



EDUCAÇÃO em FOCO

e-ISSN 2447-5246
ISSN 0104-3293



Creative Commons license



O AVANÇO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A AGENDA DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

**THE ADVANCEMENT OF DISTANCE UNDERGRADUATE EDUCATION IN BRAZIL
AND THE AGENDA OF PRIVATE HEGEMONY APPARATUS**

Juliana Iglesias Melim¹
ORCID 0000-0002-3783-1700

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas mediações que conectam a expansão do ensino de graduação a distância no Brasil às orientações dos organismos multilaterais, especialmente a Comunidade Comum Europeia e o Espaço Europeu de Ensino Superior, instituído a partir do Pacto de Bolonha como um projeto internacional do capital para a educação. Pretende-se analisar as formas pelas quais o Estado e os Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia forjam as condições favoráveis para que a política de educação superior responda aos interesses do capital no contexto de crise de acumulação capitalista, agravada com a pandemia da Covid-19. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, resgatando as elaborações da Declaração de Bolonha e do Ministério da Educação (MEC) nos anos 2000 e identificando os principais interlocutores do Estado brasileiro no processo de institucionalização dos chamados cursos de graduação a distância. Observa-se uma profunda alteração na política de educação superior com a consolidação da lógica mercantil e medidas governamentais que aprofundam a precarização das instituições públicas, apresentando o ensino a distância de forma fetichizada como alternativa mais democrática para o acesso à educação, especialmente para a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino a Distância. Aparelhos Privados de Hegemonia.

Abstract: This article aims to address the mediations that link the the expansion of distance undergraduate courses in Brazil to the guidelines of multilateral organizations, particularly the European Community (EC) and the European Higher Education Area (EHEA), established under the Bologna Process as an international project of capital for education. This study aims to analyze the ways in which the State and the bourgeoisie's Private Apparatuses of Hegemony forge favorable conditions for higher education policy to align with the interests of capital within the context of the crisis of capitalist accumulation, which was further aggravated by the Covid-19 pandemic. To this end, we conducted bibliographical and documentary research, revisiting the formulations of the Bologna Process and the Brazil's Ministry of Education (MEC) in the 2000s

¹ Assistente Social, Mestre em Política Social (UFES), Doutora em Serviço Social (UFRJ). Docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

and identifying the main interlocutors of the Brazilian State involved in the process of institutionalizing the distance undergraduate programs. The analysis reveals a profound transformation in higher education policy marked by the consolidation of mercantile logic and government measures that intensify the precarization of public institutions while portraying distance education in a fetishized manner as a more democratic alternative for expanding access to education, particularly for the working class.

Keywords: Higher Education. Distance Learning. Private Apparatus of Hegemony.

INTRODUÇÃO

O avanço do ensino de graduação a distância no Brasil tem fortalecido o capital ou a classe trabalhadora? Essa questão parece ser central para revelar as mediações presentes no processo de expansão do EaD, previsto legalmente a partir dos anos 1990 e consolidado, enquanto projeto para a educação superior, especialmente a partir dos anos 2000. Sabemos que o crescimento do ensino de graduação a distância pode ser localizado a partir do processo histórico que ensejou na contrarreforma do Estado brasileiro e da política de educação superior em um cenário marcado pela mundialização do capital e pela reestruturação produtiva. Dessa maneira, o ensino a distância se associa diretamente à dinâmica atual do capital, que necessita expandir seus mercados e, na particularidade brasileira, se adensa à redução do Estado na execução das políticas sociais, ao desfinanciamento, às parcerias público-privadas, às medidas que impulsionam a privatização no interior das universidades públicas, ao aprofundamento do empresariamento da educação superior e à lógica dominante de aligeiramento e massificação da formação profissional.

Compreendemos que a política de educação é resultado de formas historicamente determinadas de respostas às contradições que particularizam a sociedade capitalista, dadas pelas classes sociais e pelo Estado. Em grande medida, essa política conforma um conjunto de ações institucionalizadas que enfrentam o acirramento da questão social. Constitui assim em intervenção do Estado de classe que procura garantir as condições necessárias para a reprodução das relações sociais dominantes, mas também se configura como fruto da luta política da classe trabalhadora, sendo, portanto, um campo de embates de modelos e projetos educacionais e societários distintos, nos quais se colocam forças que se movimentam pelo reconhecimento ou pela negação dos direitos sociais.

Nas últimas décadas do século XX e no início dos anos 2000, têm-se observado mudanças substantivas na configuração da política de educação superior, alterações que também revelam distintas concepções de universidade e do seu papel social. Esse movimento somente pode ser apreendido em sua essência, em suas ricas determinações, se relacionarmos a política de educação superior brasileira ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e à sua lógica desigual e combinada, que confere e confirma relações de subordinação econômica, política e educacional entre os países do centro e da periferia da economia mundial.

Nesse caminho, o foco principal do debate que iremos sistematizar será a política de educação superior no Brasil a partir dos anos 1990, período de profundo processo de contrarreforma neoliberal, estimulado pelos interesses monopolistas que atravessam a organização da universidade. Veremos que a política de educação superior sofreu forte interferência dos

Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia, de modo a garantir uma vinculação ideopolítica com os valores dominantes. Essas formas organizativas da burguesia são portadoras de um determinado projeto de educação orientado à conservação da ordem social desigual própria do capitalismo.

