assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica (CRUZ, 2003, p.54).

13 As organizações internacionais podem ser definidas como “associações voluntárias de Estados estabelecidas por acordo internacional, dotadas de órgãos permanentes, próprios e independentes, encarregados de gerir interesses coletivos e capazes de expressar uma vontade juridicamente distinta de seus membros. [...] Ao buscar interesses comuns e promover a cooperação entre os membros, essas entidades direcionam e atuam como mediadoras nas relações entre os países” (SEITENFUS, 1997, *apud* BERNARDO, 2016, p. 234).

Compreendemos, a partir disso, que as mudanças instauradas não eram simplesmente fruto de um projeto de governo isolado, mas inseriam-se em um contexto muito mais amplo para atender às demandas dos organismos internacionais para os países da América Latina, incluindo o Brasil. Segundo Cruz (2003), as diretrizes estabelecidas norteavam as ações no sentido de diminuir o papel do Estado tanto na economia quanto na sociedade, flexibilizar as relações de trabalhistas e proporcionar maior abertura comercial e econômica. Essas eram as contrapartidas dos países cujos organismos internacionais financiavam a estruturação, e que eram permanentemente acompanhadas e avaliadas pelo Banco Mundial¹⁴ e Fundo Monetário Internacional¹⁵, por exemplo. Portanto, o aporte financeiro era realizado para promoção de ajustes nos países, a partir de critérios estabelecidos por tais instituições. Partindo desse contexto, entendemos que,

Assim, tais empréstimos passaram a ser concedidos de forma a forçar que os países aceitassem quatro pontos básicos do acordo, todos permeados por ações voltadas à abertura da economia: 1) Implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de rever as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países desenvolvidos, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos; 2) rever a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em “função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis”; 3) reorientar a política orçamentária, reduzindo o máximo do déficit fiscal, e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas; e, por último, 4) promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público e às empresas (NOGUEIRA, 1999, p. 126 *apud* CRUZ, 2003, p. 57).

No campo da educação superior, as consequências do modelo econômico vigente e das exigências impostas pelos organismos internacionais também se materializam. Miranda (2017), em sua tese intitulada “FIES e PROUNI na expansão da educação

14 “[...] o Banco Mundial (2001) se constitui enquanto instituição que financia e oferece empréstimos internacionais para os ditos países em desenvolvimento, e é composto por cinco organismos internacionais: 1) Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); 2) Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); 3) Sociedade Financeira Internacional (SFI); 4) Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); e 5) Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) (DEITOS, 2011; PRONKO, 2014). Tais organismos atuam em diferentes frentes de trabalho que se complementam com o objetivo de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável.” (LEITE; BORGES; FAUSTINO, 2021, p. 163).

15 “Os países mais estruturados economicamente e articulados por meio de organizações, como o Grupo dos Sete (G7),² o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, garantem a preponderância dos interesses de alguns países sobre os demais, que têm de submeter-se às diretrizes econômicas impostas, mesmo em detrimento de seus interesses nacionais, interferindo inclusive na possibilidade de autodeterminação, de soberania” (CRUZ, 2003, p. 53).

superior: quanto vale o conhecimento no Brasil?” analisa “As Eras Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso” e delinea como se construiu histórica e economicamente o projeto de educação superior nos moldes que se apresentam atualmente. Trazendo conceitos da Nova Gestão Pública e de como esta reforça a relação público-privado, enfatizando aquilo que é imposto pelo capitalismo aos países periféricos, no que tange às políticas públicas, sem, contudo, deixar de garantir que os lucros deixem de crescer. Aqui aparecem também os elementos que estão presentes na chamada Reforma do Estado, que ocorre a partir da década de 1990, com destaque à superação da chamada crise fiscal, a contenção da inflação e a busca por competitividade econômica. Ao discutir a questão da autonomia universitária, Rodrigues (2021) cita:

Com relação ao papel do Estado, na educação superior, a orientação predominante a partir de 1989 foi sempre a de que este deveria ser reformulado, transformando-se em normatizador, fiscalizador e avaliador, ao invés de executor. As instituições de ensino superior deveriam possuir maior autonomia, e esta estaria sujeita às ações de Governo: credenciamento, recredenciamento, avaliação, fiscalização etc. (AMARAL, 2008 *apud* RODRIGUES, 2021, p. 101).

As políticas que orientaram o funcionamento da educação superior foram resultantes de articulações múltiplas orientadas por uma ampla regulação da educação como um todo. Nesse contexto, entendemos que houve uma reformulação da educação superior, dentro das demandas do mercado e de acordo com os ecos do neoliberalismo econômico, como uma resposta às mudanças no cenário político, econômico e social do país, ou seja, as mudanças que começam a ocorrer e se fortalecem ao longo do tempo são planejadas dentro dos moldes das organizações internacionais para a agenda do Brasil (DOURADO, 2002).

É fundamental compreender que as mutações sofridas por meio das ações dos atores que representam o Estado no país, não são fruto “da imaginação” ou apenas de um plano de governo. Mais profundo que isso, são projetos balizados por documentos internacionais que norteiam a forma como as políticas deverão ser formuladas no país. Dale (2002) defende essa perspectiva quando explica que a economia política internacional e suas mutações direcionam a mudança da economia nos países e também possui efeito direto sobre os sistemas educativos. De acordo com o autor, as ações políticas e econômicas de um Estado se inserem em um contexto mundial e não são formuladas de maneira isolada.

Assim, percebemos que, sob a égide de um discurso pela redução da desigualdade, da pobreza e do desemprego, a ênfase em uma educação de qualidade enquanto meios de promover o desenvolvimento social e econômico do país é propala. Entendemos, assim, que,

Por meio de diferentes dinâmicas e políticas, o cenário da educação superior, sobretudo, após 1995, vai-se traduzir por regulamentações pelo poder público federal, de maneira centralizada, sobretudo para as instituições públicas federais e privadas. Tais dispositivos legais vão naturalizar a diversificação e diferenciação da educação superior e contribuir para a intensificação dos processos de expansão das IES, sobretudo do setor privado, numa escala sem precedentes na educação nacional e, ao mesmo tempo, contribuir para a alteração da lógica e das dinâmicas organizativas das IES públicas, principalmente as federais (DOURADO, 2011, p. 56)

Ao discutir a expansão da educação superior no Brasil, destacando a questão da contenção de gastos com instituições públicas e a expansão das instituições privadas, Martins corrobora Dourado (2011) ao afirmar que

[...] os responsáveis pela política educacional no país incorporaram determinados princípios das agendas de organismos internacionais, que recomendavam a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas, não só no Brasil, mas em vários países (MARTINS, 2009, p. 25).

O cenário político no país também se mostrou predisposto à expansão privatista. Em seu discurso de posse, no ano de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso destacou a tendência desenvolvimentista que seu governo teria, ao afirmar que o cenário internacional era favorável e a dívida externa era menor e que, por isso, o povo deveria confiar em um Brasil de empresariado inovador e trabalhadores prontos para os desafios que se poriam. Essa lógica, conforme observamos, se materializou amplamente no campo da educação.

Figura 2 – A Revista VEJA publica Fernando Henrique Cardoso, recém-eleito presidente do Brasil, destacando no subtítulo o olhar sobre a campanha e a trajetória do intelectual que virou chefe de Estado



Fonte: Revista VEJA (1995).

Seguindo essa perspectiva, a “Era FHC”, sob pressão e orientação dos organismos internacionais, a partir do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado (elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, cujo ministro era Luiz Carlos Bresser Pereira) consolidou a reforma administrativa e financeira que serviu como propulsão para as reformas que vinham sendo propostas até então, baseadas em ideários neoliberais, com vistas à redução das funções do Estado e que teve a duração de 8 anos.

Fernando Henrique Cardoso, apesar de ser o exemplo mais concreto dos três primeiros governos neoliberais brasileiros, travou uma gigantesca e complexa batalha que se arrastou por mais de dois anos, a fim de aprovar reformas na previdência e na administração pública. [...] A expressão jurídico legal do processo de remodelação do Estado foi materializada, tendo como referência o Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado. [...] Diante da missão de dar um novo rumo ao país, Bresser Pereira e os assessores de Fernando Henrique Cardoso elaboraram o Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado, do qual se constituiu todo um consenso favorável, tendo como parceiras as elites políticas e econômicas do país. O plano de reforma foi estrategicamente traçado em estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais, desenhadas pelas grandes organizações financeiras internacionais. As orientações do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional para o reordenamento do Estado no sentido de superar a crise e renovar sua capacidade de regulação e retorno à governança exigiram o empreendimento de ações que garantissem um desenvolvimento sustentável, com vistas a redução da pobreza via estímulo ao livre mercado (MIRANDA, 2017, p. 46-50).

Emergiram, segundo a autora, as ideias da Terceira Via, *Public Choice* e os processos de privatização. O Brasil passou a construir um modelo econômico baseado cada vez mais na redução da responsabilidade social e econômica do Estado e ampliação do livre mercado, com a liberalização da economia. Esse modelo de gestão do país, invariavelmente se estendeu para a educação, como forma de promover um indivíduo necessário à nova sociedade que emergia com essa forma de gerir. Assim,

Na educação, as políticas de focalização significam a secundarização dos direitos sociais públicos, em nome de um processo seletivo e excludente, consistindo na escolha de uns em detrimento de outros, reduzindo as políticas sociais a programas emergenciais de combate à pobreza, aumentando a exclusão social, na qual, a visão ampla, assegurada no direito universal, cede lugar para o assistencialismo. Ao se considerar esse princípio, enfatiza-se o Ensino Fundamental que se circunscreve ao básico: ler, escrever e contar, cujos objetivos estão em oferecer um ensino para a nivelção das massas. Estimula-se a conclusão deste nível de ensino, com o objetivo de “capacitar” essa população, sobretudo a jovem, com as competências e habilidades necessárias para a inserção dos sujeitos no mercado produtivo e competitivo (MIRANDA, 2017, p. 52).

Tratava-se de enfatizar um modelo de educação que atendesse às necessidades do mercado, formando indivíduos necessários ao crescimento econômico do país. Sem que se pensasse na formação generalista de um indivíduo capaz de analisar os problemas da sociedade a qual pertence e na forma como se encontrava estruturada, isto é, a formação do indivíduo em sua dimensão humana tornou-se cada vez mais secundária. A educação se manteve apenas como uma maneira de “adestrar” com os comportamentos corretos e exigidos pelo mercado, tornando as pessoas mais empregáveis e rentáveis. Isso se ampliou para os objetivos da educação superior: pesquisa e extensão perderam espaço para a preparação para o mercado de trabalho, sob a ênfase da ideia que educação era sinônimo de emprego e de desenvolvimento econômico do país. Ou seja, a educação, na proposta neoliberal, funcionaria como um mobilizador de conhecimentos, habilidade e atitudes necessárias ao indivíduo que quisesse se inserir e/ou permanecer no mercado de trabalho.

Nesse processo, a descentralização das ações do Estado e, conseqüentemente, desresponsabilização com relação aos direitos do cidadão, abriram espaço para que as esferas privadas atuassem de maneira mais ampla na oferta de bens e serviços a sociedade. O Estado passou a delegar para outros entes federados e setores da sociedade a incumbência de oferecer e manter serviços sociais básicos (MIRANDA,

2017). Com a educação superior, não foi diferente e, marcadamente, houve um avanço na oferta de vagas por parte das instituições privadas.

Desde a década de 1990, no contexto de um Estado com políticas predominantemente liberais, os elementos que compunham a realidade social e econômica do país se aglutinavam para dar contorno à educação superior tal como temos na atualidade. E foi assim, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei nº 9.394/1996) foi sancionada. Na LDB de 1996, que se mantém vigente até a atualidade, a educação é definida como um conjunto de ações formadas por atores distintos e que se concretiza em instituições formais de ensino. Além disso, o documento define que a educação tem como finalidade a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Assim, em seus artigos 1º e 2º, estabelece:

Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1o Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. **Art. 2o** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Dada a determinação de que a educação tem como finalidade preparar e qualificar o indivíduo para o trabalho, cabe as reflexões: quem são esses indivíduos? Qual o tipo de qualificação lhe será conferido por meio da educação? E para qual trabalho? No contexto de tais reflexões, é necessário pensar como cada nível de educação atuará para o processo de formação das pessoas. No âmbito das transformações sociais, a classe dominante tem encontrado diversas formas de intervenção nas políticas do Estado, pautada no discurso de desburocratização, desoneração e formação humana voltada para o mercado de trabalho que precisa produzir cada vez mais. As tensões que permeiam essa discussão e marcam as relações e os interesses das classes sociais distintas impactam diretamente nesse processo. Isso, pois, o trabalho no contexto do mundo do capital assume um caráter de produção e acumulação de bens e dinheiro e o indivíduo

nada mais é do que a força de trabalho que pode oferecer. Nessa perspectiva, é necessário envolver o trabalhador para mobilizá-lo a produzir mais, ou seja,

[...] a imprescindibilidade do “engajamento moral-intelectual dos operários e empregados na produção do capital (o que implica a necessidade da “captura da subjetividade do trabalho vivo pelos ditames da produção de mercadorias) (ALVES, 2011, p. 46).

A relação entre trabalho e educação ganha cada vez mais espaço nesse processo. As construções sociais próprias da educação capitalista, nesse caso, têm sua organização e suas práticas pedagógicas pensadas justamente para disciplinar corpos e mentes e produzir o cidadão necessário para atuar no processo de acumulação. Nessa perspectiva, compreendemos que

[...] cada vez há maior consenso em torno da pedagogia da hegemonia que, em última instância, responde aos interesses do capital e da sua lógica. Pode-se dizer da pedagogia da hegemonia que ela disputa a direção da educação, dos aparelhos de estado que podem servi-la, e que por convencimento, busca estabelecer o consenso. [...] Pode-se dizer que a pedagogia da hegemonia é gestada pelas classes dirigentes, as classes dominantes do capitalismo. O gerenciador dessa pedagogia é o Estado educador que a implementa nas redes estatais de ensino e em outras redes que também compartilham dela (SANFELICE, 2011, p. 113).

A escola passa a ser pensada sempre na relação com as demandas do mercado de trabalho e não da sociedade como um todo, mas da sociedade pensada e vivida pelas classes dominantes. Essa realidade se materializa nos diferentes níveis da educação, e com a educação superior não é diferente. A LDB de 1996 também estabelece critérios e definições para a educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada

geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Embora a finalidade da educação evidencie que o eixo ensino, pesquisa e extensão são norteadores da educação superior, mais uma vez, as demandas do mercado de trabalho sobrepõem aos interesses sociais. Isso significa que, embora a educação superior tenha expandido fortemente no Brasil, a expansão ocorreu a partir de uma necessidade de mudanças de ordem mercadológica e não de ordem social. Nesse sentido, a reforma do Estado e modo de gerencial de gestão adotado por ela foi diretamente responsável pelo crescimento da educação superior, mas também pelo avanço no processo de privatização.

Quadro 1 – Número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil em 1995

| INSTITUIÇÕES | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|-----------------|------------------|-------------------|--|-----------------|------------------|-------------------|----------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|--------------|
| Universidades | | | | Federações de Escolas e Faculdades Integradas | | | | Estabelecimentos Isolados | | | | |
| Federal | Estadual | Municipal | Particular | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Total |
| 39 | 27 | 6 | 63 | 0 | 5 | 5 | 101 | 18 | 44 | 66 | 520 | 894 |
| 135 | | | | 111 | | | | 648 | | | | |

Fonte: Censo da Educação Superior de 1995, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Conforme é possível observar no quadro 1, o processo de expansão da educação superior no Brasil, enfatizado pelas instituições privadas/particulares já era uma realidade concreta no ano de 1995: dos 894 estabelecimentos que ofertavam educação superior, um total de 684 eram particulares. O que retrata o cenário de mudanças nas políticas orientadas para o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social e do fortalecimento do Estado Liberal. As instituições públicas vão sendo enfraquecidas, ao passo que as instituições privadas ganham cada vez mais espaço. Trata-se da lógica privatista sobrepondo a lógica social.

Quadro 2 – Número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil em 1998

| INSTITUIÇÕES | | | | | | | | | | | | |
|---------------|----------|-----------|------------|---|----------|-----------|------------|---------------------------|----------|-----------|------------|-------|
| Universidades | | | | Federações de Escolas e Faculdades Integradas | | | | Estabelecimentos Isolados | | | | |
| Federal | Estadual | Municipal | Particular | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Total |
| 39 | 30 | 8 | 76 | 0 | 0 | 0 | 93 | 18 | 44 | 70 | 595 | 973 |
| 153 | | | | 93 | | | | 727 | | | | |

Fonte: Censo da Educação Superior de 1998, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No ano de 1998, conforme demonstra os dados no quadro 2, havia uma realidade diferente. Dois anos após ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a educação superior aparecia em seção específica e com finalidade clara, o processo de expansão continuou, ainda que amplamente marcado pela presença de instituições privadas ofertando vagas.

Em linhas gerais, os oito anos de governo do presidente FHC significaram reformas administrativas, principalmente no setor econômico e da educação. Mas, também, uma forte submissão do país aos ditames da economia e da política global, o que deu continuidade à redução do papel do Estado (haja vista que, desde o período Collor, havia um forte apelo pela redução da atuação deste) e, ampliação do espaço de atuação do setor privado na sociedade. A ampliação do número de instituições privadas de ensino que ofertavam vagas para o público que desejava cursar o nível superior de educação é um dos exemplos mais claros de redução do papel do Estado e ampliação da atividade do setor privado. Isso se torna evidente à medida em que se percebe que

A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao *déficit público*, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Seguindo a indicação dos organismos multilaterais de que os países deveriam buscar equilíbrio orçamentário, redução de gastos públicos, maior abertura do mercado para relações comerciais exteriores, bem como uma menor regulação do mercado e da economia por parte do Estado, os economistas buscaram meios de atender tais solicitações. A principal forma encontrada para isso foi redução de gastos: o país sofreu um forte movimento de privatização de empresas estatais e de serviços públicos. A título de exemplo, reduzir gastos com direitos sociais (como a educação) foi parte do plano que culminou com abertura política, social e burocrática para que a iniciativa privada pudesse ofertar aquilo que, teoricamente, estava onerando o Estado. Como resultado dessa política, houve um aumento de concentração de renda, menor capacidade de compra, maior desigualdade social – o que leva à conclusão de que as políticas implementadas à época não podem ser analisadas como tendo caráter distributivo ou equitativo (SGUISSARDI, 2006).

No que tange à educação superior, mais uma vez, observamos que a qualificação humana assumiu um caráter de treinamento: de preparar o indivíduo (aqueles que chegam a esse nível de ensino) para ser produtivo, subjugando educação, escola, universidade, currículo e formação geral às leis do mercado. Quem é o indivíduo necessário a esta forma de organização social e do trabalho? Essa pergunta rege o modo como a educação está organizada, ao passo em que é necessário produzir socialmente esse tipo de indivíduo. A escola atual e os modelos de universidade propostos ecoam como uma resposta à questão. E as políticas públicas e sociais implementadas foram estrategicamente pensadas para que isso se tornasse possível.

Com a nova LDB, uma das grandes ênfases foi a de que o currículo poderia ser flexibilizado por meio de “várias combinações curriculares” (MIRANDA, 2017, p. 61) que comporiam e combinariam áreas diversificadas do conhecimento, sem que, necessariamente, os alunos tivessem que procurar especialização em cursos superiores – eles poderiam aprimorar sua formação de modo sequencial, em nível pós-médio, por meio de cursos profissionalizantes. Para a autora,

Vê-se nesse processo de flexibilização curricular mais uma tentativa de inibir o acesso ao ensino superior, pois ao mencionar que os currículos eram muito rígidos e não davam a “flexibilidade” necessária que as mudanças do mundo do trabalho exigiam, deixava subentendido que essa formação poderia ser feita apenas em nível médio, quando muito, um “pós-médio” e de modo acelerado (MIRANDA, 2017, p. 62).

As questões relativas aos problemas de formação no ensino médio, sempre colocando a centralidade do problema nas capacidades individuais e destacando a meritocracia, continuaram a ser usadas como justificativa para que muitas pessoas não conseguissem acesso à educação superior. A busca por qualificação profissional em locais diversos das universidades passou a ser cada vez maior. As desigualdades de acesso, o debate sobre a dualidade educacional e suas relações com as demandas do capital eram cada vez mais deixadas de lado, do mesmo modo que crescia o discurso de que somente uma melhor qualificação era requisito para que o indivíduo se tornasse cada vez mais empregável. As políticas adotadas por FHC para a expansão da educação superior estavam alinhadas com esse discurso, e a ideia central era de que as instituições privadas formassem mão de obra necessária para assumir os postos de trabalho que estivessem disponíveis no mercado. O ensino superior privado cresceu, mas foi em detrimento das instituições de educação superior públicas, conforme é indicado no quadro 3, abaixo.

Quadro3 – Número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil nos anos 2000 e 2002

| Ano | Pública | | | Privada | | Total |
|--------------------------------------|------------|----------|-----------|-------------|---|-------------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comunitária/ Confessional/ Filantrópica | |
| 2000 | 61 | 61 | 54 | 698 | 306 | 1180 |
| Total por dependência administrativa | 176 | | | 1004 | | |
| 2002 | 73 | 65 | 57 | 1125 | 317 | 1637 |
| Total por dependência administrativa | 195 | | | 1442 | | |

Fonte: Censo da Educação Superior de 2002, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Como é possível observar no quadro 3, o crescimento das instituições de educação superior no Brasil foi resultado direto das políticas econômicas e educacionais implementadas no período e do ano 2000 para 2002, as instituições públicas que a ofertavam cresceram em torno de 11% em relação ao período. Em contrapartida, as instituições privadas cresceram cerca de 44% no mesmo espaço de tempo.

Norteados pelos documentos internacionais, sob a orientação de que era necessário promover ações de redução de desigualdade, a ampliação do acesso à educação superior fazia parte dessas ações. O programa de acesso ao ensino superior privado vigente era denominado Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes, o CREDUC. Ele foi uma reformulação do Programa de Crédito Educativo (PCE), do ano de 1975, cujo objetivo era promover o acesso à educação superior por meio de instituições privadas. Sobre eles, notamos que foram programas pioneiros na época e

[...] que destinava recurso público direto às IES privadas - Programa Crédito Educativo (PCE), criado em 23 de agosto de 1975, reformulado no governo Fernando Collor, que institucionaliza o “Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes” (CREDUC), por meio da Lei n. 8.436, de 25 de junho de 1992, sendo este financiado por meio de recursos públicos os encargos educacionais entre cinquenta por cento (50%) e cem por cento (100%) do valor da mensalidade ou da semestralidade, depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do programa” (§ 2º do Art. 2º - Lei nº 8.436/1992) (QUEIROZ, 2015, p. 45).

Contudo, a alta taxa de juros e de inadimplência, somada à dificuldade de cobranças e falta de garantia na devolução do dinheiro emprestado, tornou o programa cada vez mais inviável economicamente, pois não havia uma retroalimentação para fomentar novos empréstimos. Desse modo, foi necessária a suspensão das contratações por meio do programa (SOUTO, 2019). Assim, o governo de FHC propôs uma reformulação do programa Crédito Educativo (CREDUC), que foi, em 1999, substituído pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Segundo o Relatório de Avaliação do programa,

O Fies sucedeu ao programa Crédito Estudantil (Creduc), criado em 1975 e implantado em 1976 como linha de crédito dos bancos públicos, com a sua institucionalização apenas com a Lei nº 8.436/1992, que financiava de 30% a 150% do valor da mensalidade, incluídos os encargos educacionais e demais custeios do estudante durante o curso. O programa entrou em crise em 1991, em decorrência da inexistência de recursos para conceder novos financiamentos, da ausência de mecanismos eficazes de cobrança dos empréstimos e das concessões acima de sua capacidade de crédito, tendo sido descontinuado em 1997 (CONSELHO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2019, p. 7).

Ambos os programas eram voltados para o financiamento de estudos para aqueles que não possuíam condições de custear seus estudos em nível superior (MIRANDA, 2017). Isso, somado às duras críticas tecidas às instituições públicas (em especial as

federais) sobre a má gestão dos recursos públicos, também garantiu a ampliação de oferta de vagas em instituições privadas de ensino, logo, contribuiu para que o processo de mercantilização avançasse no Brasil. Para o aluno, a consequência direta foi que poucos tinham ensino básico e superior gratuito, enquanto tantos outros necessitavam pagar por esse direito e, diretamente, se viam obrigados a consumir a “mercadoria ensino superior” em instituições privadas. É fundamental, nesse contexto, compreender que

Em síntese, ocorre toda uma nova tendência, já designada oficialmente como educação terciária – termo proposto pelo Banco Mundial, em título de 2003 – que confunde, não raramente, a educação superior com ensino pós-secundário, compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”, certificação de saberes e destrezas, reciclagem de competências (MANCIBO, 2015, p. 6-7).

Seguindo o que afirma a autora, os anos seguintes continuaram a adotar práticas que incentivaram a educação em instituições privadas e a mercantilização da educação superior. Foi o caso do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que assumiu a presidência em 2003,

Lula é o primeiro líder de um partido de esquerda eleito presidente e, no cargo, o primeiro operário, o primeiro civil sem diploma universitário e o primeiro natural de Pernambuco a exercê-lo como titular. Em três meses de campanha, Lula visitou 93 cidades, fez 103 comícios, 63 carreatas, permaneceu um total de 147 horas dentro de aviões e percorreu 61.127 km pelo país (FOLHA DE SÃO PAULO, 2002).

Sob forte apelo e aproximado das camadas mais populares por suas características sociais (origem e escolaridade), o político organizou uma forte campanha com a participação de nomes importantes (como o cientista político André Singer), com o custo mais caro da história do partido e com um discurso menos radical e mais alinhado aos setores empresariais: um discurso resumido pela palavra conciliação.

Figura 3 – A Revista VEJA publica Luiz Inácio Lula da Silva após ter sido eleito presidente do Brasil, sob o título “Triunfo Histórico”



Fonte: Revista VEJA (2002).

Em sua tese, Miranda (2017) dedica uma seção ao que denominou de “A Era LULA: Expansão e Democratização da Educação Superior”. Nela, a autora propõe um debate sobre o cenário da educação superior sob o governo do presidente Lula da Silva, enfatizando o processo de democratização, sem, contudo, deixar de lado as concessões feitas por ele para que obtivesse determinados resultados, as quais a autora chama de “[...] conjunto de fatores, estratégias e medidas adotadas por esse governo para que essa expansão ocorresse” (MIRANDA, 2017, p. 86). Por ocasião da sua eleição, Lula publicou a “Carta ao povo Brasileiro”, na qual demonstrou disposição para dialogar com FHC com o intuito de pensarem caminhos possíveis para a solução da crise econômica do país. Na carta, o então candidato afirmou:

A sociedade está convencida de que o Brasil continua vulnerável e de que a verdadeira estabilidade precisa ser construída por meio de corajosas e cuidadosas mudanças que os responsáveis pelo atual modelo não querem absolutamente fazer. [...] O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será

implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. [...] Estamos conscientes da gravidade da crise econômica. Para resolvê-la, o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo brasileiro (LEIA..., 2002, *on-line*).

Lula, até então candidato à presidência, já demonstrava sua predisposição em dialogar com os mais diversos setores da sociedade com o objetivo de sair da crise e promover crescimento econômico no país. Após eleito, permaneceu como presidente por dois mandatos seguidos. O período econômico decorrente do tempo em que Lula foi presidente deve ser analisado com cautela e sob diferentes aspectos, pois se relaciona com fatores sociais e econômicos, como comportamento do consumidor, poder de compra, crescimento das empresas, custo de vida e afins. Assim,

O período compreendido entre os anos de 2003 e 2008 foi marcado pela retomada do crescimento econômico. Neste período a taxa média de expansão do PIB foi da ordem de 4,2% a.a., praticamente o dobro da observada no período imediatamente anterior. Em 2009, em decorrência dos impactos negativos da crise financeira global, o PIB apresentou uma variação negativa de 0,6%, o que evidencia o impacto significativo da crise sobre a economia brasileira. Não obstante, a rápida recuperação de nossa economia é igualmente reconhecida. As expectativas do mercado, sintetizadas no relatório Focus, sinalizavam para um crescimento superior aos 7,0% em 2010⁴. É salutar lembrar que entre 2007 e 2010, excluindo o ano de 2009, as taxas de crescimento do PIB foram superiores aos 5% a.a. (CURADO, 2011, p. 93)

Ao caracterizar o período do governo de Lula, Miranda (2017), mais do que enfatizar as particularidades dessa época, destaca a organização política e econômica presente de forma distinta durante os dois governos do ex-metalúrgico. Salientamos o fato de que, embora tenha havido crescimento e desenvolvimento econômico no período, o governo Lula não rompeu com as políticas tradicionais e postas no país, mas fez uma transição que buscou agregar interesses tanto da classe trabalhadora quanto da burguesia. Assim, a submissão ao capital financeiro, alinhamento com as políticas internacionais e nenhuma pretensão no processo de mudança dessa lógica marcam esse período ao mesmo tempo em que se consolidam políticas de promoção de distribuição de renda, como o “Fome Zero” e “Bolsa Família”, possibilitando às pessoas mais pobres a garantia de direitos fundamentais e a política de redução de pobreza via ampliação de vagas de emprego, aumento do consumo e da renda dos brasileiros. Em seu discurso de

posse, o então presidente dava indícios de que as mudanças ansiadas não ocorreriam de um dia para o outro:

Teremos que manter sob controle as nossas muitas e legítimas ansiedades sociais, para que elas possam ser atendidas no ritmo adequado e no momento justo; teremos que pisar na estrada com os olhos abertos e caminhar com os passos pensados, precisos e sólidos, pelo simples motivo de que ninguém pode colher os frutos antes de plantar as árvores. [...] Quero reafirmar aqui o meu compromisso com a produção, com os brasileiros e brasileiras, que querem trabalhar e viver dignamente do fruto do seu trabalho. Disse e repito: criar empregos será a minha obsessão. Vamos dar ênfase especial ao projeto Primeiro Emprego, voltado para criar oportunidades aos jovens, que hoje encontram tremenda dificuldade em se inserir no mercado de trabalho (SILVA, 2002, p. 2-5).

Segundo o presidente, tratava-se de um olhar voltado para ajustes econômicos e sociais, mas também para a produção. Enfatizou, novamente, o discurso de que era necessário produzir mais postos de trabalho e qualificação para o mercado.

No que tange à educação superior, aparece de forma mais evidente a partir do segundo mandato de Lula. Até então, havia uma hegemonia do setor privado na educação superior, quadro que necessitava de mudanças, as quais ocorreram, principalmente, a partir da ampliação das parcerias público-privadas.

Além da necessidade de atender o que estava estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011 em relação à educação superior, era necessário avançar na qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Novamente o país se viu diante do incentivo à profissionalização, pois, de acordo com o que se propagava nos discursos, era isso que faria o indivíduo se tornar mais empregável e faria o país crescer. O discurso da escolarização e da formação generalista perdia cada vez mais espaço, visto que, para uma sociedade produtiva, tornar-se empregável requeria entender de maquinaria, não de artes. Como resposta a todo esse movimento, a oferta da educação superior pela iniciativa privada aumentou, como é possível observar no quadro 4, a seguir.

Quadro 4—Evolução do número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil de 2003 a 2007

| Instituições | | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------------|---|--------------|
| Ano | Públicas | | | Privadas | | Total |
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comunitária/ Confessional/ Filantrópica | |
| 2003 | 83 | 65 | 59 | 1302 | 350 | 1859 |
| Total por dependência administrativa/2003 | 207 | | | 1652 | | |
| 2005 | 97 | 75 | 59 | 1520 | 414 | 2165 |
| Total por dependência administrativa/2005 | 231 | | | 1934 | | |
| 2007 | 106 | 82 | 61 | 1594 | 438 | 2281 |
| Total por dependência administrativa/2007 | 249 | | | 2032 | | |

Fonte: Censos da Educação Superior de 2003, 2005 e 2007, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O quadro 4 indica o crescimento de instituições privadas na oferta de ensino superior em relação crescimento das instituições públicas que faziam a mesma oferta. Notamos que, em termos percentuais no período que compreende 2003 a 2007, o crescimento das instituições públicas foi muito próximo ao das instituições privadas – a taxa de crescimento das instituições públicas foi 20,23%, e a das instituições privadas, de 23,002%. Se olharmos somente para as instituições federais, que em 2003 eram 83 e em 2007 subiu para 106, essa taxa de crescimento passa de 27,71% em comparação ao mesmo período, nas instituições privadas. Isso evidencia que

A mudança de governo, em 2003, acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais. Embora a gestão do primeiro ministro do novo governo não sinalizasse claramente a recuperação das instituições federais, a partir de 2004 foram colocadas em prática determinadas ações visando reverter a situação adversa em que estas se encontravam nos anos anteriores. [...] o governo apresentou um projeto de Reforma Universitária que, ao contrário da realizada em 1968, foi amplamente debatido pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil. Entre outros aspectos, o projeto busca recuperar o papel do Estado como ator central

na condução do sistema de ensino superior, estabelecendo um marco regulatório para o funcionamento dos estabelecimentos públicos e privados (MARTINS, 2009, p. 126).

Apesar de articular ações para que as instituições públicas se fortalecessem, o projeto de reforma universitária sonhado estagnou, e as instituições privadas voltaram a ganhar espaço não apenas por meio de novas instituições, mas em virtude de novos projetos. Percebemos, assim, que o presidente Lula estava seguindo um modelo e consolidando um projeto neoliberal para a sociedade brasileira, uma vez que haviam metas estabelecidas pelos organismos internacionais que precisavam ser alcançadas e isso só ocorreria se houvesse parcerias para concretização. Para a educação superior, isso significou conceder ao setor privado o direito de administrar um bem público.

A partir de tais características, é possível percebermos que o cenário da educação superior vai se desenhando sem, contudo, ampliar o acesso de estudantes pobres, mas enfatizando as relações comerciais nele contido (MIRANDA, 2017). As reformas propostas por FHC e que tiveram continuidade no governo Lula, nada mais são do que um retrato de um projeto de sociedade e Estado que está submisso e é parte de um projeto macroeconômico muito maior, cuja política de redução de gastos, minimização do Estado e destinação do fundo público a ações que estão a serviço do capitalismo são consequência. Assim, a educação estará sempre submissa ao âmbito da economia e as políticas educacionais serão pensadas sempre a partir daquilo que é possível e viável economicamente para o capitalismo, em detrimento daquilo que é necessário para o social. É nesse cenário histórico e social que tanto o FIES quanto o PROUNI emergem e se tornam políticas promotoras de acesso à educação superior por pessoas pobres.

Ao analisar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) enquanto uma forma política educacional resultante de ações pensadas pelo e para o capitalismo, fica evidenciada sua consequência direta ao incentivar e impulsionar o setor educacional privado. Em seu texto, a lei explica:

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria. § 1º O financiamento de que trata o caput deste artigo poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos [...] (BRASIL, 2001a).

Também convém destacar que o FIES, desde sua instituição, no ano de 1999, foi passando por transformações que pode ser identificada por fases distintas:

Quadro 5 –Fases do Programa de Financiamento Estudantil (FIES)

| FASES DO PROGRAMA DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL | | | |
|--|--|--|---|
| 1ª FASE | 2ª FASE | 3ª FASE | 4ª FASE |
| 1999 a 2009 | 2010 a 2014 | 2015 – 2017 | A partir de 2018 |
| Expansão moderada e médio fluxo de contratos, sendo de, aproximadamente 50 mil por ano | Flexibilização das regras de concessão de financiamento e de pagamento do empréstimo, por meio da redução das taxas de juros, aumento de o período de carência e criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) – concede garantia de pagamento e tem a União como única cotista. | Redução do patamar anual a 300 mil financiamentos por ano, restrição do público-alvo a pessoas com até 3 salários-mínimos per capita, com a finalidade de tornar o programa mais focalizado e com maior sustentabilidade financeira. Houve aumento da taxa de juros, aumento da parcela do aluno no pagamento da mensalidade do curso e encargos compartilhados com a instituição de ensino superior (IES) | Modelo de financiamento segmentado em modalidade de crédito (fontes de recursos públicas ou privadas). Para o financiamento com fonte pública, o estudante deverá ter renda até 3 salários mínimos per capita. Já o P-FIES, financiamento privado, é destinado a estudantes com renda até 5 salários mínimos. |

FONTE: Dados extraídos do Relatório de Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) de 2019, elaborado pelo Comitê de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2019/subsidios/relatorio_avaliacao-cmas-2019-fies.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

Ao longo dos anos, conforme observamos no quadro 5, percebemos que o FIES foi sendo redesenhado e articulado com mudanças que promoveram cada vez mais o fortalecimento das instituições privadas como resultado da forte ação do empresariado, da privatização e também da mercadorização da educação superior. Para Miranda (2017), o FIES colaborou como processo de expansão do ensino superior ao mesmo tempo em que acentuou e fortaleceu o vínculo público-privado na educação: a autora analisa o número de contratos firmados, avaliações dos cursos, cursos mais procurados, cursos mais financiados e como isso se tornou um mercado disputado pelos empresários do ramo de

ensino e colaborou para o fortalecimento dos grandes conglomerados educacionais. Percebemos que o Estado se eximiu e deixou de investir em educação superior, ao mesmo tempo em que fortaleceu parcerias com instituições privadas por meio do programa, as quais são chanceladas por uma legislação que atuava em favor de setores privados e passava a incentivar os grandes grupos empresariais e, com isso, deixou de investir e contribuiu diretamente para o mau funcionamento e sucateamento das instituições públicas e gratuitas de educação superior.

Além do FIES, no governo Lula, foi sancionada a Lei nº 11.096/2005, que aprova e regulamenta o Programa Universidade para Todos (PROUNI), um programa que promove a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e também cursos sequenciais em estabelecimentos de ensino privado. O público-alvo do programa era:

I - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da 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 (BRASIL, 2005).