A partir da pesquisa bibliográfica e documental, associada ao levantamento de dados estatísticos sobre a educação superior no Brasil, apresentaremos algumas reflexões sobre os fios que conectam a expansão do EaD às orientações expressas pelo Processo de Bolonha e sobre como a reconfiguração da política de educação superior no Brasil tem relação direta com a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia, que, cada vez mais, têm interferido na ação do Estado, com a intenção de definir as políticas públicas para a educação e, ao fazê-lo, auferir dessas políticas as melhores condições de implementação do projeto burguês de dominação.

O PROCESSO DE BOLONHA, A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR E A EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A expansão do ensino de graduação a distância tem se configurado, nos últimos anos, como uma das principais políticas receitadas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, a UNESCO e a Comunidade Europeia, por meio dos documentos elaborados pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, que reforçam o discurso da suposta “democratização do ensino”. Nesse movimento, é possível observar que as alterações que foram e seguem sendo conduzidas na política de educação superior brasileira, buscam atender, a três necessidades do capital em crise: 1) a subordinação da ciência à lógica mercantil, 2) a constituição de novos campos de lucratividade e 3) a construção de estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto burguês em tempos de hegemonia neoliberal.

Assim, a contrarreforma da educação superior², entendida como parte da contrarreforma do Estado em curso no país, pode ser situada nos anos 1990, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998 e 1999 - 2002), e segue sendo aprofundada nos governos seguintes. A bibliografia crítica (Behring, 2003; Biondi, 1999; Netto, 1993) indica que, nessa fase do capitalismo, o capital intensifica sua busca por estratégias de enfrentamento à crise que possam recuperar as suas taxas de lucros, demudando, assim, todas as esferas da vida social em áreas lucrativas. Observa-se uma estreita relação entre a burguesia nacional e o grande capital internacional, ou seja, os interesses estrangeiros vinculados ao capital encontraram guarida no

² Concordamos com Fernandes (1975) quando afirma que a ditadura empresarial-militar foi a primeira a conduzir uma reforma universitária que, na verdade, era uma “antirreforma” difundindo o discurso da “democratização do acesso” sem alterar nossa relação de dependência com o modelo europeu de educação. A “Reforma” de 1968 estabeleceu um projeto privatista para as universidades brasileiras, consolidando uma perspectiva de educação superior direcionada para o mercado e do tipo pública, mas não necessariamente estatal. Segundo o autor “[...] além disso, a ditadura usou outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado” (Fernandes, 1975, p. 106).

interior do Estado dirigido pela burguesia. Dessa maneira, o Estado brasileiro torna-se peça-chave para a consolidação do projeto do capital e intervém, especialmente, em duas direções: 1) atacando a autonomia da universidade pública e, 2) viabilizando as condições para expansão do ensino superior privado.

O processo de contrarreforma do Estado brasileiro foi se estruturando, assim, nas tendências internacionais de padronização e flexibilização do ensino, com destaque para a Declaração de Bolonha. A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) — que desencadeou o denominado Processo de Bolonha — é um documento assinado, em conjunto, pelos ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A Declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabelece o Espaço Europeu de Ensino Superior, a partir do comprometimento dos países signatários em promover alterações de seus sistemas de ensino.

De acordo com a Declaração, “o processo Europeu, graças aos progressos extraordinários dos últimos anos, tornou-se numa realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e os seus cidadãos” (Declaração de Bolonha, 1999, p.1). Logo, as alterações no sistema de ensino superior indicadas se justificam pela potencial contribuição que o desenvolvimento educacional poderia propiciar para a Comunidade Europeia e para os cidadãos europeus, fortalecendo as relações entre os países membros e signatários da Declaração. Nesse sentido, a “Europa do Conhecimento” apresenta-se como um “fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia”, sendo capaz de estabelecer espaços e oportunidades que possibilitarão aos seus cidadãos o desenvolvimento de “aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio” aliando “a consciência de partilha dos valores” e a “pertença a um espaço social e cultural comum” (União Europeia, 1999, p.1).

Orientada pelos princípios neoliberais consolidados no mundo capitalista, a Declaração de Bolonha (1999) reforça a defesa da flexibilização da educação superior e das instituições de ensino. A flexibilização da educação está alinhada aos processos de flexibilização que atravessam o mundo do trabalho, seja na produção, nas formas de contratação da força de trabalho ou na desregulamentação dos direitos trabalhistas.

A perspectiva da educação enquanto um direito social vai sendo, paulatinamente, alterada com o incentivo à privatização em larga escala e com a imposição de uma lógica empresarial às instituições de ensino, cujo objetivo central passa a ser a uniformização do sistema de ensino superior, visando à empregabilidade, por meio das seguintes estratégias: adoção de sistema de graus comparável e facilmente inteligível; adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos, pré e pós-graduado; promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores e garantia de uma dimensão europeia ao ensino superior. Assim, a universidade vai sendo direcionada segundo critérios importados do mundo empresarial: custo/benefício, eficiência/eficácia, inoperância/produtividade.

A partir da Declaração de Bolonha podemos identificar mudanças nos sistemas educacionais de vários países, particularmente do Brasil. Essas mudanças reforçam as seguintes orientações: diversificação e hierarquização das instituições de ensino; aumento do financiamento

privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional.