O programa tinha um público definido e foi lançado com um forte apelo social para a democratização do acesso ao ensino superior. Contudo, uma análise mais objetiva nos leva a perceber que houve uma promoção do acesso ao ensino superior com um baixo custo direto aos cofres do governo. Miranda (2017) sinaliza em sua tese que o programa foi fundado sobre os alicerces da renúncia fiscal. A autora destaca que

[...] as IES sem fins lucrativos receberão privilégios para se tornar entidades com fins lucrativos: ‘passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de vinte por cento do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas’ (BRASIL, PODER EXECUTIVO, 2004). Tal situação apenas legitima a transferência pura e simples de patrimônio acumulado por anos de imunidade tributária para a iniciativa privada. A adesão da Universidade Estácio de Sá ao Prouni é um exemplo disso: maior IES privada do País (mais de 100 mil alunos), mudou seu estatuto de filantrópica para entidade com fins lucrativos. Com isso, passou a pagar a cota patronal do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e o ISS (Imposto sobre Serviços), mas passou a se beneficiar das isenções do Programa (FOLHA ONLINE, 2004). Com a mudança, ela não precisa mais oferecer os 20% de gratuidade (10% em bolsas integrais mais 10% em bolsas parciais e assistência social), mas apenas 10% (5% em bolsas integrais e 5% em parciais). Tal mudança foi lucrativa – não teve de

pagar retroativamente nenhum tributo e usufruirá o benefício de pagar 100% da cota patronal apenas dentro de 5 anos (CATANI; GILIOLI, 2005, *apud* MIRANDA, 2017, p. 148).

Em suas análises, a autora enfatiza a financeirização, processos de privatização e o conceito e as subjacências da renúncia fiscal, trazendo dados que foram expostos em gráficos e tabelas, demonstrando de forma concreta o fortalecimento do setor privados e faz uma análise crítica, ao salientar que, embora atenda estudantes de baixa renda, as instituições privadas ainda continuam sendo privilegiadas. É nesse sentido, que se concretiza a duplicidade de sentidos contida no discurso oficial que prima pela democratização do acesso, mas o faz com políticas alinhadas aos interesses das instituições privada (MIRANDA, 2017). Ainda, de acordo com a autora, no ano de 2005, em que foi sancionada a lei do PROUNI, conforme os dados do quadro 4, haviam 1934 instituições de ensino privado que ofertavam cursos em nível superior no Brasil, após dois anos (em 2007) o número cresceu para 2032 estabelecimentos privados que faziam a oferta. Os estudantes que procuravam o PROUNI passavam por um processo de seleção que garantia seu acesso, mas não a permanência no ensino superior. O cenário colaborou para a desconstrução do olhar para o PROUNI enquanto uma política pública educacional de caráter democratizante e ficou evidente a compreensão de que

O PROUNI é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 136).

Uma das grandes questões diante de políticas promovidas pelo Estado e que favoreciam a iniciativa privada era: porque não havia investimento na educação pública? Isso significaria seu fortalecimento enquanto bem público, respeitando, inclusive, aquilo que está determinado na Constituição Federal de 1988, em que a educação aparece como o primeiro dos direitos sociais. Miranda (2017) cita como exemplo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹⁶) nas

¹⁶Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para o período de 2008 a 2012. O programa teve como princípios: criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo

instituições federais como uma iniciativa que deu certo. Ao passo em que as parcerias público-privadas são estimuladas e ampliadas, percebemos que as instituições privadas são privilegiadas em detrimento dos interesses do Estado, da sociedade e da educação generalista, pluralista e libertadora, visto que os interesses de um de e outro são antagônicos.

Quadro 6 – Evolução do número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil de 2009 a 2013

| Instituições | | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-------------|---|-------------|
| Ano | Públicas | | | Privadas | | Total |
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comunitária/ Confessional/ Filantrópica | |
| 2009 | 94 | 84 | 67 | 1779 | 290 | 2314 |
| Total por dependência administrativa/2003 | 245 | | | 2069 | | |
| 2011 | 103 | 110 | 71 | - | - | 2365 |
| Total por dependência administrativa/2005 | 284 | | | 2081 | | |
| 2013 | 106 | 119 | 76 | | | 2391 |
| Total por dependência administrativa/2007 | 301 | | | 2090 | | |

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009, 2011 e 2013, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O quadro 6 indica o número de instituições que ofertavam educação superior do Brasil nos anos finais do governo Lula e iniciais do governo Dilma Rousseff, em que, de acordo com o INEP, a população estudantil na educação superior era de 5.954.021 matriculados em 2009 e 7.305.977 matriculados em 2013. O crescimento do número de matrículas, bem como de instituições privadas de ensino superior se manteve nesses anos, não tão fortemente quanto nos anos finais de FHC e iniciais do governo Lula, mas não observamos retração.

Para Miranda (2017), a educação superior se acentuou como mercado desde que FIES e PROUNI foram materializados enquanto políticas que fortaleceram as relações entre o público e o privado no Brasil. A autora afirma que as reformas administrativas e

melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, considerando as características de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. Fonte: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Diretrizes Gerais. Brasília, DF: Diretora do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

financeiras corroboraram e, nesse contexto, o processo de valorização das empresas educacionais e o aumento de seu capital, por meio da entrada de capital estrangeiro na educação (formação dos grandes conglomerados educacionais), destacando que a desregulamentação, processos de privatização e centralização de fundos foram primordiais para que isso ocorresse. Assim, percebemos que

Até como mera política assistencialista o Prouni é fraco, porque espera que as IES privadas “cuidem” da permanência do estudante. Abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que um arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados. Cabe lembrar que o PROUNI previa em sua primeira versão 20% das vagas de todo o enorme setor privado, percentual que despencou para ínfimos 8,5%. Desse modo, a alcunha criada pelo jornalista Josias de Souza para o PROUNI expressa enfaticamente a característica principal do programa (o benefício às mantenedoras): “promamata” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 137).

Ao recorrer aos conceitos de Marx para explicar estas relações, principalmente no que se refere aos conceitos de mercadoria e capital, Miranda (2017) salienta que é necessário o debate sobre o crescimento das instituições privadas de educação, que expandem e tecem um pano de fundo para uma realidade que se consolida e cresce no mercado de ações (bolsa de valores) convertendo o bem público em mercadoria, por meio de negociações e facilitações promovidas por uma política (ou políticas) que se propunha a democratização da educação, mas nada mais faz do que garantir a rentabilidade de empresas por meio de transações com o Estado. Por outro lado,

[...] por garantir grande volume de financiamento público para instituições privadas via isenções fiscais (no caso do ProUni) ou repasse direto (no caso do FIES), também foram alvo de diversas críticas³, especialmente por transferir recursos públicos para grandes grupos privados com fins lucrativos e dissociados da aposta de investimento em pesquisa e extensão, conforme tripé garantido na Constituição Federal de 1988. Conforme análise de André Singer sobre o período, em conjunto, tais políticas foram partes importantes do projeto mais amplo do “lulismo”, que teria conciliado diminuição da pobreza com manutenção da ordem (SINGER, 2018). Assim, paralelo ao processo de ativação do mercado interno, valorização do salário mínimo, inclusão de importante contingente populacional no mercado formal de trabalho e de acesso ao consumo, deu-se a expansão do sistema de ensino superior, atraindo milhares de novos estudantes às salas de aula (MACEDO, 2019, p. 27).

Tomando como ponto de partida a maneira como trabalho e educação se articulam enquanto categorias que se constroem social, política e historicamente para culminar nos impactos que temos hoje e que foram resultantes dessa construção, é importante analisarmos a educação superior do mesmo modo – enquanto uma categoria inserida

numa totalidade social, política, econômica e historicamente construída. É importante destacar que

Especialmente a partir de 2004, novas políticas educacionais com foco em marcadores sociais da diferença como classe e raça ganharam força, tanto para expandir o setor público como para subsidiar o ingresso de estudantes no setor privado. De modo geral, vislumbrava-se na expansão do ensino superior um importante canal de mobilidade social capaz de transformar o país. Nesse sentido, foram emblemáticas as falas do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em discursos de campanha e de governo, que prometia um país em que “*o filho do pedreiro iria poder virar doutor*”. Apostando no status que o diploma de ensino superior historicamente possuía para a população brasileira, essa foi uma das principais promessas dos mandatos petistas do período (MACEDO, 2019, p. 27).

Assim, destacamos o papel do Estado na construção, mas também na desconstrução de elementos que tornam a educação superior elitizada e excludente. Nessa medida, o Estado que temos na atualidade retrata uma construção histórica em que as elites são orientadas e formadas para dirigir a sociedade e as políticas propostas materializam este objetivo. Ao passo que o Estado deixa de exercer sua função de garantidor de direitos e passa a defender interesses da minoria, não há possibilidade de uma mobilidade de classes. A sociedade permanece estagnada. O papel das políticas no processo de expansão da educação superior, enquanto resultante de anseios de uma determinada camada da sociedade pode até emergir, mas sem deixar de garantir a manutenção da propriedade privada (MIRANDA, 2017).

As ações do Estado passam a reforçar a ideia da educação enquanto mercadoria e, portanto, propriedade privada, tornando-a objeto de compra somente por aqueles que têm condições materiais de fazê-lo.

Assim, os programas FIES e PROUNI consubstanciam essa afirmação, na medida em que promovem a lucratividade dos grupos privados que passam, por meio desses programas, a atuar de modo intenso na educação superior no país reafirmando que Estado e capital encontram-se alinhados em seus interesses.

Com esta exposição, visa-se explicitar como, no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/ mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização (SGUISSARDI, 2015, p. 868).

O quadro 6, a seguir, apresenta dados de instituição de educação superior no Brasil nos anos finais do Governo Dilma e anos iniciais do governo Jair Bolsonaro, compreendidos entre o período de 2016 a 2019. Nele, observamos que a afirmação de Sguissardi (2015) quanto aos limites entre público e privado e o processo de mercantilização, de fato é corroborada, pois fica demonstrado o número crescente de instituições privadas presentes no país ao longo dos anos. A taxa de crescimento das instituições públicas entre 2016 e 2019 foi de 2,02%; já a taxa de crescimento das instituições privadas foi de 9,23%.

Quadro 7 –Evolução do número de instituições que ofertavam ensino superior no Brasil entre o ano de 2016 a 2019

| Instituições | | | | | | |
|---|----------|----------|-----------|------------|---|--------------|
| Ano | Públicas | | | Privadas | | Total |
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comunitária/ Confessional/ Filantrópica | |
| 2016 | 107 | 123 | 66 | - | - | 2.407 |
| Total por dependência administrativa/2003 | 296 | | | 2.111 | | |
| 2018 | 110 | 128 | 61 | - | - | 2.537 |
| Total por dependência administrativa/2005 | 299 | | | 2.238 | | |
| 2019 | 132 | 110 | 60 | 2306 | | 2.608 |
| Total por dependência administrativa/2007 | 302 | | | | | |

Fonte: Censo da Educação Superior de 2016, 2018 e 2019, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O crescimento das instituições de educação superior no âmbito privado resulta e representa um processo de

[...] transformação de um direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria, como já sinalizado, dá-se no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis (SGUISSARDI, 2015, p. 875).

É necessário destacar que, após o Golpe de 2016, que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff¹⁷, o país entrou em um movimento histórico

17 “O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-

de desvalorização da ciência e da pesquisa e passou a carecer, ainda mais, de propostas e iniciativas que enfatizassem o bem-estar e os direitos das classes historicamente dominadas.

A crise da educação superior no Brasil, porém, não é algo recente e foi fruto das transformações ocorridas ao longo dos anos, oriundas de reformas, políticas de caráter preponderantemente privatistas. Mas, ela se acentua ainda mais nesse período em que a universidade pública foi atacada permanentemente. A Emenda Constitucional nº 95/2016 que estabelece um teto de gastos com os direitos sociais, materializou esse desmonte. A Emenda

Comprometeu drasticamente as verbas orçamentárias das áreas sociais ao estabelecer um teto declinante das despesas primárias do Estado por vinte anos. [...] tal Emenda determinou que, por vinte anos o orçamento federal ficará restrito ao valor exercido no ano de 2016, corrigido em 7,2% em 2017, e pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA) nos anos seguintes. Com isso, criou-se uma “regra de ouro” para os gastos primários federais segundo a qual estes somente podem ser reajustados pelos índices de inflação anual. Acrescente-se, portanto, que, se algum dos órgãos federais descumprir as regras do “teto dos gastos” poderá ser impedido de abrir concursos, contratar novos funcionários e criar novas despesas (SANTOS; MUSSE; CATANI, 2020, p. 10)

Para os autores, o valor investido em educação seria cada vez mais reduzido; o orçamento apresentado em 2018, por exemplo, foi menor do que o de 2017. Com tal redução, não haveria como realizar a expansão instituições públicas, nem a manutenção, o que impactava diretamente nos resultados do trabalho desenvolvido em ensino, pesquisa e extensão e comprometia o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação para a expansão da educação superior para 2024. O crescimento das instituições privadas se tornou novamente possibilitado. A esse respeito, Macedo (2019) salienta que

Em 2018, 88,2% das instituições de ensino superior (IES) eram privadas e 75,4% dos universitários brasileiros estavam matriculados em instituições particulares (INEP, 2019), a grande maioria em cursos noturnos ou à

presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Na justificativa para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas ‘pedaladas fiscais’ e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso.” Fonte: IMPEACHMENT de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Agência Senado**, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 23 set. 2022.

distância (EAD). Se o processo de *privatização* e *mercantilização* do ensino superior brasileiro ocorria desde o final dos anos 1960, nas últimas duas décadas atinge patamares sem precedentes, tornando-se “um caso único no mundo” no que se refere à neoliberalização do ensino superior (LAVAL, 2019, p. 13). Conforme análise de Helena Sampaio *et al.* (2019), ocorreu um processo histórico em que simultaneamente se deu a ampliação do acesso com a manutenção de todas as suas hierarquias (MACEDO, 2019, p. 28).

Desse modo, mesmo com políticas públicas educacionais voltadas para a democratização do acesso à educação superior, o que percebemos é que ainda hoje esta permanece elitista e cada vez mais privatizada. As carências na formação do alunado oriundo de escola pública ainda são uma realidade presente, e isso se desdobra à medida em que em boa parte desses alunos procuram cursos de qualificação em nível pós-médio (técnicos, sequenciais ou formação inicial) em detrimento da busca por educação superior. Quando um aluno de escola pública (com formação dualista, com currículos e objetivos que são organizados e atendem a uma demanda do mercado de trabalho) deseja uma vaga na educação superior, se vê, praticamente, obrigado a consumir a mercadoria educação, que é ofertada por instituições privadas de ensino e, muitas vezes, levado ao processo de endividamento para conseguir um diploma de curso superior. A saber, é fundamental destacar que

Os subsídios oferecidos pelo FIES, pelo PROUNI, o fortalecimento da expansão das IPES e a concorrência entre essas instituições, apontando para o barateamento das mensalidades, fortalecem a ideologia da igualdade educacional no âmbito do ensino superior, na corrida pelo diploma. Esses fatores são, sob a ótica do Banco Mundial, democratizadores desse nível de ensino. Trata-se de um histórico processo de dissimulação da realidade, visto que a diplomação em massa tem se dado em um ensino de baixa qualidade, cujos reflexos apenas são percebidos por esses graduados quando de suas tentativas de inserções na realidade do mercado de trabalho (MANCIBO; LÉDA, 2009, p. 6).

Estas instituições oferecem uma formação completamente voltada para o mercado de trabalho, para a formação de mão de obra e para o treinamento de habilidades que farão com que o aluno se torne mais empregável. Nesse sentido, é fundamental entender que, em condições de desigualdade e distinção, a democratização efetiva fica diretamente comprometida. Para aprofundar a questão, na seção seguinte analisaremos o FIES e o PROUNI enquanto políticas de democratização do acesso à educação superior.

4 FIES E PROUNI: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR OU MECANISMOS DE REFORÇO DA DUALIDADE EDUCACIONAL?

A sociedade de classes analisada por Antônio Gramsci possui em sua base elementos fundamentais para manter-se estratificada. A hegemonia e a produção do consenso na forma de organização social gramsciana são determinantes para que tal configuração permaneça como está. Do ponto de vista da necessária produção do consenso, o autor destaca a relação qualidade-quantidade, sendo esta última tangível e de mais simples demonstração. O controle dos números e, portanto, menor complexidade em demonstrar de forma concreta resultados é um ponto importante de análise dos programas de democratização e acesso à educação superior.

Pensando nos elementos destacados e em como os resultados de um programa podem evidenciados e utilizados para produção de um consenso que atenda à demandas presentes nas diferentes classes sociais, a seção tem como objetivo analisar o Programa Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) quanto aos objetivos estabelecidos, procurando promover um debate acerca dos resultados alcançados e se os indicadores apresentados podem ser compreendidos como democratização do acesso à educação superior.

Ao propor uma seção que nos permite olhar para programas de democratização e acesso à educação superior no Brasil, se faz necessário compreender o contexto em que tais programas foram engendrados. O FIES e o PROUNI são iniciativas de um projeto de expansão amplo que, por seu intermédio, materializaram um projeto de sociedade implícito nessas políticas; um projeto de sociedade que permite que pessoas historicamente excluídas possam fazer parte do espaço da educação superior. Partindo de tal pressuposto, entendemos que é necessária a compreensão de que tais programas estão inseridos em um contexto de leis que organizam e direcionam esse nível de educação no país. Por ocasião da promulgação da constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996

[...] constitui-se em marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil. O governo Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995-1998), iniciou ampla reforma que modificou o panorama da educação no País, particularmente da educação superior, promovendo a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que sustentavam o

modelo que se implementava desde a reforma universitária de 1968. Além disso, vem introduzindo mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, produzindo transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES) (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 144).

Pensar a educação superior segundo essa perspectiva requer uma reflexão acerca dos documentos norteadores que dão novos encaminhamentos e promovem um ambiente que propicia importantes transformações para essa área, redimensionando políticas que a reconfiguram no sentido de compreenderem que

O próprio saber se torna uma mercadoria chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas pelas bases competitivas [...] a produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial (HARVEY, 2008, p. 151).

Essa nova forma de gerenciamento, alinhada à proposta de Reforma do Aparelho do Estado ocorrida na década de 1990, torna a educação superior um objeto de disputa em forma de mercadoria (privatizado), cujo acesso ficaria cada vez mais distante das camadas mais pobres da população. É necessário, desse modo, entender em que medida a educação superior proposta pela LDB foi democratizada. Para tanto, consideremos nessa análise que

A proposta de PNE do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Destacam-se, ainda, no referido documento, à ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e a privada (DOURADO, 2008, p. 14).

Assim, é importante averiguar a formulação dos documentos que surgem nesse contexto, para compreender como a educação superior no Brasil foi pensada e concretizada. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011, oriundo de um grande debate entre interesses e projetos de sociedade distintos, é um documento importante

para tal análise, pois,

[...] identifica-se no PNE a política que vem sendo pensada, implementada e que deverá nortear a reestruturação da educação superior no País, nos dez anos que se seguirem ao Plano. Por meio do diagnóstico, das diretrizes e, em especial, dos objetivos e metas constantes do item "educação superior" [...] é possível verificar que a política governamental na área busca uma expansão acelerada por intermédio da diversificação da oferta, do crescimento das matrículas no setor privado e da racionalização dos recursos nas IFES, que permita ampliação de vagas a custo zero, sobretudo nas universidades federais. Objetiva-se, também, maior articulação dos currículos de formação com as demandas do mercado e maior controle da educação superior, por meio de amplo e diversificado sistema de avaliação, que ordene as tomadas de decisão em termos de gestão e do estabelecimento de políticas governamentais (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 147).