O Processo de Bolonha vem se constituindo como uma política transnacional que rompe com as tradicionais fronteiras do Estado clássico ao estabelecer a presença da União Europeia como um órgão regulador de uma nova forma universitária-científica europeia, que disputa interna e externamente, concepções e papéis diferentes para o ensino superior e para as universidades. Nesse contexto, observa-se o fortalecimento de um projeto de educação que reforça a mercantilização transnacional dos chamados “serviços educacionais” acirrando as desigualdades econômicas, sociais e políticas entre os países membros, evidenciando a lógica desigual e combinada do capitalismo.

Esse processo se consolida na medida em que as universidades dos países do centro da economia capitalista mundializada buscam manter sua liderança em relação às universidades dos países da periferia, que tendem a seguir como receptoras e importadoras de conhecimentos e tecnologias, configurando-se como importante nicho de investimentos para a expansão do capital internacional, movimentando cifras monetárias bastante expressivas em âmbito mundial e acirrando a disputa no interior do “mercado” educacional.

Dessa forma,

O processo de Bolonha propugna a criação de um espaço europeu de educação superior que, na ótica dos que mercantilizam a educação, pode significar um robusto mercado educacional: essa é a expectativa da OCDE-UNESCO que incentiva a difusão do comércio transfronteiriço de educação superior por meio da EAD. No modelo preconizado pelo Relatório Attali, a graduação genérica em três anos, representa a possibilidade de um sistema abreviado e massificado que os mercadores gostariam de ver difundido em toda a Europa (Leher, 2011, p. 7). No caso brasileiro, a lógica da Universidade Nova [REUNI], modelo de universidade desenhado a partir das formulações do Plano Diretor da Reforma do Estado, é a mesma da de Bolonha. Espera-se aqui uma instituição de ensino superior capaz de servir a demandas de mercado, operando a hierarquia baseada em supostas competências gerais e específicas, lastreando conhecimentos subjetivos que vão separar os mais talentosos⁷ que terão uma formação mais sólida, da maioria que terá apenas uma formação panorâmica de uma grande área (Leher, 2011, p. 8).

Assim, o Processo de Bolonha foi decisivo para a reconfiguração da política de educação superior no Brasil, reordenando a atuação do Estado, as funções da universidade e a organização dos cursos de graduação e pós-graduação. O país seguiu em uma ampla e irrestrita abertura ao capital privado, dando continuidade aos processos desencadeados na Reforma Universitária de 1968, que privilegiou o incentivo aos cursos da área tecnológica e facilitou a expansão da rede privada de ensino superior, estabelecendo as matrículas por disciplina, o sistema de créditos, a instituição de cursos básicos (ciclos básicos), sustentada no modelo tecnocrático, com racionalidade empresarial, sob orientação de padrões de produtividade e eficiência.

O projeto neoliberal para a universidade brasileira é claro e articula três núcleos básicos. Em relação ao projeto pedagógico, operacionaliza a redução de um

número significativo de universidades públicas e/ou de unidades de ensino a ‘instituições de ensino de graduação’ através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao financiamento da política de educação superior, ocorre o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior como do número de IES privadas. Em relação ao trabalho docente, evidencia-se a sua intensificação, estimulada pelo número de alunos e turmas nas ‘instituições e/ou unidades de ensino’ e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento nas IES e/ou unidades com política de pós-graduação e pesquisa já consolidada (Lima, 2013, p. 18).

Diante desse cenário, em 2003, o Banco Mundial publicou um documento intitulado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. Nesse texto, o Banco destacou algumas diretrizes para a política de educação que se relacionam diretamente às novas tendências da dinâmica do mercado capitalista: o papel do conhecimento como força motriz do desenvolvimento econômico, as mudanças decorrentes do crescimento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), a internacionalização de provedores da educação terciária e de um mercado global de capital humano avançado, o aumento de demandas de apoio financeiro e técnico ao Banco de países que buscam reformar e desenvolver a educação terciária e, por fim, a necessidade de definir uma visão integrada da educação, na qual a educação terciária ocupa papel central na criação de capital humano e social³ (Banco Mundial, 2003).

Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano, sustentada por Theodoro Schultz (1973), se apresenta no contexto pós Segunda Guerra Mundial. A noção de capital humano é concebida como o acúmulo de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e níveis de saúde capazes de potencializar a força de trabalho em diversas formações sociais. A partir dessa lógica, grupos familiares e sujeitos individuais que investissem em educação teriam um retorno igual ou superior ao daqueles experimentados em outros investimentos produtivos. Nessa compreensão, a educação torna-se peça-chave para diminuir os níveis de pobreza e o sucesso ou o fracasso são compreendidos como questões e escolhas individuais.

No âmbito da educação, a escola passa a assumir uma dupla tarefa: gerar capital humano e social. Nessa perspectiva liberal, mantém-se a função econômica de inserção no mercado de trabalho através do investimento no capital humano (Gentilli, 2002), porém direcionando esse investimento aos trabalhadores que já dispõem de qualificações profissionais competitivas e necessárias para o mercado de trabalho complexo. Além disso, uma outra função é atribuída à educação: a de gerar capital social em parceria com as organizações da sociedade civil, mas especificamente voltando-a para a camada de trabalhadores que fora

³ As formulações dos organismos internacionais que direcionam as chamadas “Metas do Milênio” visavam “eliminar a pobreza e fome do planeta até 2015”. Para tanto, previam um pacto global entre os países membros dessas organizações, incluindo o Brasil, que pudesse articular um conjunto de ações nas esferas sociais, educacionais e econômicas, com a intencionalidade de atingir a referida meta e garantir a estabilidade política nesses países. “Para a elaboração dessas teses, partiu-se da premissa de que as políticas de desenvolvimento do milênio, definidas no processo de crise do capitalismo nos anos finais da década de 1990, representaram no âmbito superestrutural um novo marco de ajustes na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para o novo milênio. Foi defendida assim a tese de que tais políticas estão voltadas para operar a naturalização das consequências inerentes ao atual estágio do capitalismo globalizado, introduzindo mecanismos hegemônicos de função de direção intelectual e moral, de forma a conduzir um processo de educação para o conformismo” (Motta, 2012, p. 20).

descartada do mercado de trabalho no processo de reestruturação produtiva neoliberal dos anos 1990, mas que ainda possui capacidade produtiva (Motta, 2012, p. 21).

Tais proposições contribuem para o falseamento do verdadeiro movimento do real, incutindo nos trabalhadores a ideia de que eles também possuem “um capital”, e não apenas a sua força de trabalho, reconhecidamente uma mercadoria. Dilui-se, com isso, o ponto central do debate sobre a exploração e a expropriação próprias do modo de produção capitalista.

Dos trabalhadores que apresentam condições de investir seu capital humano exigem-se elevação do nível educacional e qualificação permanente como formas de inserção num mercado competitivo e complexo e como condições de ingresso do país no mundo globalizado. Já para os trabalhadores que amargam a falta das condições competitivas exigidas no atual mercado de trabalho formal é sugerido o desenvolvimento de suas capacidades básicas de realização produtiva a fim de que obtenham condições mínimas de sobrevivência” (Motta, 2012, p. 21-22).

Assim, o documento do Banco Mundial (2003) aprofunda as análises e estratégias já apresentadas na Declaração de Bolonha, fortalecendo a ideia de diversificação das instituições de ensino superior e a necessidade de implantar instituições de educação terciária conforme denominado pelo Banco. Adiciona ainda a tese da “sociedade do conhecimento” como fundamento básico para o modelo que se pretende implantar e expandir. A educação terciária passa a ser extremamente funcional à economia mundial, por isso faz-se necessário rever e ampliar as ações neste nível de educação. Para tanto, o documento do Banco Mundial (2003) expõe quatro aspectos considerados favoráveis ao crescimento econômico e social dos países, ressaltando a centralidade do ensino terciário, a saber: o regime institucional e de incentivos macroeconômicos, a infraestrutura das TIC, o sistema de inovação nacional e a qualidade dos recursos humanos do país. Cada vez mais, o acesso ao ensino terciário aparece como elemento possibilitador da redução dos índices de pobreza, visto que ao aumentar a produtividade dos países e capacitar a força de trabalho local, aumenta-se a oportunidade de empregos e de ascensão dos estudantes mais empobrecidos.

Os processos de contrarreformas no ensino superior durante os anos 2000 estabeleciam como objetivos formar força de trabalho qualificada conforme as necessidades do modelo de acumulação e, simultaneamente, buscar consenso social, aumentando as possibilidades de inserção no ensino superior, ainda que com uma formação menos qualificada.

Todo esse processo alterou profundamente o papel social das universidades tanto na União Europeia, quanto no Brasil, visto que elas passam a ser cada vez mais pressionadas pelo Estado e pelo mercado a transitar de um referencial mais acadêmico, no qual a educação superior é compreendida como bem público e direito social, para um referencial mercantil, baseado no pragmatismo, na competição, na privatização e na completa mercantilização do ensino. Nesse caminho, a universidade defendida é aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade. Soma-se a isso uma política de ciência e tecnologia que possa produzir conhecimento com valor econômico, submetendo seus objetos de estudos aos interesses e à lógica do mercado.

Chauí (2001) aponta elementos para a crítica a essa lógica que tem pautado a função e o funcionamento das universidades, denominada por ela de universidade operacional. Essa universidade rompe com a função pública de produção de conhecimento válido para a sociedade. Agora, a universidade deve se moldar às necessidades do capital em crise e às necessidades do capital para a “formatação” dos trabalhadores. Nessa direção, os processos educacionais precisam ser cada vez mais funcionais à lógica produtivista própria da dinâmica do mercado. Com isso, a universidade brasileira passa a assumir características próprias da “empresa” capitalista no que se refere ao seu modo de organização, funcionamento e gestão, redirecionando os processos de produção do conhecimento e de avaliação dos resultados.