Percebemos que há uma discussão no PNE em que se tem uma previsão de ampliação de número de vagas na tentativa de promover a expansão da educação superior no Brasil. Contudo, o que se percebe ao longo dos anos é que tal medida ocorre não em função de maiores investimentos na rede pública estadual e federal de educação, mas por meio de iniciativas que estão ligadas às parcerias público-privadas. É nesse contexto que iniciativas como o FIES e o PROUNI surgiram, como alternativas para promover a expansão de vagas e democratização do acesso à educação superior. Essa discussão reforça a ideia de que, ao debater a educação superior, é fundamental considerar o PNE, pois,

O conjunto de motivos que faz do PNE um dos principais documentos da política educacional é por demais conhecido para que seja necessário repeti-lo aqui. Um aspecto, porém, parece-nos essencial para facilitar um entendimento acerca da sua elaboração: as ações do PNE, sobretudo quando envolvem a previsão de recursos financeiros e a indicação clara de responsabilidades das esferas do poder público, é que dão forma concreta às políticas educacionais (MINTO, 2018, p.4-5).

Assim, é necessário incluir o PNE ao debate dos programas para democratização e acesso à educação superior, haja vista que, além de oferecer um diagnóstico situacional do campo, o documento orienta quanto aos objetivos a serem atingidos, as diretrizes e estratégias para alcançar as metas estabelecidas. Como exemplo disso, podemos analisar as metas estabelecidas no PNE de 2001 e de 2014:

Quadro 8 –Comparativo de metas para a educação superior no Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014

| PNE | Meta |
|-----------------|---|
| PNE 2001 | Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. |
| PNE 2014 | 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. |

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Ministério da Educação (MEC).

No PNE de 2001, a previsão versava sobre a necessidade de elevar a oferta de vagas na educação superior para, pelo menos 30% dos estudantes entre 18 e 24 anos, ou seja, diz respeito ao número de vagas ofertadas, o que não significa, necessariamente, que tais vagas seriam preenchidas. Já no PNE de 2014, a meta era elevar a taxa bruta de matrícula, calculada a partir da divisão do número de matrículas totais na Educação Superior pela população de 18 a 24 anos de idade, para 50% e taxa líquida de matrículas, à razão entre as matrículas dos universitários nessa faixa etária e a população total do país de mesma idade, fosse para 33%. Era necessário que as vagas ofertadas fossem efetivamente ocupadas por pessoas que atendessem tais parâmetros. Em 2010, por exemplo, de acordo com o IPEA, em torno de 52% da população de 18 anos não havia concluído o ensino médio, o que se tornava um entrave para o cumprimento das metas estabelecidas para a educação superior, pois isso implicava em impedimentos legais e também em demanda.

Com o objetivo de atingir as metas estabelecidas, também foram elaboradas orientações no sentido de formular estratégias para que o estabelecido no PNE de 2014 fosse alcançado, conforme podemos observar na organização do quadro 9:

Quadro 9 – Demonstrativo das estratégias, objetivos e instrumentos previstos no PNE para a educação superior

| Estratégia | 12.3 | 13.8 | 12.20 |
|-------------------------------|--|--|--|
| Objetivo geral da meta | Expansão do ensino superior | Elevação da qualidade | Expansão do ensino superior |
| Instrumentos previstos | Elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% | Elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, e para 75%, nas privadas, em 2020. | Estender o FIES e o PROUNI aos cursos superiores presenciais ou a distância, com “avaliação positiva”. |
| | Elevar para 18 a relação estudantes/professor. | Fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem via desempenho no | |
| | Ensino superior privado: não mencionado. | ENADE. | |
| | EaD: não mencionado. | EaD: não mencionado. | |

Fonte: MINTO, 2018, p. 10.

O PNE faz emergir um debate sobre a necessidade de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior, por meio de suas diretrizes. Assim, as metas estabelecidas não focalizaram somente a promoção do ensino, mas a necessidade de desenvolver a pesquisas científicas e, conseqüentemente, promover avanços científicos e tecnológicos que eram considerados como primordiais para que o país respondesse às exigências da atualidade em nível social, político e econômico. No Relatório de Monitoramento do PNE, em 2016, a taxa bruta de matrícula passou de 18,6% em 2004, para 32,1%, em 2014; a taxa de escolarização entre jovens de 18 a 24 anos era de 12,3% em 2004; alcançou 18,8%, em 2012, e subiu para 21,2%, em 2014. No Relatório de Monitoramento do PNE em 2018, a taxa bruta de matrícula na educação superior cresceu 4,8% entre 2012 e 2016, mas apresentou queda de -1,4% em 2017, registrando nesse ano a taxa de 34,6%. Já a taxa líquida de escolarização entre 2012 e 2016, atingiu 23,8%, mas diminuiu em 2017 para 23,2% (uma queda de 0,6 %). No Relatório de Monitoramento do PNE em 2020, a taxa bruta de matrícula na educação superior cresceu 6,2% entre 2012 e 2019, registrando uma taxa de 37,4%. Já a taxa líquida de escolarização teve crescimento de 5,4%, entre 2012 e 2019, quando atingiu seu valor mais elevado (25,5%). Por fim, no Relatório de Monitoramento do PNE em 2022, a taxa bruta de matrícula foi de 37,4% da população de 18 a 24 anos em 2021 e a taxa de escolarização foi de 25,5% no mesmo

período para a população.

Por meio dos dados obtidos nos relatórios de monitoramento do PNE, observamos que a educação superior e a taxa de escolarização, apesar de os momentos de retração, vem crescendo. Entretanto, encontra-se aquém de um crescimento que permita que até o ano de 2024 as metas estabelecidas para a educação superior sejam alcançadas. No texto do PNE de 2001 já havia uma análise acerca do contexto que se estabeleceu ao longo dos anos e nele fica demonstrado a preocupação e a compreensão de que

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o país à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (BRASIL, 2001b, p. 33).

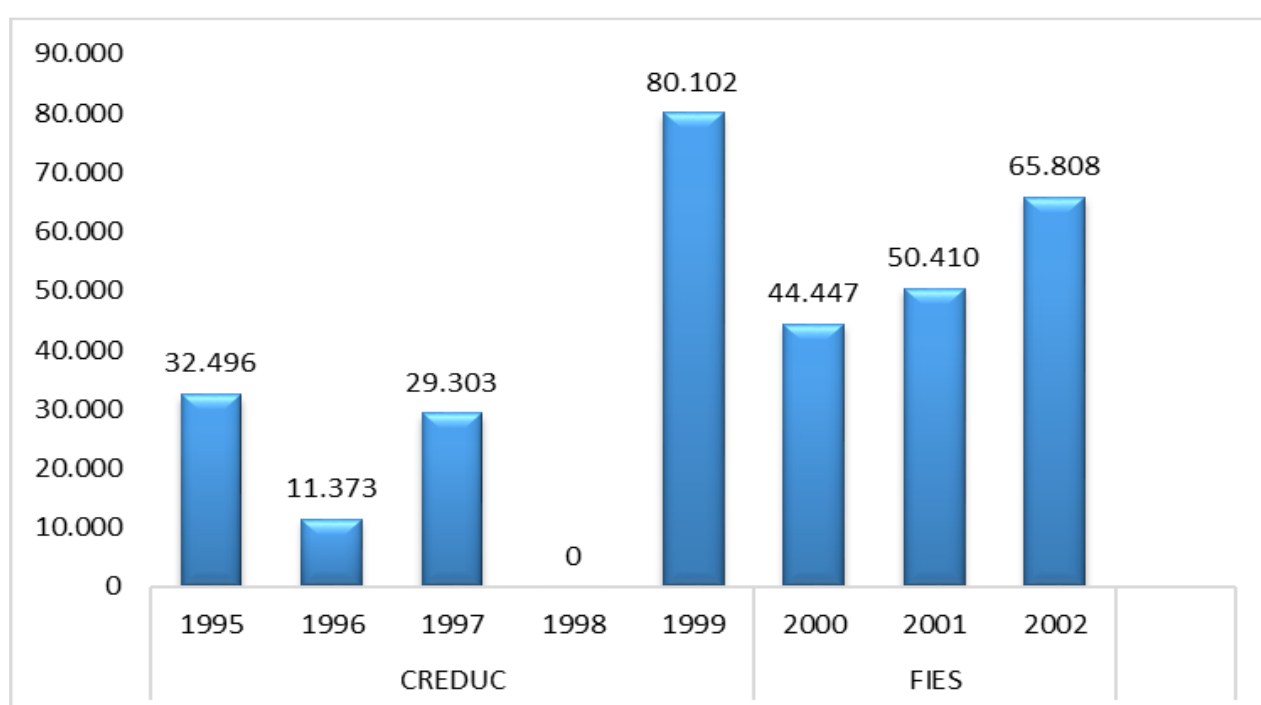
A partir dessa discussão, tendo como ponto de partida o PNE, buscaremos analisar o FIES e o PROUNI enquanto programas que fazem parte de diretrizes e estratégias para o cumprimento da meta estabelecida para o ensino superior, considerando seus objetivos alcançados e se eles colaboraram na democratização da educação superior ou se reproduziram desigualdades que consolidam a dualidade educacional na educação superior.

4.1 O FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR (FIES) EM DEBATE

O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), foi um projeto de expansão da educação superior criado durante o governo Fernando Henrique Cardoso a partir do aprimoramento de uma iniciativa anterior cujo nome era Programa de Crédito Educativo (CREDUC). Esse fundo teve continuidade no governo Lula e o seu objetivo foi ampliar o acesso à educação superior fomentando crédito aos estudantes que não ingressaram na universidade pública e gratuita e que não pudessem pagar pelo ensino privado.

No contexto de todas as reformas ocorridas a partir da década de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado e a adoção de um novo modo gerenciamento, tais mudanças reverberaram na gestão de FHC, principalmente no que se refere à relação público-privada na educação. O CREDUC, que foi reeditado por FHC, teve suas dívidas estudantis renegociadas e o FIES foi lançado como alternativa de expansão e acesso ao ensino superior naquele momento. De acordo com Miranda e Azevedo (2020), as mudanças basicamente se deram no campo da ampliação de número de vagas.

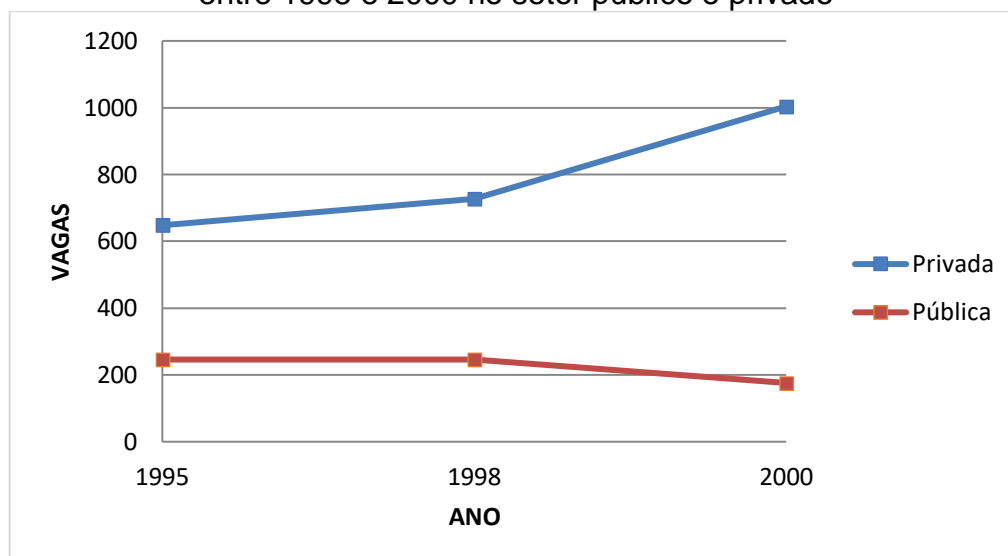
Gráfico 1 – Ampliação de vagas do programa CREDUC para o FIES entre 1995 e 2002



Fonte: MIRANDA; AZEVEDO, 2020, p. 6.

A partir do gráfico 1, é possível observarmos que o número de vagas oscila ao longo dos anos, totalizando de 1995 a 1997 pouco mais de 73 mil vagas. Entre 1995 e 1999, o CREDUC estava em vigência, mas a taxa de juros somado ao alto número de inadimplentes fez com que as contratações se tornassem inviáveis, o que causou uma retração no número de vagas ofertadas e a suspensão em 1998. Após ser reeditado, passou a se chamar FIES. Das regras, à política de abrangência até o público-alvo, eram diferentes. A partir disso, entre 1999 e 2002, o total de vagas ofertado chegou próximo as 241 mil. Em contraposição, a evolução de vagas no setor público não acompanhou o mesmo ritmo.

Gráfico 2 – Evolução do número de vagas ofertadas para a educação superior no Brasil entre 1995 e 2000 no setor público e privado



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

Conforme demonstrado no gráfico 2, nesse mesmo período, diferentemente do amplo crescimento de vagas no setor privado, o setor público não obteve o mesmo crescimento; isso pode ser observado pelo número de instituições privadas que surgiram nesse período e representam o número de vagas ampliando. Assim,

Cumprir observar que, com a reforma do Estado brasileiro e as medidas de ajuste estrutural na economia, registrou-se, nos anos de 1994 a 2008, um crescimento global das IES, um percentual de 164%, das quais as IES públicas cresceram apenas 8,3%, contra 218,5% das IES privadas. No que tange às matrículas, o crescimento foi de 205,8% entre 1994 e 2008, tendo ficado novamente o setor privado com a maior parte [...]. No que concerne ao número de matrículas no período de 1995 a 2002, observa-se que, embora o setor público tenha tido um crescimento de 55%, foi o setor privado quem teve o maior índice de expansão, alcançando 129,8% (MIRANDA; AZEVEDO, 2020, p. 6).

Já no governo Lula, o FIES permaneceu como parte das políticas de promoção do acesso à educação superior e o processo de fortalecimento da relação público-privada de FHC tem continuidade, conforme apontam os autores. Houve um crescimento acentuado no número de vagas ofertado na educação superior, mas isso está relacionado muito mais à presença de instituições privadas que passaram a fazer esta oferta do que às instituições públicas.

É igualmente importante destacar que, em relação ao público atendido pelo FIES, “Segundo o Relatório de Gestão do Fies do ano de 2014 [...] 96% eram estudantes pertencentes às classes C, D e E, com renda familiar mensal bruta de até dez salários

mínimos” (MIRANDA; AZEVEDO, 2020, p. 9). Assim, entendemos que, ao analisar o processo pelo qual a educação brasileira sofreu expansão, é primordial considerar dados para além dos números de matrículas ou oferta de vagas, pois, compreendemos que, ao serem analisados de modo conjunto, estes e outros dados expressam de forma mais próxima a realidade na qual estão inseridos (GOMES; MORAES, 2012). No que se refere à renda dos estudantes, por exemplo, em 2002, a realidade retratada no ensino superior era a seguinte:

Quadro 10 – Estatísticas descritivas do rendimento mensal familiar dos estudantes do nível superior de ensino – Brasil - 2002

| Rede de ensino | Renda Familiar dos estudantes | | Nº de estudantes | |
|----------------|-------------------------------|--------------|------------------|-----------------|
| | Média | Desv. Padrão | Total | Público-Privada |
| Total | 3.139,44 | 3.371,62 | 3.662.378 | 100% |
| Pública | 2.616,72 | 2.851,14 | 980.123 | 27% |
| Privada | 3.331,08 | 3.523,98 | 2.682.255 | 73% |

*Salário mínimo em 2002: R\$200,00

Fonte: Adaptado a partir de tabela do Observatório Universitário, segundo dados do IBGE.

O quadro 10 demonstra a média salarial familiar de estudantes da educação superior no Brasil em 2002, indicando que a média das famílias cujo estudante estava matriculado na instituição privada era maior, e que, também, a concentração de estudantes nestas instituições era maior. Isso pode se dar por fatores distintos, como, por exemplo, o número de pessoas da residência a compor a renda per capita comprovada e não, necessariamente, porque aquelas pessoas têm um salário maior.

Um outro ponto a ser analisado é a comparação entre ingressantes e concluintes nas instituições. Ao analisar os dados, percebemos uma disparidade entre ingressantes e concluintes, o que nos leva a destacar a noção de que o ingresso na instituição de educação superior não implica diretamente na conclusão.

Quadro 11 – Comparativo entre o número de ingressantes e concluintes da educação superior

| Ano | Ingressantes | Pública | Privada | Total |
|------------|---------------------|----------------|----------------|--------------|
| 1999 | 2.369.945 | 832.022 | 1.537.923 | 2.369.945 |
| Ano | Concluintes | Pública | Privada | Total |
| 2002 | 466.260 | 151.101 | 315.159 | 466.260 |
| 2003 | 528.223 | 169.159 | 359.064 | 528.223 |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP.

O quadro 11 indica que, em 1999 (primeiro ano de FIES), a taxa de matrícula em instituições privadas era maior do que nas instituições públicas. Essa realidade foi construída desde o período do CREDUC, quando a oferta de vagas e a taxa de matrículas em instituições privadas já era maior do que em instituições públicas. Essa configuração foi somente se consolidando ao longo dos anos que se sucederam. Todavia, devemos olhar com atenção para o indicador que aponta para o número de concluintes da educação superior nos anos em que, teoricamente, deveriam concluir o curso (pensando em graduações cuja duração seja 4 ou 5 anos) não chegar a 30% do número de ingressantes nos anos de 2002 e 2003.

Conforme os estudos desenvolvidos por Gramsci, é importante destacar que a elite da sociedade precisa obter um consenso para manter sua hegemonia. Assim, os grupos subalternos que se organizam por meio de ações nos mais distintos espaços expressam suas demandas que vão, pouco a pouco, sendo supridas. Porém, sempre de um modo mediado tanto pelo Estado quando pelos interesses econômicos da classe dirigente; mediações que se materializam de diferentes formas como em organizações sociais, imprensa, escola e outros.

O programa FIES pode ser compreendido como uma das formas de mediação que surgem para atender essas diferentes demandas. Assim, quando olhamos para o número de ingressantes sem uma análise aprofundada, criamos uma falsa ideia de democratização que, ao olhar para o número de concluintes, deve ser questionada. Quem são esses alunos? Quais suas realidades? Porque não concluíram o curso? Nesse sentido, entendemos que

[...] essas políticas de democratização podem ter como resultado uma inclusão para a exclusão, pois quando esses estudantes com perfil socioeconômico vulnerável se deparam na universidade com uma situação de desvantagem em diversos aspectos perante os alunos para os quais a universidade sempre foi um caminho natural, resulta no abandono ou até mesmo na conclusão precária do ensino superior (PEREZ, 2015, p. 163).

Isso nos leva a perceber que a ampliação de vagas para acesso não implica necessariamente em democratização, e que é preciso ter cuidado para que programas como esse não incorram na problemática de uma lógica que, na realidade, sem condições de permanência e qualidade de formação, tornam-se excludentes.