A universidade também se flexibiliza, assim como as condições e as relações de trabalho. Torna-se possível e legal a flexibilização dos contratos atacando a estabilidade e a realização de concursos públicos; a flexibilização dos currículos e a separação entre ensino, pesquisa e extensão. A qualidade é balizada pela produtividade, marca do capitalismo contemporâneo. Importa quanto se produz, em quanto tempo e a que custo, não interessando saber o que, como e para que (ou quem) se produz. O mercado dita as regras da formação profissional brasileira para o trabalho complexo⁴. O que se espera do trabalhador explorado molda o perfil dos novos trabalhadores formados nas instituições de ensino superior no país. A pesquisa produz base científica para o pleno desenvolvimento do mercado e a perpetuação da exploração e das desigualdades de classe. A relação do trabalho com a educação se expressa de modo nítido: se a lógica da mercadoria une esses processos dialeticamente, podemos afirmar que a precarização intensa também é um elo importante hoje. A receita neoliberal dos organismos internacionais tem sido seguida à risca pelos governos brasileiros, em que se pese as configurações e adaptações particulares mais ou menos regressivas conforme o movimento da luta de classes e da correlação de forças que se apresenta na arena política do debate em torno da política social e do fundo público.

Assim, podemos afirmar que as orientações dos organismos internacionais, especialmente aquelas de inspiração na Declaração de Bolonha, impulsionaram importantes mudanças na educação superior brasileira alterando profundamente sua estrutura jurídica e incentivando o crescimento do setor privado. Vale destacar a direção privatista de documentos, legislações e projetos/programas como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES, 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2005), o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCT&I, 2016), a proposta do Future-se: institutos e universidades empreendedoras e inovadoras (2019) e o REUNI Digital (2022)⁵.

⁴ Neves e Pronko (2008) utilizam a categoria “trabalho complexo” baseando-se na formulação de Marx no volume I de *O Capital*: “[...] o trabalho complexo, ao contrário [do trabalho simples], se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo” (Neves; Pronko, 2008, p. 22).

⁵ Para aprofundar esse debate, cf. MELIM. Juliana Iglesias. **Trabalho e formação profissionais em tempo de expansão dos cursos de graduação à distância em Serviço Social**. 2017. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

No que se refere à expansão dos cursos de graduação a distância, Lima (2007, p. 81) nos alerta que, pela sua forma e conteúdo, esses cursos se constituem “em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor ‘mercado educacional’, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus”.

A ofensiva internacional do capital tem, dessa forma, sufocado o uso crítico-emancipatório das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da educação a distância, como alternativa complementar à formação profissional, na medida em que omite a busca do empresariado internacional por lucratividade, por intermédio da venda de pacotes tecnológicos; o aprofundamento da dependência científico-tecnológica dos países periféricos, bem como importante ação da educação a distância, na conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade (Lima, 2007, p. 81).

No caso brasileiro, o MEC e o Ministério das Comunicações, em 1993, assumiram um protocolo para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância - Brasil EaD, que teve como objetivo articular as ações na área desenvolvendo o ensino a distância (Lima, 2007). Até meados da década de 1990, essa modalidade era utilizada no Brasil em cursos profissionalizantes e de complementação de estudos. A partir desse período, com a ampliação da internet, iniciou-se uma política nacional de educação superior a distância.

Um marco fundamental para sua institucionalização foi, em 1996, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)⁶ e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o Art. 80 formulado para incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Todavia, apenas em 2005 o Art. 80 da LDB foi regulamentado, pelos Decretos Presidenciais nº 5.622/2005, revogado pelo Decreto nº 9.057/2017 e pelo Decreto nº 5.773/2006, revogado pelo Decreto nº 9.235/2017.

O Brasil foi estruturando um modelo de universidade aberta e virtual por cima dos intensos processos de precarização e cortes nos recursos públicos destinados à educação superior pública presencial, diminuindo ou anulando a função social da universidade e distanciando-se cada vez mais do tripé indissociável e tão caro à formação de nível superior entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A introdução das TICs no Brasil, segundo Lima (2004), teve finalidade diversa daquela observada nos países centrais, enquanto nestes cabe ao EaD adicionar novas possibilidades aos processos pedagógicos, no Brasil, essa modalidade de ensino tem como objetivo principal

[...] configurar estratégias de substituição tecnológica, nas quais a ênfase éposta na formação de professores à distância, identificada por sua vez, à certificação em massa. Neste sentido, a ênfase está na substituição gradual da formação de professores voltados para a atuação nesta modalidade de ensino em detrimento do ensino presencial. Desse modo, [...] os principais programas da SEED estão diretamente relacionados com a formação e treinamento em serviço de

⁶ A SEED foi criada pelo Decreto nº 1.917/1996 e teve sua estrutura regimental alterada em 2004 com o objetivo de garantir a materialidade da política governamental de incentivos à expansão do ensino a distância. Em 2011, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, foi extinta, e suas finalidades incorporadas à atual Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (SERES, criada em 2011).

professores [...]. A expansão do ensino à distância foi sustentada na ideologia da sociedade tecnológica em que cada indivíduo deve investir na sua formação para se inserir no mercado de trabalho. Num país em que o desemprego tem aumentado consideravelmente fica na responsabilidade individual a inserção no mercado de trabalho para a alteração da condição de ‘desempregado tecnológico’ e ‘analfabeto tecnológico’ (Lima, 2004, p.6).

Nas palavras de Lima (2004) podemos identificar como a política de educação superior vai se reestruturando e concedendo ao EaD lugar de destaque. O ensino de graduação a distância assume a condição de:

- (1) Passaporte da educação para a ‘globalização econômica’ e a ‘sociedade da informação’;
- (2) Estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo;
- (3) Estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, especialmente para o ensino fundamental;
- (4) Internacionalização da educação superior e maior cooperação entre países e instituições;
- (5) Massificação da educação ou ‘industrialização do ensino’, especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço e;
- (6) Uma nova designação para o ‘professor’ que passa a ser um ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’ ou ‘monitor’, reconfigurando as condições de trabalho docente (Lima, 2004, p. 10).

As Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2023 (INEP/MEC, 2023) comprovam o investimento do capital e do Estado a serviço do capital para a expansão da educação superior privada e do ensino de graduação a distância. O Censo registrou 2.580 instituições de educação superior no Brasil, sendo 316 instituições públicas e 2.264 instituições privadas.

Os dados também indicam que entre 2013 e 2023 o número de estudantes ingressantes variou negativamente (-24,6%) nos cursos de graduação presencial e, nos cursos a distância, aumentou 543,1%. Isso significa que o número de matrículas na modalidade a distância cresceu no período descrito, atingindo quase 5 milhões em 2023, o que já representa uma participação de 49,2% do total de matrículas nos cursos de graduação no país. Importante ressaltar que o crescimento das matrículas no EaD ocorre majoritariamente em instituições privadas, onde predominam as faculdades, com concentração maior de vagas na região sudeste (INEP/MEC, 2023).

Os dados apontam que a ampliação do EaD interessa, sobretudo, ao empresariado vinculado ao “setor” educacional, que busca cada vez mais lucros e tem um principal objetivo: vender uma mercadoria; enquanto isso, o governo se desobriga da execução da política pública de educação superior. Dessa forma, a contrarreforma neoliberal que atinge a política de educação superior no Brasil garante a presença de novos sujeitos nesse “mercado”, mencionamos aqui os grandes grupos e redes de ensino empresariais, como exemplo: Cogna Educação, Yduqs, Uninter, dentre outros, que são controlados via fundos de investimento neste momento de hegemonia do capital financeiro. Tais grupos têm concentrado um número bastante significativo de instituições de ensino, cursos e matrículas (INEP/MEC, 2023)⁷, contribuindo para dinamizar o capital fictício

⁷ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2023) as instituições privadas de ensino superior ofertaram cerca de 95,9% das vagas no ensino superior.

na bolsa de valores. Observa-se que o objetivo principal dessas corporações não é a educação, mas o próprio fundo de investimento, que pode gerar lucros em qualquer setor da atividade mercantil, inclusive na educação.

A educação torna-se, assim, uma peça importante do processo de acumulação e valorização do capital, à medida que, como a força de trabalho, também foi transmutada em mercadoria. Nessa condição, tornou-se protagonista no estabelecimento de um consenso que possibilita a reprodução da exploração e das desigualdades de classe: tornou-se mecanismo de manutenção e reprodução desse sistema. Nesse lastro, ainda que não percamos de vista a luta de classes e as disputas existentes entre diferentes projetos para a educação, sua função tem sido garantir a conformidade e a concordância com o projeto burguês, tanto quanto for possível dentro dos seus limites institucionalizados.

O EAD E A AGENDA DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

A pesquisa realizada nos permite observar que a abertura para negociações de ações de empresas educacionais no Brasil foi se configurando rentável e promissora, pois o país não apresentava restrições à participação do capital estrangeiro para o ensino superior. Já no começo dos anos 2000, foram realizadas diversas movimentações financeiras por meio de aquisições e fusões de empresas nacionais do ramo de educação (Sguissardi, 2015).

De acordo com as pesquisas de Sguissardi (2015), com a abertura de capital e a entrada no mercado de ações, oficializadas pelos Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97, as empresas educacionais que se valeram desses mecanismos registraram acelerada expansão de matrículas. A Kroton (Pitágoras), de 2008 a 2013, passou de 26 mil matrículas na graduação presencial (0,7% do mercado de 3.858mil) para 519 mil (9,5% do mercado de 5.448 mil); e a Anhanguera Educacional, de 140 mil (3,6% do mercado) para 442 mil (8,1% do mercado). Com a incorporação da Anhanguera pela Kroton, em julho de 2014, esta última passou a contabilizar aproximadamente de um milhão de estudantes, ou em torno de 20% do mercado, de pouco mais de cinco milhões de matrículas, que, por sua vez, correspondiam a aproximadamente 70% das matrículas totais do país. Ressalta-se que essa companhia, antes mesmo da incorporação, acumulava recordes de valorização de suas ações na Bovespa. De agosto de 2012 a agosto de 2014, enquanto o índice Bovespa (Ibovespa), que reúne cerca de 350 empresas, sofria queda de 3,67%, as ações da Kroton se valorizavam de 314%, e as da Estácio, de 241%. Esses índices fizeram o setor educacional da Bovespa tornar-se o mais rentável entre os 16 setores do mercado (Sguissardi, 2015).