4.2 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) EM DEBATE

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), foi criado no governo Lula, por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, convertida, posteriormente, na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Sua atuação se dava por meio da oferta de bolsas integrais e parciais em cursos superiores em IES privadas. A bolsa parcial era de 35% a 50% ou integral, equivalente a 100%. O estudante que poderia solicitar a bolsa integral deveria atender ao critério de renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio; para as demais bolsas, a renda familiar per capita poderia ser de até três salários-mínimos. Era necessário, também, que o estudante que desejasse se candidatar ao programa tivesse estudado integralmente em instituição pública de ensino médio ou em instituição privada como bolsista. Naquele momento, o programa se apresentou como uma resposta à sociedade que demandava o acesso à educação superior, mas não tinha possibilidade de frequentar a universidade pública, nem pagar mensalidade ou se comprometer com o FIES, programa vigente até então. Assim,

Pressionados por uma tríplice vertente – a das famílias que não podem pagar mensalidades nas instituições privadas (AMARAL, 2003), a dos empresários-mercantis que se veem às voltas com vagas ociosas e grande inadimplência (CARVALHO, 2006) e por aqueles que defendem a ampliação das matrículas públicas –, os governos FHC, LULA e DILMA reagiram de forma a tentar responder a essas pressões (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 59).

Podemos compreender, a partir disso, que o PROUNI é uma resposta social aos cidadãos, mas também uma resposta mercadológica ao empresariado que precisava de alternativas para sair da “crise” em que se encontrava, novamente, em função tanto do

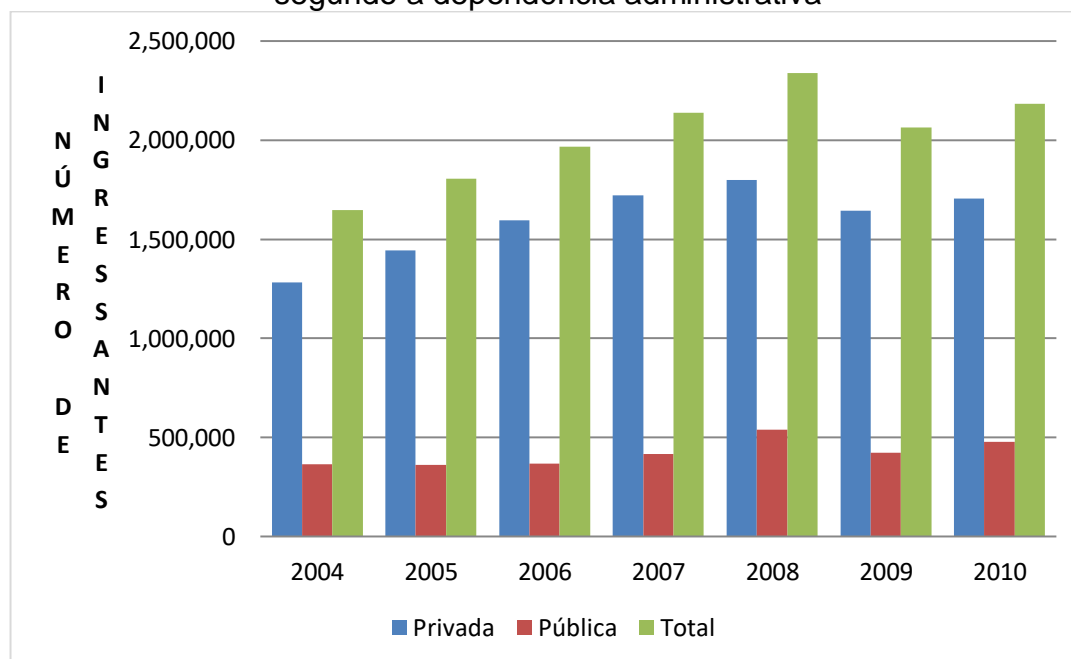
inadimplemento quanto da ociosidade das vagas nas instituições privadas. Assim, o PROUNI se configurou como uma política pública que tornou possível o acesso à educação superior por pessoas de camadas sociais mais baixas e que, do ponto de vista social, econômico e cultural, talvez não fosse possível esse acesso de outro modo.

Cabe ressaltar que o PROUNI, diferentemente do FIES, não onerava o aluno quando a concessão de bolsa era de 100% (o custo do mesmo nas instituições de educação superior era subsidiado pelo Estado), ao passo que,

[...] o PROUNI também dava prioridade no FIES para as instituições parceiras em relação ao recebimento de recursos do financiamento, essas medidas provocaram um crescimento nunca antes visto em matrículas de ensino superior privado, com a criação de novas faculdades e novos cursos, no entanto, em relação aos cursos oferecidos a educação no país ficava refém das orientações do mercado (MARQUES, 2018, p. 667).

O crescimento das matrículas na rede privada (e não só a ocupação das vagas que se encontravam ociosas) foi um forte mecanismo de impulso para o setor privado de educação superior. O gráfico 3 demonstra os números nos anos iniciais do PROUNI, sendo possível observar que existia um aumento progressivo nas taxas de matrícula na educação superior, mas que de forma predominante, este aumento se deu, principalmente, na rede privada.

Gráfico 3 – Evolução de matrículas ingressantes na educação superior entre 2004 e 2010 segundo a dependência administrativa



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP.

Assim como o FIES, o PROUNI contribuiu diretamente para a ampliação da rede privada de educação superior, mas contribuíram também para o aumento de matrículas e ingressos nesse nível de ensino.

Tabela 1 – Bolsas do Prouni e contratos do FIES concedidos em cursos de graduação entre 2005 e 2014

| PROGRAMA | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2014 |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| PROUNI | 95.580 | 105.574 | 161.369 | 170.765 | 177.324 | 223.579 |
| FIES | 77.212 | 49.049 | 32.654 | 153.570 | 557.192 | 732.243 |
| TOTAL | 172.792 | 154.623 | 194.023 | 324.335 | 734.516 | 955.822 |

Fonte: Adaptado a partir da Tabela de Bolsas do Prouni e contratos do Fies concedidos e número de ingressantes em cursos de graduação presenciais nas IES privadas – Brasil: 2005-2014 de HENRIQUES, 2018, p. 135.

A tabela 1, acima traz dados do número de bolsas concedidas pelo PROUNI e do número de contratos pelo FIES entre 2005 e 2014. A partir da instituição do PROUNI, podemos observar que há uma redução de número de contratos do FIES, tendência essa que só volta a crescer a partir de 2010 quando, segundo Henriques (2018),

[...] ocorreu sua expansão, com uma significativa redução da taxa de juros do financiamento, maximização do prazo de amortização e carência, e retirada de diversas barreiras que impediam aos alunos o acesso ao financiamento. Esse crescimento foi tão intenso que, de acordo com as informações apresentadas [...] enquanto em 2010, 71 mil novos contratos/ano foram formalizados, em 2014 esse número já representava 732 mil novos contratos formalizados/ano (HENRIQUES, 2018, p. 135).

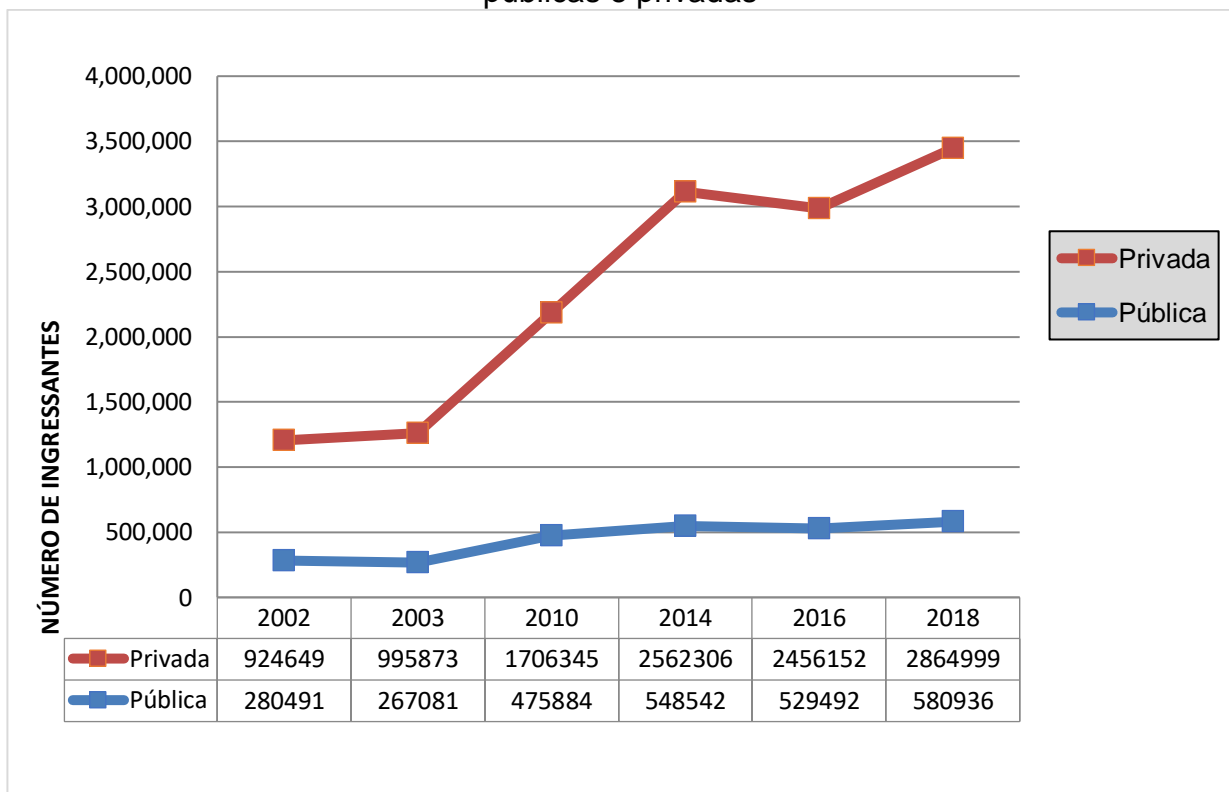
Compreender a expansão da educação superior e como as instituições privadas vão se apropriando desse processo ao longo dos anos perpassa pela percepção de que a educação superior no Brasil se configurou historicamente como algo mercantilista e excludente. Pois,

[...] as modificações ocorridas nos campos político e econômico, no período da ditadura militar, tiveram como consequência a implementação de um projeto de desenvolvimento baseado no capital externo. Para dar sustentação a tal projeto, foi definida uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzido aporte de recursos públicos (FONSECA, 1992 *apud* CHAVES; AMARAL, 2016, p. 54).

No Brasil de 2023, esta realidade não é tão distante. A política econômica que primou cada vez mais pela redução da participação do Estado, fortaleceu as instituições

privadas. Isso pode ser observado ao analisarmos o gráfico 4, que demonstra a evolução das matrículas na educação superior, após a implantação do FIES e PROUNI, como programas de democratização e acesso à educação superior no país. A evolução dos números de matrículas para a educação superior pública teve um crescimento que manteve certa constância no período, diferentemente da evolução das matrículas em instituições privadas que teve um crescimento muito maior.

Gráfico 4 – Evolução do número de ingressantes na educação superior em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP.

Percebemos, a partir do gráfico 4, que houve uma ampliação de acesso à educação superior por meio de maior oferta de vagas e da evolução do número de ingressantes, ou seja, mais pessoas iniciaram o curso de graduação efetivamente.

Em termos de investimento, o PROUNI não significou um gasto direto do orçamento da educação, pois, foi viabilizado por meio da isenção de impostos federais para as instituições ofertantes. Isso se tornou um forte atrativo para as instituições que tinha vistas à obtenção de lucros, pois, “[...] a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição” (CHAVES; AMARAL, 2016, p.54). Entendemos que essa configuração da educação superior pautada na destinação de recursos públicos, ainda que por meio de renúncia fiscal, para as instituições privadas

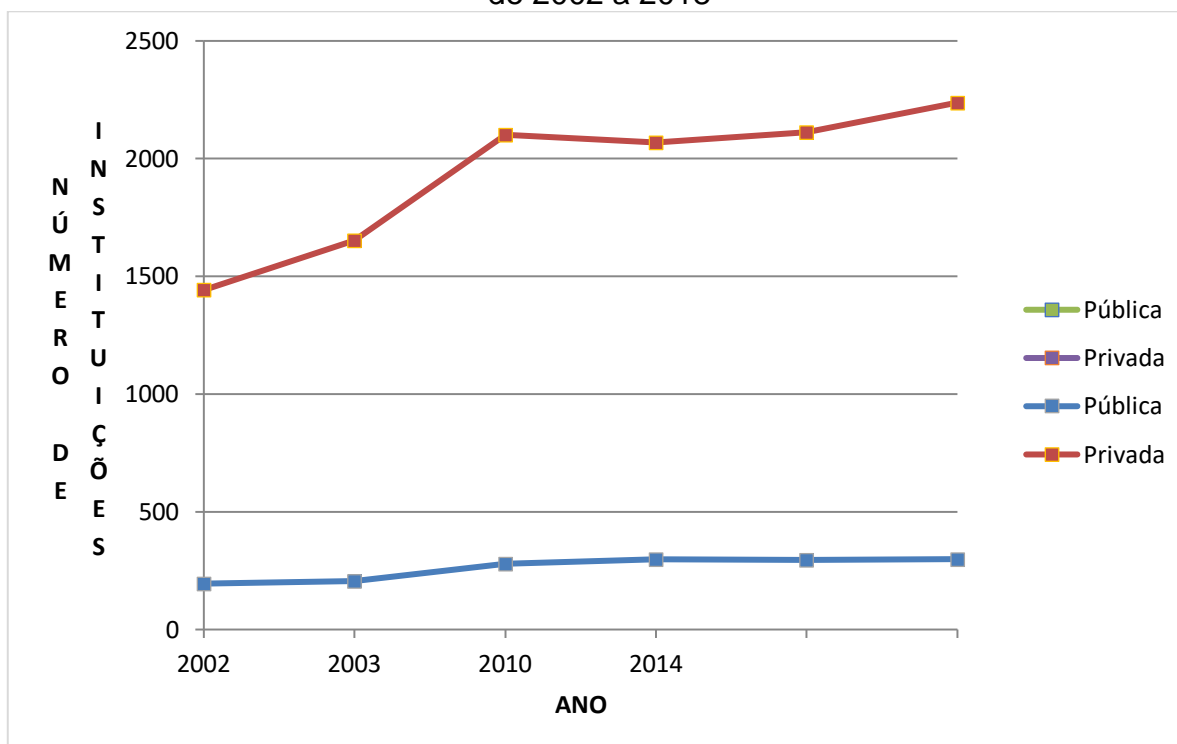
impactou no crescimento do número de instituições privadas. Essas instituições são voltadas para o ensino superior, mas não são universidades, dedicam-se ao ensino sem a obrigatoriedade de realizar pesquisas (diferentemente do que ocorre com as universidades, cujo trabalho realizado se dá por meio do eixo ensino-pesquisa-extensão) e buscam adequações voltados para as exigências do mercado de trabalho. Conforme os autores,

Esse modelo de expansão por meio da diversificação institucional, sobretudo por aquelas não universitárias, está presente no receituário do Banco Mundial e se dá por representar menores custos e maiores lucros, o que interessa ao setor privado-mercantil que possui, historicamente, no Brasil, presença marcante na educação superior, em especial a partir da ditadura militar de 1964. Esse processo evidencia, mais uma vez, uma educação superior concebida como mercadoria que visa à garantia de lucro ao capitalista; e para tanto, torna-se necessário rebaixar as exigências de acesso e de formação, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa (CHAVES; AMARAL, 2016, p.58).

Desse modo, é possível compreender que o tipo de formação ofertada por instituições privadas não-universitárias atende à demanda de camadas da população cuja formação da educação básica não promoveu um preparo suficiente para que a concorrência com os que frequentaram escolas cuja formação era de boa qualidade ocorresse de forma equitativa. Os interesses das classes subalternas são postos de lado e a lógica do mercado, representada pelos interesses privatistas, se torna cada vez mais evidente

Assim como houve uma evolução no número de matrículas no período de 2002 a 2018, houve, também, como já afirmamos, um crescimento no número de instituições para atender a demanda. Isso fica evidenciado ao analisar o gráfico 5.

Gráfico 5 – Evolução das instituições privadas e públicas de educação superior no Brasil de 2002 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

Notamos que, embora o número de instituições públicas tenha aumentado, as instituições privadas tiveram um crescimento ainda maior no período correspondente. Embora tenham contribuído para a expansão da educação superior no Brasil, é importante analisar que, nesse contexto, o Estado tornou-se um elemento de mediação dos interesses privados, em detrimento do coletivo. A educação superior consolidou-se cada vez mais como uma mercadoria a ser negociada, e os programas materializaram essas relações. Desse modo, entendemos que

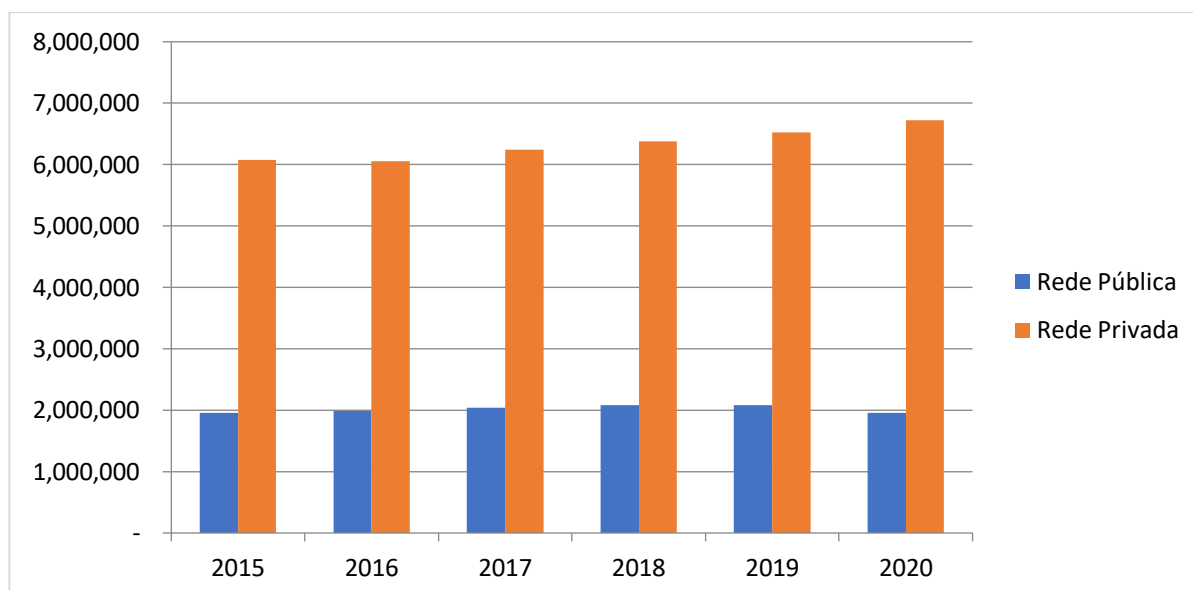
[...] o PROUNI não atendeu às expectativas da expansão do ensino superior em relação às demandas educacionais, a formação do aluno e ao cunho social, apesar de facilitar matrículas em cursos superiores, as instituições privadas envolvidas por muitas vezes não correspondiam com estrutura e capacitação, e sim somente ao estímulo do retorno financeiro, investimento esse que poderia estar sendo focado em maior importância para as instituições públicas (MARQUES, 2018, p. 668).