Segundo notícia publicada no Jornal Folha de São Paulo (2023)⁸, apenas cinco grupos empresariais concentram 27% dos estudantes de graduação no país. Dos 9,4 milhões de matriculados no ensino superior, mais de 2,5 milhões estudam em instituições de ensino pertencentes a esses grupos. Isso significa dizer que juntas essas instituições possuem mais estudantes do que todas as instituições de ensino superior públicas que, em 2022, somavam 312

⁸ FOLHA DE SÃO PAULO. **Cinco instituições particulares concentram 27% dos alunos do ensino superior do Brasil**, 17 out. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/cinco-instituicoes-particulares-concentram-27-dos-alunos-de-graduacao-do-pais.shtml>. Acesso em: 5 out. 2024.

unidades. É exatamente no ensino a distância que os cinco maiores grupos empresariais possuem mais matrículas, sendo eles: Universidade Pitágoras, Unopar e Anhanguera (do Grupo Cogna), Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade Cesumar, Universidade Estácio de Sá e Universidade Paulista. Essas instituições de ensino somam mais de 2,3 milhões de estudantes em cursos de graduação a distância, ou 91% do total de estudantes nessa modalidade de ensino (Folha de São Paulo, 2023).

Em 2012, as cinco instituições que lideram o ranking atual concentravam 10% das matrículas de graduação do país, com pouco mais de 716 mil estudantes. Somadas, elas mais do que triplicaram o número de alunos no período. A maior concentração registrada aconteceu a partir de 2017, após o Decreto nº 9.057/2017, assinado pelo então presidente Michel Temer (MDB), conceder autonomia para que as instituições abrissem até 250 polos de ensino a distância sem a necessidade de aprovação do Ministério da Educação, como ocorria anteriormente. Dessa forma, em apenas um ano após a flexibilização da regulamentação, o número de polos mais do que dobrou no país, saltando de 6.583 para 15.394 (INEP/MEC, 2023).

O referido Jornal também informa que o programa do governo federal de financiamento estudantil, intitulado Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) acompanhou essa expansão, visto que, no mesmo período, o montante de recursos públicos destinado às instituições privadas aumentou de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões, alta de 1.456% (Ministério da Fazenda, 2017). Esses dados escancaram a pressão do mercado sobre o Estado, que tem atuado para garantir o ambiente normativo favorável à expansão do projeto privatista de educação. A regulamentação mais flexível e a destinação de recursos públicos para o setor privado podem ter contribuído para consolidar a concentração do ensino superior nas mãos dos grandes grupos empresariais.

Constata-se que o controle da educação superior brasileira pelo capital financeiro não foi mero resultado da “mão invisível do mercado” (Smith, 2023), que supostamente se autorregula. Muito pelo contrário: observa-se a mão bastante visível do Estado, que repassa importantes parcelas de recursos públicos, por meio do Fies e de uma generosa política de isenção fiscal, via Programa Universidade para Todos (Prouni). Assim, o capital financeiro avança sobre a educação superior subsidiado por recursos públicos, fazendo com que o fundo público passe a ser o pressuposto do financiamento da acumulação do capital. O Estado reforça sua aliança com o capital, sendo capaz de assegurar, mais uma vez, os interesses da burguesia e a reprodução das relações de produção próprias do capitalismo.

Com as fusões, os grupos educacionais se tornaram verdadeiros gigantes, sendo responsáveis pela direção da formação de nível superior de milhares de estudantes em vários estados do país (INEP/MEC, 2023). Ou seja, com o grande capital concentrado e centralizado em poucas e gigantescas empresas educacionais, estas também tendem a monopolizar a formação de nível superior no Brasil.

Acompanhando o *site* do Observatório do PNE (2014-2024) aprovado durante o governo Dilma Rousseff e ainda em vigor, podemos identificar que a manutenção do mesmo é realizada por um grupo de entidades, instituições e empresas que coadunam com os rumos da privatização da educação em todos os níveis. Tal Observatório é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Centro de Estudos, Documentação e Ação Comunitária (CEDAC), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/ Canal Futura, Fundação Santilhana, Fundação Vito Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Mais Diferenças, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Todos pela Educação, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo para as Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essa conformação representa bem a aliança entre o capital internacional, a burguesia nacional por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia, e o Estado brasileiro.

A Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) também apresenta, como entidades mantenedoras, de acordo com o seu *site* oficial⁹, um expressivo quantitativo de instituições ligadas ao grande capital e que possuem enormes interesses na expansão do mercado educacional, a saber: Adapt Educação a Distância LTDA, Altima Cursos LTDA, Awari Atividades de Ensino LTDA, C.E.T.E.C Central de Tecnologia em Cobrança LTDA, CENGAGE Learning Edições LTDA, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Cursos Virtuais.Net LTDA, E-Cursos Livres e Treinamento Gerencial LTDA, Cogna Editora e Distribuidora Educacional SA, Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Fundação Educacional Serra das Órgãos (UniFESO), Fundação Educacional Severino Sombra (FUSVE), Fundação Instituto de Administração (FIA), Fundação Victor Dequech (FVD), Gomining Análise de Dados LTDA, Hoper Educação e Pesquisa LTDA, Instituto Metropolitano de Ensino (IME), Gurumatch Plataforma EaD LTDA, Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), Instituto Papo Docente LTDA, Instituto Monitor LTDA, Open LMS LTDA, Faculdade Metropolitana (FAMEESP), Prepona Sistemas de Testagem e Avaliação S.A, Prime Cursos do Brasil LTDA, Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Sociedade Beneficente de Senhoras Hospital Sírio Libanês, Anglo Sistemas de Ensino S.A, Super Conhecimento LTDA, Telesapiens Editora de Livros e Material Didáticos, UBM Study and Travel LTD, Universidade Católica de Brasília (UCB), Uninter Educacional S.A, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Universidade On Line de Viçosa LTDA, UnyEaD Educacional S.A, Viviane Goi Consultoria LTDA e Wae Tecnologia LTDA.

O fortalecimento econômico desses grupos também os fortalece politicamente. Assim, a camada da burguesia que se torna cada vez mais poderosa economicamente cria suas formas organizativas – Aparelhos Privados de Hegemonia – e passa a controlar a política, consolidando-se como dirigente no campo das ideias e dos valores. Nessa direção, o controle da educação de nível superior é bastante estratégico para garantir a formação de uma massa de trabalhadores com perfil colaboracionista com a manutenção da ordem vigente. Portanto, mais do que a simples presença no sistema de ensino superior brasileiro, esses conglomerados exercem hoje o controle da educação superior no país, representando um potencial de ameaça ainda maior para a educação

⁹ Disponível em: <<https://www.abed.org.br/site/>>. Acesso em: 5 out.2024.

universitária pública e de qualidade. Sem dúvidas, o avanço do ensino de graduação a distância tem fortalecido muito mais o capital do que a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo ao apresentar algumas mediações que conectam a expansão do ensino de graduação a distância no Brasil às orientações dos organismos multilaterais, analisou as formas pelas quais o Estado e os Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia forjam as condições favoráveis para que a política de educação superior atenda aos interesses do capital no contexto de crise de acumulação capitalista e contrarreforma do Estado.

A pesquisa bibliográfica realizada considerou a produção no campo da tradição da teoria social crítica, o que nos permitiu situar a política nos marcos da economia capitalista mundializada. Nesse percurso, foi possível observar que os Aparelhos Privados de Hegemonia – formas organizativas da burguesia brasileira e internacional – são portadores de projetos educativos históricos da classe que domina economicamente e atuam no interior da sociedade civil com forte presença e interferência na direção do Estado, garantindo sua hegemonia e a manutenção da sociedade capitalista. As formas organizativas da burguesia que atuam no mercado educacional, especialmente a partir dos anos 2000, têm sido as principais interlocutoras do Estado brasileiro para a definição da política social de educação, controlando cada vez mais o setor privado, as matrículas, os conteúdos pedagógicos e as metodologias de ensino por meio da expansão das formas virtuais e plataformizadas da educação.

Procuramos demonstrar esse processo através dos dados estatísticos, notícias de jornais e reflexões teóricas sobre a educação superior, recuperando informações contidas nos documentos oficiais tanto dos organismos multilaterais, especialmente a partir da Declaração de Bolonha, como do Ministério da Educação do Brasil. Constata-se uma profunda alteração na política de educação superior com a consolidação da lógica mercantil e medidas governamentais que aprofundam a precarização das instituições públicas e apresentam o ensino a distância de forma fetichizada como alternativa mais democrática para o acesso à educação, especialmente para a classe trabalhadora.

Dessa forma, sabemos que apresentar considerações finais como exposição dos resultados da reflexão acerca do objeto de estudo é sempre um momento aproximativo, tendo em vista que as determinações presentes nesse processo, no curso da história, não comportam determinismos. Sendo assim, faz-se fundamental dar continuidade à pesquisa, aprofundando as análises aqui iniciadas e perseguindo novas questões que o tema impõe. Faz-se fundamental, também, fortalecer as articulações que aproximam as organizações e os sujeitos individuais e coletivos que se mantêm na luta em defesa da educação pública, gratuita, presencial e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento:** novos desafios para a educação terciária, 2003. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00B0x0361484B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado:** um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

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, ano 234 , n. 248, p. 27833-27841, 21 dez. 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. *In: TRINDADE, Hélgio. (org.). Universidade em ruínas na república dos professores.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 211-222.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaração de Bolonha**, 19 jan. 1999. Disponível em:
https://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cinco instituições particulares concentram 27% dos alunos do ensino superior do Brasil**, 17 out. 2023. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/cinco-instituicoes-particulares-concentram-27-dos-alunos-de-graduacao-do-pais.shtml>. Acesso em: 5 out. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução?. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2023:** Notas Estatísticas, 2024. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 06 out. 2024.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO*, 32, 2011, São Paulo. **Anais**. [...]. São Paulo: ENED, 2011, p. 3-12.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In: PEREIRA, Larissa Dahmer.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Serviço Social e Educação.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 11-34.

LIMA, Kátia. Educação à distância ou à distância da educação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVI, n. 39, p. 81-92, 2007.

LIMA, Kátia. Reforma da Educação Superior do governo Lula e Educação à Distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27, 2004, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2004, p. 1-16.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Diagnóstico FIES**, 2017. Disponível em:
https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2017/diagnostico-fies-junho-2017?utm_source=chatgpt.com. Acesso em:07 out.2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social:** atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1993.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SGUSSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil:** 2002- 2012. São Carlos: Diagrama, 2015.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. São Paulo: Zahar, 1973.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

Recebido em: 16 de outubro de 2025

Aprovado em: 30 de outubro de 2025