A própria organização da educação superior no Brasil, cabe destacarmos, se encontra estruturada sobre princípios cuja transformação requer tempo, estudo, investimento, iniciativa política e social. O que se tem até o momento é um modelo que reflete as desigualdades presentes em nossa sociedade. Notamos que

Tal argumento encontra evidências em indicadores socioeconômicos dos universitários, como renda familiar, participação étnica/racial nas IES, tipo de Ensino Médio cursado, tipo de IES a qual estava vinculado (se público ou privado), faixa etária predominante dos alunos, entre outros marcadores. **Neves (2014)**, em recente estudo, afirma que a participação de universitários oriundos das famílias com os rendimentos mais baixos girava em torno de 3,4%, e a daqueles com rendimentos mais altos correspondia a mais da metade dos matriculados (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 24).

Entendemos que as diferentes origens sociais, as condições objetivas de vida, as desigualdades e contradições presentes nesse contexto impactam na trajetória escolar dos indivíduos. FIES e PROUNI, sob esse ponto de vista, foram primordiais para possibilitar o acesso a esse nível da educação no Brasil. O gráfico 6 evidencia que houve um crescimento que vinha se construindo ao longo dos anos e permaneceu de 2015 a 2020 na taxa de matrículas, com uma tendência crescente.

Gráfico 6 – Evolução de matrículas na rede pública e privada de educação superior entre 2015 e 2020



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do INEP.

No ano de 2015, a então presidenta Dilma já estava em seu segundo mandato e a política de continuidade do governo anterior permanecia. O principal destaque no campo da educação para o governo dela é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), um programa voltado para o ensino profissionalizante. No campo da educação superior, FIES e PROUNI permaneceram, além de haver a implantação do programa de cotas para estudantes de escola pública. A Lei nº 12.711/2012 que

estabeleceu o sistema de cotas significou um grande avanço ao garantir, indiretamente, o acesso de pessoas pretas, pardas, indígenas e outras que possuem desvantagem no processo de concorrência por uma vaga em instituição pública com outros candidatos.

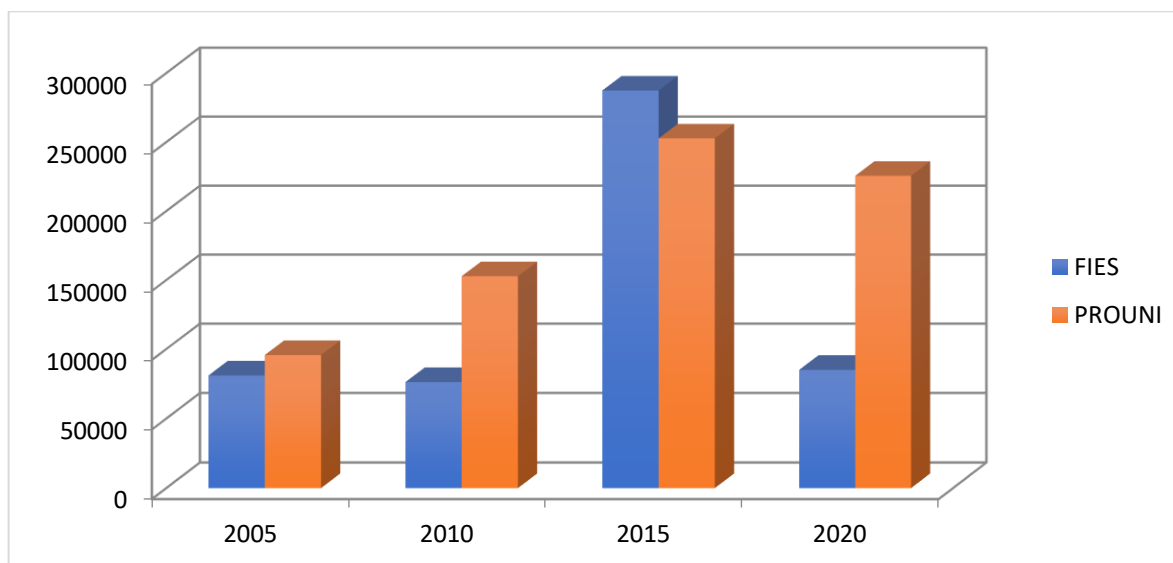
A evolução de matrículas na educação superior deve ser vista como um importante avanço no sentido de buscar aumentar a escolarização nesse nível de educação. Somado a isso, não podemos deixar de lado o fato de que FIES e PROUNI contribuíram para que isso ocorresse. O gráfico a seguir evidencia o crescimento da oferta de bolsas do PROUNI e contratos do FIES entre 2005 e 2020. Ao cruzar os dados com a taxa de matrículas demonstrada no gráfico 6, podemos compreender que ele é parte responsável no processo de expansão, mas é também possuidor de uma dimensão privatizante, pois, suas ações estão diretamente ligadas ao crescimento da educação superior na iniciativa privada.

O contexto que se sucedeu com a saída da presidenta Dilma Rousseff após o Golpe de 2016, é de constante redução de participação do Estado na educação, corte de investimentos para ciência e pesquisa, o que implica em redução de número de bolsas, ataques e sobrecarga do trabalho docente. Assim, a realidade que se colocou como cenário nesse contexto, teve como

As consequências mais imediatas dessa conjuntura de ajuste fiscal, cuja prioridade absoluta tem sido o pagamento dos juros e encargos da dívida pública, são: 1ª – O abandono da infraestrutura física dos campi, com interrupção de obras e a deteriorização das instalações já existentes são visíveis na maior parte das instituições de educação superior (IES) públicas. [...] O estancamento e a desaceleração do movimento de expansão de matrículas e curso; [...]O uso de estratégias diversas de desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas; [...]enxugamento de suas funções, priorizando-se o ensino [...] comprometendo o preceito institucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] O ensino, [...] tem sido aligeirado, voltado às exigências de mercado ou desenvolvido mediante o uso apressado e aligeirado do ensino a distância (EAD), que já alcançava em torno de 6% das matrículas, nas IES públicas, em 2016. Adicionalmente, a formação nem sempre se encontra adaptada às necessidades dos novos estudantes que adentraram a universidade pública, criando sérios problemas de evasão (MANCEBO, 2018, p. 69-72).

Mesmo num cenário desfavorável para a educação pública, a oferta de vagas e matrículas em instituições privadas não parou de crescer. Embora tenha sido um tímido avanço, conforme demonstrou o gráfico 6, ainda assim não parou. Isso se torna mais evidente ao analisar a evolução dos contratos do FIES e bolsas ofertadas pelos PROUNI no mesmo período. O efeito privatizante não foi contido.

Gráfico 7 – Evolução dos contratos do FIES e oferta de bolsas de estudo pelo PROUNI do ano 2005 a 2020.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Miranda (2017) e Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação (MEC).

Por outro lado, além do forte impacto sofrido pelas universidades públicas, que há muito carecem por falta de investimento, não podemos deixar de questionar outros elementos importantes nesse contexto: o perfil dessas pessoas que são público-alvo dos programas, se houve uma mobilidade social em função desse acesso, se houve um amadurecimento intelectual e o retorno social obtido.

Segundo o Censo da Educação Superior no Brasil, no ano de 2010, a configuração do perfil de aluno era a seguinte: a predominância do gênero feminino tanto na modalidade presencial quanto a distância, a maior parte dos alunos frequentava cursos de bacharelado em instituições privadas noturnas no presencial ou licenciaturas em instituições privadas a distância. Já no ano de 2019, a configuração do perfil do aluno ainda se manteve com predominância do gênero feminino, a maior parte ainda frequentava cursos de bacharelado em instituições privadas noturnas ou licenciatura a distância. À primeira vista, é possível pensar que o perfil de aluno não mudou. Porém, quando outros dados são utilizados, percebemos um cenário em transformação. Ao analisar o perfil socioeconômico do estudante de graduação, Ristoff (2014) avalia que pessoas brancas ainda são maioria na educação superior, embora a porcentagem de pretos e pardos tenha crescido; percentual de estudantes de famílias da alta renda havia diminuído; estudantes cujo pai tem escolaridade superior possuem rendas mais elevadas, frequentam cursos com maior percentual de pessoas brancas e também estudaram o ensino médio em instituições privadas.

Embora essas políticas de expansão tenham ampliado o acesso e têm impacto direto na configuração do perfil do estudante de educação superior, devemos ressaltar que a

[...] expansão da educação superior observada nas últimas décadas pode sugerir à primeira vista que o Brasil já tenha atingido um sistema de educação superior de massas, [...] no entanto, o Brasil continua tendo um sistema de acesso basicamente de elite. [...] Os 7 milhões de estudantes da graduação brasileira, embora superior à população de muitos países, representam 15,1% de taxa de escolarização líquida e 28,7% de taxa bruta. O Brasil, portanto, começa apenas a querer sair de um sistema de acesso de elite e ainda assim fortemente auxiliado pela redução da população de 18 a 24 anos no país (RISTOFF, 2014, p. 726).

Desse modo, é preciso aprofundar a análise dessas políticas, visto que compreendemos que a igualdade promovida pelo acesso não implica em igualdade de formação, pois,

[...] apesar de maior inserção de alunos de classes sociais menos favorecidas, não se pode negar alguns marcadores de que a democratização ainda está em vias de construção. E [...] apesar de aparente alteração na estrutura de oportunidades de entrada no Ensino Superior e maior diversidade do público que o cursa, é necessário refletir sobre essa heterogeneidade, levando-se em conta que muitas vezes ela se dissipa, ao se verificar a polarização de perfis em algumas áreas específicas. Identifica-se, assim, a concentração de negros e pardos nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Também associados a essas áreas estão as menores rendas, os alunos em faixa etária acima de 25 anos e provenientes, majoritariamente, do Ensino Médio público, sem, no entanto, permanecerem em sua grande maioria nas IES públicas (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 25)

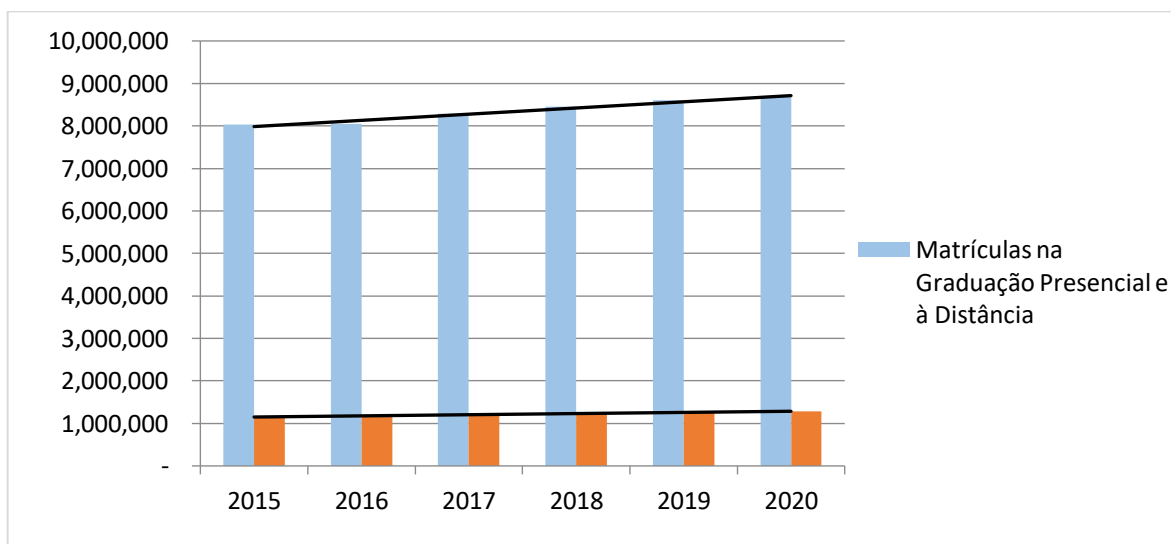
Nessa perspectiva, observamos que o acesso e a democratização da educação superior se transformaram em números: para quem consegue entrar, uma possibilidade de formação aquém daquilo que entendemos como educação de qualidade e, para as instituições, uma possibilidade de ampliar os lucros. Perde o aluno, porque sua formação humana, integral e ampla e que pode conduzir a autonomia se torna comprometida; perde a sociedade, porque deixa de ter um retorno no que se refere a um indivíduo que tenha compromisso com a transformação social. Alunos de programas como esses, muitas vezes, estão preocupados com o valor que terão que pagar após a conclusão do curso ou com um modo de se manterem na universidade durante o curso, além de todas as outras demandas de seu cotidiano. A sociedade perde, também, porque, ciência e produção do conhecimento, na própria concepção do PNE, podem ser agentes transformadores, mas

deixam de ser prioritárias no processo formativo e, por fim, é onerada ao ver recursos públicos transferidos para instituições privadas e, com isso, se reforça o valor da educação enquanto mercadoria, quando, na realidade, esta é um bem público.

Não está em questão a pertinência de programas como FIES e PROUNI que, a nosso ver, precisam existir, especialmente porque a nossa sociedade é desigual; todavia, é necessário repensar as formas de atuação, pois, conforme Gramsci nos advertiu, a formação de pessoas de modo massificado, sem um olhar amplo, generalista, sem cultura e acrítico, produz a manutenção da hegemonia e, portanto, das relações sociais antagônicas já estabelecidas.

Compreender a educação superior sob a perspectiva do rompimento da uma estrutura nos conduz à análise do processo de expansão e democratização da educação superior proposta pelo FIES e pelo PROUNI. É preciso, ainda, compreender como esse processo se encontra circunscrito em um contexto social e político que demandou a ampliação de vagas para atender as demandas que se apresentavam.

Gráfico 8 – Evolução de matrículas e concluintes em cursos de graduação presenciais à distância de 2015 a 2020



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do INEP.

Ainda, a partir do gráfico 8, é necessário ressaltarmos que, quando olhamos para o número de matrículas ofertadas em relação ao número de concluintes, há uma tendência crescente, o que indica que estar matriculado não implica necessariamente em concluir o curso, e isso se deve a múltiplos fatores que se colocam: evasão, falecimento, troca de cursos, retenção na série e trancamento de matrículas são alguns deles. Porém, não

podemos nos distanciar de uma análise cuja ótica perpassa por questionar se somente a ampliação do acesso significaria a democratização e garantiria uma formação com base sólida e, sobretudo, que enfatize a compreensão da realidade e atuação dos alunos e alunas em diferentes áreas com vistas à transformação social. Mais do que avaliar os números de vagas que esses programas criaram, é necessário compreender o que significaram; é preciso um olhar sobre os contextos e os resultados, pois,

[...] o PROUNI promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados pelas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126).

Mais importante do que ampliar número de vagas nas instituições é ampliar com qualidade e ofertar aos estudantes condições de permanência. A ênfase em programas como FIES e PROUNI, conforme os indicadores de ingressantes e egressos expressam, está na ampliação de vagas e nas mediações que o Estado, IES privadas e as pessoas que são o público-alvo desses programas fazem para que os números evoluam sem que, necessariamente, a sociedade acompanhe e usufrua dessa evolução – diferentemente do que se observa com a universidade pública, cuja atuação está pautada sob o tripé ensino-extensão-pesquisa, sobretudo, intensa produção de pesquisa. A justificativa para isso era a de que, simultaneamente, o PROUNI foi um projeto que atendeu demandas distintas no país: era necessário que houvesse a ampliação de acesso à educação superior, sem que o orçamento da União tivesse que ser ampliado (MANCIBO, 2004 *apud* CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). Assim,

[...] a principal orientação do governo na engenharia financeira do PROUNI é a manutenção de uma política fiscal baseada na fixação de um valor de superávit primário. Daí a restrição de políticas públicas de maior custo para o orçamento da União, tais como o investimento maciço nas universidades públicas. O PROUNI seria um exemplo, dentre outros, do esforço em gastar menos para vender a imagem aos investidores externos de que a dívida do país é sustentável e de não haverá calote (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 127).

De modo geral, a política fiscal da qual as IES privadas se beneficiaram com o PROUNI contribuiu não apenas no que se refere à oferta de vagas, em números cada vez maiores, mas para o crescimento e o fortalecimento das instituições ofertantes e,

principalmente, para a consolidação de uma visão da educação que a aproxima cada vez mais de mercadorias e, na mesma medida, a distância do caráter de bem público. Nesse sentido, devemos notar que

[...] a definição de bem público é uma forma de sinalizar que, mesmo no sistema capitalista, há bens que são produzidos, protegidos e disponibilizados por intermédio da esfera pública do Estado e não podem (ou não deveriam) ser objeto de mercadorização, de terceirização ou concessão em Parceria Público-Privada (PPP). Por isto, bens públicos e bens comuns, a exemplo da educação e do conhecimento, ao serem tratados inadequadamente como mercadorias ou bens privados, sujeitos a leis de mercados, exemplificam formas de privatização, mercadorização, expropriação e “cercamento” (AZEVEDO, 2019, p. 874).

No Constituição Federal de 1988, a educação aparece como um direito de todo e qualquer cidadão brasileiro. O Estado teria, então, o dever de garantir esse direito, inclusive, na educação superior, de modo a contribuir para a formação, exercício pleno da cidadania, qualificação, desenvolvimento da pessoa e formação para o trabalho. É necessário salientarmos que a formação para o trabalho difere da formação para o mercado de trabalho, na medida em que a primeira pressupõe uma concepção ampla de trabalho de caráter humanizado, que permite ao indivíduo a compreensão da organização social e também de seu papel ativo na sociedade e não apenas um sujeito produtor. Devemos destacar que

[...] a educação superior é fator indispensável, entre outros papéis, para fortalecer valores, tais como: democracia, coesão, integração, respeito mútuo, interculturalidade, solidariedade e cooperação. [...] é o espaço por excelência para produção do conhecimento, ciência, formação pessoal (ensino), extensão, comunicação com a sociedade, transformação social e produtiva de um país [...] (AZEVEDO, 2019, p. 875).

Estudar a democratização da educação e, especificamente, o caso da educação superior – foco deste trabalho – e as relações que permeiam as políticas públicas para a sua materialização é também realizar uma análise do que é a educação e de como ela aparece em documentos que orientam a nossa vida em sociedade. É também se debruçar sobre a maneira como a educação superior foi estruturada social e, historicamente, enfatizando sua finalidade e as ações articuladas para que todos tivessem acesso a ela. Nesse percurso, notamos que a educação superior assumiu caráter de privilégio para aqueles que não precisavam trabalhar, ao passo que os estudantes de classes menos favorecidas precisavam se preocupar em obter uma formação que fosse

capaz de inseri-los no mercado de trabalho o mais rapidamente possível. Indicadores como a baixa taxa de escolarização para o público de até 18 anos, por exemplo, dão indícios de que essas pessoas não estão na escola porque precisam trabalhar. A esse respeito,

[...] de acordo com a OCDE, as taxas de matrículas são expressivas nos países da OCDE, mas com alguma queda quando os jovens atingem 20 anos e são compelidos para o mundo do trabalho, baixando para “55%, em média, nos países da OCDE, à medida que os alunos começam a ingressar no mercado de trabalho” (OECD, 2018, p.15) (AZEVEDO, 2019, p. 879).

O autor sinaliza, com os dados apresentados, que jovens tendem a deixar os estudos na medida em que se inserem no mercado de trabalho. Isso pode ser observado se olharmos para a distribuição da população entre 18 e 24 anos, no Brasil. Embora haja uma taxa de matrículas significativas, ao longo do tempo, 20,7% não frequentam a escola e não concluíram o ensino médio; 21,4% frequentam a educação superior. A educação deixa, gradualmente, de ser meta ou prioridade porque a necessidade de sobreviver é mais importante. Ressurge a discussão sobre a escola dualista que Gramsci afirmava existir, visto que há uma escola estruturada e pensada para as classes privilegiadas e outra para jovens que precisam de inserção precoce no mercado de trabalho. Ou seja,

A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica(escolas profissionalizantes)(NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p . 26-27).

A educação como bem público pressupõe a igualdade de acesso e permanência nas escolas, e também na educação superior. A discussão sobre o ensino médio dualista avança com a necessidade de compreender a educação superior e as políticas formuladas para sua democratização. Enquanto bem público, devemos compreender que,

[...] dadas as condições de universalização da educação de distribuição com igualdade a todos os estudantes na idade apropriada (sem faltas e discriminações), evidentemente, não haveria razão de escassez deste bem e de rivalidade para seu acesso. Além disto, tendo todos os estudantes o direito garantido de frequentar a escola e de acessar a correspondente

vaga para o exercício deste direito, não haveria exclusão. Isto, pois, o acesso universalizado à educação, a frequência em aulas e a comunicação efetiva, por intermédio de professores devidamente graduados e capacitados, com o conteúdo programado de estudos, seriam evidências da inclusão de todos, ou seja, da não exclusão de cidadãos ao bem público educação (não-exclusão) e do convívio nas escolas sem rivalidades, não havendo motivo para a escassez deste bem ou a diminuição do conteúdo estudado para outro cidadão (não-rivalidade) (AZEVEDO, 2019, p. 878-879).

O Estado, enquanto garantidor de bem estar social e dos direitos dos indivíduos, precisava assegurar que as pessoas não fossem excluídas, precisava atender os objetivos do PNE e precisava de ações articuladas e que não onerassem o orçamento da União, como dito anteriormente, e as alternativas para solução destas questões colocaram a educação pública em xeque. Cabe enfatizar que o Estado que elabora ações afirmativas, é o mesmo que as articula com interesses mercantilistas. Ganha a sociedade, na medida que em tem uma demanda atendida, isto é, inserção de pessoas de baixa renda na educação superior; ganha o empresariado que obtêm cada vez mais lucro por meio das parcerias estabelecidas com o Estado. Como exemplo, consideramos o fato de que

O PROUNI é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (CATANI; HEY; GILIOI, 2006, p. 136).

Assim, notamos que a dualidade do sistema escolar avançou também sobre a educação superior cada vez mais mercantilizada e distanciada do bem público. O acesso aos espaços universitários não significou rompimento de estruturas sociais e econômicas, mas evidenciaram estas diferenças – isso pode ilustrado quando comparamos o número de matrículas ingressantes em instituições privadas nos anos em que o programa vigorou, o número de egressos e o crescimento de instituições privadas de ensino superior nesse contexto. Políticas como FIES e PROUNI consolidaram a visão de educação como mercadoria ao passo em que foram atendendo às demandas das IES privadas, que eram as instituições ofertantes de vagas para o programa, para que estes pudessem se materializar. Frente a isso, houve questões relativas à restrição de acesso – nem todos que precisavam, puderam fazer parte dos programas – e as difíceis condições de

permanência para estudantes que faziam parte dos programas, de forma que dificilmente conseguiriam concluir seus cursos. Tais condicionantes, aplicados aos programas ditos de democratização, por fim, tornar-se-iam excludentes. Assim,

Quanto à democratização empregada no discurso do PROUNI e em sua consecução, aponta-se que a medida emergencial de ampliar o acesso, com um número residual de vagas da Educação Superior, mesmo no setor privado, em termos quantitativos contribui para um incremento do ingresso e do número de jovens nesse nível de ensino (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 152).

Nesse contexto, as autoras destacam que é necessário pensar sobre a qualidade do ensino ofertado pelo programa, uma vez que, “[...] a maior parte desses jovens ingressou não em universidades, mas em escolões de baixíssima qualidade; muitos, inclusive, farão cursos sequenciais e tecnológicos de curta duração, modalidades aligeiradas de ensino dito superior” (LEHER, 2010, p. 383-384 *apud* COSTA; FERREIRA, 2017, p. 152). Assim, “[...] o Programa torna-se uma medida paliativa, de efeitos duvidosos, principalmente, configura um carreamento de verbas públicas para o ensino privado – uma lamentável distorção na política” (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 152).

Além de questionar o tipo de formação ofertada nas IES privadas que recebiam alunos FIES e PROUNI, a formação aligeirada e o tipo de curso oferecido também devem ser objeto de análise. Isso, pois, o acréscimo educacional feito nesses moldes e por meio de vias privatizantes, implementam essas políticas que atendem uma parcela da sociedade que antes não tinha acesso à educação superior, mas o faz de modo que esses indivíduos não rompam com os processos hegemônicos e com os elementos que os estruturam.

Nessa perspectiva, um país cuja preocupação é caminhar na direção de uma sociedade democrática e igualitária precisa alinhar suas ações para preservar e proporcionar educação de qualidade (inclusive educação superior) e isso pode ser evidenciado inclusive quando se analisa os gastos públicos do Estado em relação aos investimentos que este realiza e que, direta ou indiretamente, são sinalizadores de “[...] como o Estado está comprometido com o bem estar social” (AZEVEDO, 2019, p. 886). A formação proposta, com aligeiramento e baixo custo, produziu um “exército” de pessoas com diploma em postos de trabalho precarizados. Isso não significou que a formação humana integral, acesso à cultura e desenvolvimento humanos fossem propiciados; houve um investimento muito mais amplo nas PPP e na formação de capital humano do que em educação. A precarização marcou a Europa nos anos 2000, onde

[...] grande massa de trabalhadores, mesmo os portadores de diplomas e com qualificação em Educação Superior têm sido igualados pela precariedade e pelos baixos salários. Países da Europa que têm conseguido massificar ou mesmo universalizar a Educação Superior e que oferecem condições para que seus cidadãos consigam alcançar os melhores equipamentos culturais, paradoxalmente, apresentam uma oferta restrita de empregos a seus cidadãos por contratos temporários e, para enrascar ainda mais a situação, com salários próximos da base mínima de remuneração. Na Espanha, este fenômeno, conforme relata Luciana Stein, gerou os *mileuristas*, que são os novos trabalhadores com Educação Superior que recebem um salário básico pouco superior a €1.000,00 (mil Euros) (AZEVEDO, 2019, p. 889).

A exemplo do que ocorreu na Europa, muitos dos que buscaram uma oportunidade de ascensão econômica e social por meio do curso superior se viram diante de uma outra realidade – a ampliação de vagas e acesso às faculdades nem de longe significaram o esperado – muitos dos cursos ofertados obtinham notas baixíssimas na avaliação da educação superior. Nesses casos, o que se observou é que esses programas não solucionavam a causa do problema e ainda acentuavam a questão da dualidade na medida em que ofertava uma educação sem uma base sólida, com conteúdos resumidos e esvaziados e que não punham o aluno em contato com a tríade ensino-extensão-pesquisa (tão importante para a formação nos espaços de educação superior). A estratificação social permaneceu, e a insuficiência de vagas nas universidades públicas, gratuitas e de qualidade também; a educação como bem público estava cada vez mais distante. Assim, percebemos uma contraposição ao que a Teoria do Capital Humano sinaliza, ou seja,

[...] não se refere ao que se enuncia em seu *corpus*, que seria o de maior remuneração ao trabalhador mais escolarizado e crescimento econômico superior para os países com a população com taxas de escolarização mais altas. Na realidade, a teoria do capital humano tem servido como ideologia de reformas trabalhistas, educacionais, sociais e econômicas, emulando o individualismo, a flexibilidade do trabalho e a mercadorização, o que, em resumo, significa a revogação da proteção dos trabalhadores, a privatização da oferta de bens públicos (inclusive da educação) e o aviltamento do Bem-Estar Social (AZEVEDO, 2019, 891).

A precarização dos postos de trabalho, da formação dos indivíduos em espaços de educação superior e dos investimentos em instituições públicas, cujo compromisso com a produção de ciência e com a sociedade de um modo geral é a característica principal, são facetas da redução do papel do Estado enquanto responsável por políticas públicas e sociais. Na medida em que o papel do Estado é minimizado, são necessárias articulações

que possibilitem a outras instituições proporcionarem aquilo que o Estado deixou de ofertar. Em conformidade com essas questões havia, ainda,

O fortalecimento da visão governamental a respeito do desemprego como problema de qualidade na oferta de mão de obra garantiu a elevação do gasto público em cursos de qualificação profissional de curtíssimo prazo, lamentavelmente sem impactos suficientemente positivos para contrarrestar o processo mais amplo de desvalorização do trabalho. Mesmo com a elevação da escolaridade e da formação profissional do conjunto dos trabalhadores, não houve rebaixamento do desemprego no país, tendo, muitas vezes, aumentado o constrangimento da ausência de trabalho para os segmentos de maior nível educacional (POCHMANN, 2011, p. 75).

Entendemos que, para além da falta de investimento na educação superior pública, houve uma formação da ampla de mão de obra cuja qualidade dos cursos era questionável e a política sociais com geração de emprego e renda eram insuficientes. Com isso, notamos que acontecia a perpetuação de condições econômicas e sociais de populações de baixa renda, sem que a esperada mobilidade proposta pela educação superior pudesse de fato acontecer. Assim como Pochmann (2011) destaca que a falta de emprego recaía sobre o próprio indivíduo (que era visto como insuficientemente qualificado) o acesso à educação superior estava relacionado à questão do mérito dos estudantes que eram, muitas vezes, vistos como responsáveis por não possuírem rendimento acadêmico suficiente para entrar na faculdade (no caso do PROUNI, especificamente, pois, o acesso se dava a partir da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). Assim, ao mesmo tempo em que a educação superior era uma realidade aberta a camadas mais populares, as diferenças sociais se apresentavam e permaneciam nas instituições e nos cursos e tornavam-se mais evidentes na medida em que o tempo passava e as condições de permanência se tornavam mais escassas. Nesse sentido, é necessário destacarmos que

Quanto às condições desfavoráveis aos alunos que ingressam pelo PROUNI, essas constituem um denominador que contesta o discurso de democratização que o reveste, sustentado pela retórica do acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior (PEREIRA FILHO, 2011). Afinal, é oportuno defender que a democratização substancial pode ser quando o ensino público de nível médio possibilitar a todos os estudantes, independente de sua condição social, concorrerem com aprovação às vagas dos Cursos mais tradicionais das melhores IES públicas (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 154).

Algo importante de ser perguntando é: onde estão as vagas do FIES e do PROUNI? Quais cursos são ofertados? Quais os critérios de escolha de um curso? O

público atendido pelos programas tem, de fato, condições equitativas e iguais de escolha? A maior parte dos alunos do FIES e PROUNI é oriunda da classe trabalhadora, pessoas que precisam trabalhar para obterem condições de vida material. Nesse sentido, é fundamental fazer escolhas que permitam manter a rotina de trabalho. Além disso, a aparente democratização começa a se desfazer, pois

Quanto ao acesso das camadas populares à Educação Superior, convém remeter a discussão de autores como Zago (2006), a qual debate sobre a problemática que assola a presença das camadas populares, sem condições de permanência e de escolha sobre a sua vida acadêmica, nomeando esse fenômeno como a “exclusão dos incluídos.” Conceitualmente, Almeida et al. (2012) explica que isso ocorre quando o estudante consegue ter acesso à Educação Superior, mas tem inúmeras dificuldades para se manter nesse nível de ensino, respondendo às expectativas de sucesso acadêmico. Por isso, o estudante torna-se simbolicamente “excluído,” após ter sido somente “incluído,” integrado ao sistema de ensino superior. Por conta da “exclusão dos incluídos” cabe questionar sobre a democratização do acesso, no interior do PROUNI, tendo como referência o fato de que a escolha pelo Curso, carreira ou profissão não tem sido uma prerrogativa do estudante. Ao abordar o fato de o estudante não fazer uma real escolha pelo Curso superior, haja vista as restrições existentes, faz-se necessário destacar a questão sobre aqueles que têm sido ofertados aos bolsistas PROUNI (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 154-155).

Uma questão importante é compreender que muitas instituições têm ofertado vagas para bolsistas em cursos menos procurados ou cursos que tem um custo de manutenção mais baixo (o que amplia a capacidade de atendimento com menor investimento por parte da IES) de modo que a lucratividade torna-se maior (COSTA; FERREIRA, 2017) – ganham espaços cada vez mais amplos os chamados cursos de “biblioteca” – os tecnólogos, as licenciaturas e os bacharelados e suas áreas que não necessariamente precisam de laboratórios e outras dependências físicas ou investimentos mais amplos para funcionar. Desse modo, percebemos mais um indício de que a democratização é algo aparente no programa e que o público para o qual ele é destinado torna-se segregado por tais condicionantes. Ademais, é preciso destacar a já referida preocupação dos alunos com uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, o que reforça a tese de que alunos oriundos de camadas sociais populares têm uma formação diferenciada também na educação superior. Eles próprios assumem, ainda que de forma subconsciente, a responsabilidade por suas escolhas (mesmo que limitadas) e por terem a percepção de que quanto mais escolarizados maior a possibilidade de ascensão social e econômica, ainda que essa realidade não se concretize, mas seja um reflexo do contexto social. Isso, porque a sociedade vivencia um momento marcado pelas determinações neoliberais e

Uma sociedade disciplinada puramente pelo mercado, como projetam variados pensadores do neoliberalismo, seria a realização de uma distopia caracterizada por injustiça social, anti-humanismo e egoísmo. [...]A teoria do capital humano, em tempos de acumulação flexível do capital, renova exigências de qualificação, atualização e aprendizagem constantes do trabalhador. Apesar de a teoria do capital humano ser anterior à implementação do processo de trabalho baseado na acumulação flexível, esta ideologia está em conexão com sua efetivação e consolidação no mundo do trabalho (AZEVEDO, 2019, p. 894).

Apesar de ter pressupostos cujo ponto de vista é empresarial, a Teoria do Capital Humano acredita que o trabalhador também é um capitalista, que tem em sua força de trabalho como mercadoria (AZEVEDO, 2019). E, com isso, reforça-se a tese de que é necessário aprimorá-la e estarem constante evolução para que seu valor seja cada vez mais alto; assim, ele deveria buscar elevação de sua escolaridade para aumentar sua qualificação profissional, pois cada trabalhador seria responsável por agregar valor a mercadoria “força de trabalho”, visto que ele seria um empreendedor de si mesmo. É como se fosse possível desconsiderar elementos externos como desestruturação do mercado de trabalho, taxa de desemprego, subemprego, informalidade e afins. E como todas essas questões se articulam com o problema de democratização da educação superior? Programas como FIES e PROUNI são uma grande oportunidade de continuar a estudar ou retornar aos estudos, ou seja, contribuem diretamente para que pessoas da classe trabalhadora tenham acesso à educação superior (ainda que não seja uma oferta de educação que se aproxime da universidade pública), isso os aproxima de discussões e realidades que podem contribuir para a compreensão das tensões que permeiam a sociedade de classes, as ideias hegemônicas e as estruturas da sociedade.

O FIES e PROUNI são programas que retratam um projeto educacional classicista e dual, características que retratam a sociedade na qual estamos inseridos. E, tal como ocorre no ensino médio, há alunos-estudantes e alunos-trabalhadores presentes em escolas públicas com poucos recursos e enormes dificuldades em todos os aspectos para oferta de formação de qualidade. De maneira semelhante, mas inversa, na educação superior o jovem trabalhador precisa pagar por seu estudo em instituições cujas ofertas de curso possuem qualidade duvidosa. Em contrapartida, o aluno que possui uma formação no ensino médio generalista e com qualidade ocupará os espaços da universidade pública gratuita e de qualidade, em cursos com maior “projeção social” que os conduzirá a uma formação superior para ocupar cargos diretivos na estrutura da

sociedade.

Todas as constatações ora especificadas demonstram como o Programa contribui para a reprodução de acentuadas assimetrias sociais, tendo em vista as condições de acesso às IES e aos cursos ofertados. Consequentemente, isso condiciona os projetos vocacionais dos estudantes, o que nesses casos acaba por reproduzir uma desigual distribuição dos bens educacionais, principalmente entre os estudantes das camadas populares (ALMEIDA *et al.*, 2012 *apud* COSTA; FERREIRA, 2017, p. 156).

A educação superior tem um importante papel no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Poder frequentar um curso superior é, muitas vezes, para alunos de camadas sociais menos favorecidas, um privilégio. Muitos serão os primeiros da família a terem curso superior, um fator que, teoricamente, conduzirá o estudante a uma possível mobilidade social. Os dados demonstrados sinalizam que houve um amplo número de vagas ofertadas, mas também houve uma grande quantidade de vagas ociosas e o número de egressos é um importante indicador de que acesso é diferente de permanência (COSTA; FERREIRA, 2017).

Percebemos que programas como FIES e PROUNI proporcionam acesso a possibilidades que, de outro modo, esses indivíduos não teriam. Entretanto, é necessário evidenciar as estruturas e a organização social que tira desses indivíduos possibilidades iguais de acesso à educação (igualdade de oportunidades – um dos princípios democráticos). Quando se tem acesso a um curso universitário, sem que haja condição de permanência integralizar o curso se torna uma tarefa muito mais complexa; ou quando tem acesso à vaga, finaliza o curso com uma dívida a ser paga, não é possível falar em democratização, mas sim em assimetrias, distinção e exclusão.

As desigualdades vão se reproduzindo porque são características do modo de produção que temos e que as estrutura. Desse modo, mesmo quando programas são implantados com o aparente objetivo de minorar tal desigualdade, como é o caso do FIES e PROUNI, enquanto políticas de democratização do acesso à educação superior, notamos que existe uma intencionalidade que explicita o objetivo de sanar diferenças, mas isso, por si só, não torna as pessoas iguais.

Investir em educação e, especificamente, em educação superior é um investimento em desenvolvimento social, econômico e político; a universidade investe em ensino, pesquisa e extensão – produz ciência, humanização. Esse debate emerge e ganha espaço para que seja possível a compreensão das distintas realidades de cada indivíduo

na sociedade e porque é fator estratégico para um país que deseja prosperar em todos os aspectos – um povo com cultura, com acesso a direitos fundamentais e sociais, com ampliação de oportunidades para todos e de forma igualitária. Entender os mecanismos de reforço da educação enquanto mercadoria, aproximando-a cada vez mais do bem público e, conseqüentemente, avaliando a maneira como as políticas se alinhavam com o caráter privatista e mercadológico da educação e desenvolver nos sujeitos a percepção de que possuem direitos iguais, mas que somente promovem um consenso que mantém a estrutura de uma sociedade que, por seu caráter desigual, reproduz, como consequência, outras tantas desigualdades.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a dualidade educacional no âmbito da educação superior, com enfoque nas ações afirmativas voltadas à democratização do acesso, nomeadamente por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Ao longo do percurso da pesquisa desenvolvida, a percepção sobre a complexidade e a amplitude do tema foi tomando uma proporção maior. A dualidade educacional que marca o cenário brasileiro se colocou como uma temática de difícil problematização, pois os estudos e pesquisas acerca da dualidade educacional surgiram no campo da educação básica e, transpô-los para o campo da educação superior é algo complexo, principalmente no âmbito de programas tão caros à sociedade.

FIES e PROUNI podem ser compreendidos como programas caros não apenas no sentido mercadológico da palavra, tendo em vista que são políticas pautas nas ações do empresariado. São caros também ao público ao qual se destina e beneficia: as camadas sociais menos favorecidas e historicamente excluídas do processo de escolarização no nível da educação superior. Diante desse cenário, a pergunta que norteou o desenvolvimento da pesquisa foi: FIES e PROUNI democratizam o acesso ou atuam como mecanismo de reforço da dualidade educacional? Respondê-la foi o que serviu como pano de fundo para articular a pesquisa e investigar a dualidade educacional na educação superior.

A primeira questão a ser discutida quando falamos em dualidade educacional é que ela existe no contexto da sociedade organizada em classes. Historicamente, a sociedade brasileira é construída de forma classista, desde o passado escravocrata até o presente elitista. Tanto na sociedade da mão de obra escrava quanto na sociedade do trabalhador livre que vende sua mão de obra, o poder implícito nessas relações tece a organização da sociedade: quem tem mais poder é aquele que ditará as regras sociais. Assim, explicar a organização da sociedade requer a compreensão dos elementos que fizeram parte de sua construção. Antonio Gramsci já dizia isso na Concepção Dialética da História, ao afirmar que as concepções de mundo, as antigas e as novas, devem ser analisadas dentro de um contexto; para o pesquisador, o distanciamento do objeto de análise é importante, mas analisá-lo isoladamente é perigoso. Essa reflexão é importante justamente para evidenciar o contexto em que FIES e PROUNI são propostos, enquanto política de expansão e democratização do acesso à educação superior.

De forma genérica, a resposta para a pergunta da pesquisa é quase que evidente: os programas FIES e PROUNI democratizam o acesso. Contudo, um olhar mais atento para os resultados produzidos nos leva a outras perguntas. Pensando nos números resultantes das matrículas e ingressantes em cursos de educação superior de modo amplo e via ofertas do programa e comparando estes com o número de concluintes, passamos a questionar a democratização.

Democratizar é criar debates em diferentes estratos da sociedade, é envolver os indivíduos nos processos decisórios e torná-los sujeitos das ações do campo em questão. Porém, o sentido do termo tem sido usualmente o de conceder acesso a alguma coisa. No caso do FIES e PROUNI, conceder a possibilidade de acesso à educação superior. Ou seja, esses programas são reduzidos à categoria de mecanismos de ação do Estado para atender a uma demanda, sem que seus resultados efetivos sejam analisados para aprimoramento e resultem em uma transformação social efetiva. A atuação do Estado, nessa perspectiva, reside em ser regulador das relações estabelecidas, o que garante, inclusive por meios jurídicos, que essa forma de organização se mantenha. O poder financeiro, político e jurídico legitima as ações do Estado e das classes dirigentes para que se mantenha a organização social estabelecida e permaneçam dirigindo a sociedade. Esse mecanismo de funcionamento se torna evidente quando entendemos que

O dinheiro, que é uma mera convenção, só pode exercer seus efeitos porque está ancorado em acordos políticos e jurídicos que refletem o poder relativo de certos estratos sociais. Assim, para se conhecer uma sociedade, é necessário reconstruir os meandros do processo que permite a reprodução do poder social real. O exercício do poder social real tem de ser legitimado. Ninguém obedece sem razão. No mundo moderno, quem cria a legitimação do poder social que será a chave de acesso a todos os privilégios são os intelectuais (SOUZA, 2017, p. 14).

As instituições tornam-se parte do processo de luta pela legitimação das ideias das classes dirigentes e, neste, as instituições escolares são fundamentais. O objetivo do FIES e PROUNI enquanto políticas públicas dá lugar a produção de um consenso que fundamenta o aparato ideológico que mantém a hegemonia das classes dominantes. Vejamos: a demanda por vagas na educação superior se impõe como uma situação conflitiva na sociedade e que exige solução por parte do Estado. Resolver este conflito por meio da ampliação de vagas é estabelecer uma conformação social que garante que a hegemonia das classes dominantes continue. As relações que se estabelecem nesse contexto tornam as ações do Estado legítimas, porque atuam no âmbito do poder de

articulação deste último: o caráter polarizado e dual dos sentidos produzidos pelo FIES e PROUNI é a materialidade disso. Pois, ao mesmo tempo em que promove o acesso e a democratização que discursa, o faz em conformidade com interesses das classes dominantes. Devemos lembrar:

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. [...] Que existam as possibilidades objetivas de não morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece (GRAMSCI, 1981, p. 47).

Ao proporcionar aos indivíduos condições de acesso à educação superior, o Estado elabora uma determinada realidade. O que ocorre é que condição de acesso não significa condição de permanência e conclusão. Aqueles que possuem dificuldade de ingressar na educação superior, dificilmente não terão dificuldades de permanecer nela até a conclusão dessa etapa; os dados de concluintes demonstram isso claramente quando evidenciam a quantidade ínfima de pessoas que terminam o curso em relação ao número de pessoas que ingressam. A educação demonstra seu caráter dual e excludente novamente. Pois, em primeiro lugar, os espaços acadêmicos dos alunos que ingressam na educação superior via FIES e PROUNI não são os mesmos que vão para as universidades públicas e, segundo, porque ao permitir o acesso sem que se pense ou se garanta a permanência desses alunos até a conclusão do curso, cria-se um mecanismo duplo de exclusão (primeiro porque não possuiria acesso de outras formas e segundo porque não tem condições objetivas de permanecer na instituição). Ou, como Gramsci salienta

Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade (GRAMSCI, 1981, p. 47).

Esse é o lugar da formação generalista para a humanização e o desenvolvimento da consciência individual e de classe. Entender e conhecer a realidade concreta e as condições nas quais ela se materializa. As razões ideológicas que permeiam tais condições e fortalecem as relações de poder que permitem a hegemonia das classes dominantes. Essa reflexão perpassa pela compreensão de que a formação aligeirada e

pautada em demandas mercadológicas também está presente na educação superior (MANCEBO, 2018). E que a formação crítica e comprometida com a produção do conhecimento e da ciência torna o indivíduo capaz de despertar em si esse entendimento. Entretanto, não será nas instituições que oferecem cursos mais rápidos, com vistas à profissionalização e melhor empregabilidade que isso ocorrerá, visto que a preocupação de tais espaços é formar para o mercado de trabalho um indivíduo produtivo e empregável. O sujeito da transformação social é o do questionamento das relações, do consenso, da ideologia e da hegemonia das classes dominantes; ele não é o mesmo sujeito da formação ofertada às classes trabalhadoras. Nos espaços de formação generalista, há um estímulo em compreender a sociedade, fazendo questionamentos que culminarão em um modelo de homem diferente, pois,

Cria-se a própria personalidade: 1) dando uma direção determinada e concreta (racional) ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e de maneira mais frutífera (GRAMSCI, 1981, p. 47).

O contrário da criação de indivíduos com autonomia e vontade é a criação de um sujeito dominado. O poder exercido sobre esse sujeito o torna disciplinado, pois, embora ele ainda tenha em si a possibilidade de escolha, já não a reconhece por que se percebe como parte de uma sociedade cuja direção já está dada. Esse indivíduo não consegue identificar formas de exercer sua vontade e muito menos tem condições de realizá-la. A hegemonia da classe dominante, nesse sentido, é bastante eficaz em doutrinar e tornar o sujeito cada vez mais passivo, inclusive se utilizando das instituições para materializar essa dominação. No caso do FIES e PROUNI, a simples possibilidade de alguém cujos bancos escolares está aquém da realidade poder ir para a educação superior já funciona como um movimento de dominação do sujeito. Trata-se do reconhecimento dessa situação e o sentimento de pertença, ainda que aquela não seja sua realidade ideal. Para Gramsci (1976), a escola é um lugar de privilégios e um indivíduo, ainda que tenha plenas condições intelectuais para se tornar um “homem de cultura”, é compelido usar sua inteligência e habilidade noutras atividades de forma que só é possível se aprimorar se for “autodidata”. A escola, tal como se apresenta, não possui espaço para o proletariado. Por vezes, o Estado articula ações para que este tenha acesso a ela, mas isso não significa que este modelo de escola, o da burguesia, da elite e das classes dirigentes, o receberá e

o formará para a intelectualidade. Noutras vezes, o indivíduo é colocado em escolas pensadas para o proletário.

Gramsci discutiu a questão da qualidade e quantidade enquanto indicadores comparando-os entre si. E, possivelmente, o Estado, ao propor ações que sejam quantitativamente mensuráveis se apoie justamente no fato de que é mais claro, evidente e simples demonstrar resultados quantitativos do que qualitativos, razão pela qual um dos indicadores mais evidenciados nos programas FIES e PROUNI seja a oferta de vagas, número de matrículas e de ingressantes no determinado período de tempo. É simples, do ponto de vista numérico, demonstrar quantos alunos ingressaram ou concluíram um curso, porém, demonstrar se esse trabalho foi realizado com qualidade é uma tarefa complexa.

Se o nexa quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais facilmente controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirnar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo" do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1981, p. 50).

Portanto, a escola necessária à classe trabalhadora é a escola desinteressada que proporcionará princípios gerais que permitam que, ao chegar na educação superior, o indivíduo se desenvolva plenamente. Uma escola que é fundamentalmente diferente daquilo que se apresenta como opção para a classe subalterna. A partir dessa formação plena proposta, o indivíduo poderá perceber que seu futuro não é negociável e poderá exercer sua vontade individual e coletiva, com consciência e liberdade, sem que seu caminho seja preestabelecido e que tenha que aceitar aquilo que lhe é ofertado como oportunidade única. Conseqüentemente, não precisará que suas ações sejam pautadas nas possibilidades que lhes são concedidas pelo Estado; sem a necessidade de pensar em como terá condições materiais de concretizar aquilo que ele próprio estabeleceu para si. Nessa escola, ele não precisará se submeter ao "jogo da necessidade" e, portanto, não precisará estar subjugado às classes dirigentes.

REFERÊNCIAS

20 ANOS DO IMPEACHMENT DO COLLOR [on-line], s/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 22 set. 2022.

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

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 873-902, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BERNARDO, Glaucia Julião. Organizações internacionais como agentes de transferência e difusão de políticas públicas. **Conjuntura Global**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 233-252, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/49344>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRAGA, Paulo Romeu. Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964: uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 46-65, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200003. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 68.908, de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-Atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CARDOSO, M. L. **Ideologia e desenvolvimento**. Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 14)

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6kD9QTwtmfKbtBqMjYGrVNd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE)- 2001. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 143-148, 2003. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12853/5/Artigo%20-%20Afr%C3%A2nio%20Mendes%20Catani%20-%202003.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/jZMkgMgTyb7rmjtqTVczXBj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

COLLOR DE MELLO, Fernando. **O Brasil aberto ao mundo**. Discurso de posse na Presidência da República. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243041/O%20Brasil%20aberto%20ao%20mundo.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CONSELHO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

Relatório de Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. Ciclo 2019.

Brasília, DF: CMAP, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-](https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2019/subsidios/relatorio_avaliacao-cmas-2019-fies.pdf)

[colegiados/cmap/politicas/2019/subsidios/relatorio_avaliacao-cmas-2019-fies.pdf](https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2019/subsidios/relatorio_avaliacao-cmas-2019-fies.pdf). Acesso em: 3 maio 2023.

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

<https://www.scielo.br/j/aval/a/q7HhxxZ9MYWXYGS7CjyYPfs/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2023.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. **Economia & Tecnologia**, ano 7, v. esp. p. 91-103, 2011. Disponível em:

<http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/revista/Especial%20Capa/Marcelo%20Curado.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 80-83, nov. 1980. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1652/1639>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 1 nov. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE** – v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19967/11598/72426>. Acesso em: 3 maio 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. *In*: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Redestrado, 2008. p. 1-29. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234–252, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>. Acesso em: 1 nov. 2021.

FILARDI, André Moura Blundi. **A expansão do ensino superior no Brasil: da reforma de 1968 ao anteparo a internacionalização na década de 1980**. Orientador: Eduardo Pinto e Silva. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FRESU, Gianni. Da “marcha da universalidade” à integral emancipação do homem. *In*: MACHADO, Maria Margarida. **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, 2020. p. 17-47.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Gramsci: A historicidade da filosofia da práxis e a educação. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, 2020. p. 155-185.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2023.

GOMES, Jarbas Mauricio. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderns del Carcere de Antonio Gramsci**. Maringá: Eduem, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1**: Introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2**: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/ano/mes/Escritos-Politicos-01.pdf>. Acesso em: 3 maio 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. Torino: Einaudi, 1975.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HENRIQUES, Francisco Gonçalves. EVOLUÇÃO HISTÓRICA, EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS FACULDADES À EXPANSÃO DO INÍCIO DO SÉCULO XXI. **Comunicologia**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 124-145, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/10058/6033>. Acesso em: 3 maio 2023.

IMPEACHMENT de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Agência Senado**, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 23 set. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 1995. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2013-sinopse-estatistica-2013-2003>. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2013-sinopse-estatistica-2013-2005>. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Apresentacao_Censo_EducacaoSuperior.ppt. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 mar. 2020.

JOÃO BELCHIOR MARQUES GOULART [on-line], 21 set. 2011, atualizado em 26 dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/galeria-de-presidentes/joao-belchior-marques-goulart/view>. Acesso em: 1 maio. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_da_educacao_superior_2018.zip. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_da_educacao_superior_2019.zip. Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Diretoria de Estudos Educacionais, 2016.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_primeiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_bienio_2014_2016.pdf.

Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. 2. ed. Brasília, DF: Diretoria de Estudos Educacionais, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_educacao.pdf.

Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília, DF: Diretoria de Estudos Educacionais, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

Acesso em: 3 maio 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília, DF: Diretoria de Estudos Educacionais, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

Acesso em: 3 maio 2023.

LEIA íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. Folha Online, 24 jun. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 1 maio 2023.

LEITE, Valter de Jesus; BORGES, Liliam Faria Porto; FAUSTINO, Rosângela Célia.

Trabalho e educação na perspectiva dos organismos multilaterais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 161–175, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/351729547_TRABALHO_E_EDUCACAO_NA_PERSPECTIVA_DOS_ORGANISMOS_MULTILATERAIS. Acesso em: 22 set. 2022.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 26-31, 2019. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/163922>. Acesso em: 20 set. 2021.

MACHADO, Marília Gabriella. Gramsci e os conselhos de fábrica (1919-1920). **Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 4, n. 4, p. 67-81, 2019. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10728>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MANCEBO, Deise; LÉDA, Denise Bessa. A privatização da educação superior no Brasil: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal. *In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-privatizacao-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-desafios-das-politicas-educacionais-n.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

MARQUES, Maria Alice de Freitas. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: impactos na expansão do ensino superior e profissional. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Pernambuco, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1249/1814>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MARTIN, Monique de Saint. Da reprodução às recomposições das elites: as elites administrativas, econômicas e políticas na França. **Revista Tomo**, Sergipe, n. 13, p. 43-74, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/467>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 15 jan. 2020

MINISTRO da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. **G1 Notícias**, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 3 maio 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 1 fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqC8fgq6CzxBNjwsxQBrhdm/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MIRANDA, Paula Roberta. **FIES e PROUNI na expansão da educação superior: quanto vale o conhecimento no Brasil?** Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2017. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421/3245>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo** - de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)**. Orientador: Pedro Cezar Dutra Fonseca. 2011. 404 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MUNHOZ, Sidnei J. Para além do Muro de Berlin e de outras muralhas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 102, p. 50-60, nov. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277830732_Para_alem_do_Muro_de_Berlim_e_de_outras_muralhas. Acesso em: 1 maio. 2023.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 31 jul. 2021.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; SILVA, Ivair Ramos. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-28, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L7tgFfK3Z4LQMK4ck6wHXGP/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

OPOSIÇÃO e guinada ao centro fazem Lula e PT vencerem a primeira eleição presidencial. Folha On-line, 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/governolula/presidente-o_eleito.shtml. Acesso em: 3 maio 2023.

PEREZ, Vyrna Isaura Valença. Fundo de financiamento estudantil – FIES: inclusão para exclusão? *In*: SEMINÁRIO INTERLINHAS, 2., 2015, Alagoinhas. **Anais [...]**. Alagoinhas: Uneb, 2015. v. 3, p. 157-165. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4767>. Acesso em: 1 jul. 2021.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Diretrizes Gerais. Brasília, DF: Diretora do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho no Brasil pós-liberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. Educação Pública: confronto e perspectiva. **Cadernos ANDES-SN**, p. 44-57, fev. 2015. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/7642a1db844d305c70e26b4ee0b1a732_1548264588.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 1 maio. 2023.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Marcelo Soncini. **A CONQUISTA DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA PLENA: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE NAS IEES DO ESTADO DO PARANÁ (1990-2021)**. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302008000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 jan. 2020.

SABBI, Volmir. **Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização**. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANFELICE, José Luis. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635494>. Acesso em: 1 maio. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.1021-1056, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300018&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In: MOROSINI, Marília (org.). A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2011. p. 275-299.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867–889, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Deise Rosalio. Hegemonia e educação: teoria e prática para a mudança política. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI*, 2016, Fortaleza. **Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/HEGEMONIA-E->

EDUCA%C3%87%C3%83O-TEORIA-E-PR%C3%81TICA-PARA-MUDAN%C3%87A-POLITICA.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em:

<https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>. Acesso em: 1 maio. 2023.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso do Presidente da República**. Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional. Brasília, DF, 01 de janeiro de 2003. Disponível em:

http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1o-mandato/@_@download/file/posse%20lula%202003.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência e serviço social**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

SOUTO, Fernanda Peixoto. **Uma análise comparativa dos programas de crédito ao ensino superior brasileiro e colombiano**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, área de concentração em Economia, 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TURMENA, Leandro. **O público, o privado e o estado sob a lógica do capital: expansão do ensino superior no sudoeste do Paraná**. Orientadora: Maria José Dozza Subtil. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

TURMENA, Leandro; SUBTIL, Maria José. O projeto de expansão e de privatização do ensino superior no Brasil – o contexto da década de 90 nesse processo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 15, p.68-90, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1009>. Acesso em: 16 fev. 2020.

UNIVERSIDADE “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da educação. **Congresso em Foco**, 30 jan. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 3 maio 2023.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. Sociedade civil e Gramsci: desafios teóricos e práticos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 5-30, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100002. Acesso em: 23 abr. 2021.