

A Agenda do Banco Mundial e seus efeitos no ensino superior do Brasil: mercantilização e financeirização

Juliana Reksua Rosa¹

Luciana Rosa de Souza²

Resumo: A questão de pesquisa é se houve mercantilização do ensino superior no Brasil, após 1996? Para responder a esta pergunta, fizemos uma extensa revisão de literatura e analisamos dados secundários. O objetivo do artigo é apreender o percurso histórico, social e político de evolução da política para o ensino superior no país entre 1996 e 2015. O texto foi dividido em três momentos, no primeiro, fizemos uma revisão bibliográfica das principais recomendações das organizações multilaterais (Banco Mundial) para o ensino superior. Em um segundo momento, analisamos o processo de expansão das vagas no ensino superior, com foco específico nos programas FIES e PROUNI. Finalmente, estudamos o movimento de centralização dos capitais no ensino superior brasileiro. Ao final do artigo, respondemos à questão de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino superior brasileiro; mercantilização; financeirização.

Introdução

O processo de reforma educacional conduzido pelo Banco Mundial (BM) a partir dos anos 1980-90 pode ser compreendido como resposta do capital à crise estrutural da década de 1970. Isso se deu na medida em que recomendações do Banco se mostram conformes com exigências do capital (Loureiro, 2010). Para atender às necessidades da produção e da reprodução do capital, a racionalidade econômica ganhou destaque se sobrepondo ao direito à educação superior. Após 1990, as políticas educacionais implementadas no Brasil (e em grande parte dos países periféricos), seguiram a lógica de reformar o Estado, o que implicou em absorver na política pública de educação a lógica de mercado. Essas ações podem ser compreendidas em uma totalidade vinculada à acumulação do capital, acarretando na desassociação da educação como direito social, principalmente o ensino superior³. Desassociar a educação do direito foi um movimento relacionado a um processo amplo de financeirização da economia mundial, marcado por reformas que liberalizaram e desregulamentaram os fluxos financeiros, interligando os mercados, criando inovações financeiras e fundos de investimentos institucionais (SEKI, 2017).

Foi nesta perspectiva “que privilegia a dinamização das virtualidades do sistema de

1 Mestre em Desenvolvimento Econômico pelo Programa de Pós Graduação em Economia e Desenvolvimento, da Universidade Federal de São Paulo.

2 Professora e pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo.

3 Tratada como “terciária” nas considerações do Banco Mundial.

mercado e os processos que visam a acumulação capitalista” (SGUISSARDI, 2015), que as políticas públicas para expandir o ensino superior e democratizar seu acesso. Consideramos que o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), asseguram emergencialmente e relativamente a baixo custo, o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos da educação superior. Todavia, corroboram veementemente para o processo de mercantilização e financeirização da oferta do serviço público de ensino superior no país via criação de vagas públicas em universidades privadas (Reis; Rodrigues, 2006).

A questão de pesquisa: houve mercantilização da oferta de ensino superior no Brasil após 1996? Para responder a esta questão, analisamos o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior brasileiro, destacando, o papel de do FIES e PROUNI. Para alcançá-lo: (i) fizemos uma exposição concisa das principais recomendações direcionadas ao ensino superior vindas do Banco Mundial, mostrando de que forma essas recomendações contribuíram para desregular o setor para o capital financeiro; (ii) demonstramos o processo de expansão e diversificação da educação superior e a ascensão do setor privado em detrimento do público via oferta de vagas públicas em instituições privadas; e, por fim (iii) contextualizamos a transferência do fundo público para o setor privado, promovendo a entrada de grupos estrangeiros no mercado educacional. O que, por sua vez, favoreceu a concentração e a centralização de capitais, tornando a educação um dos ramos mais rentáveis no setor de serviços do país, mercantilizando a oferta do direito à educação superior.

1. Banco Mundial: recomendações para o ensino superior

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, compreendido como “expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo” (Antunes, 1999, p.31), produziu um período assinalado por altíssimos níveis de desemprego, diminuição do consumo e redução das taxas de lucro do capital. Nesse contexto, uma dinâmica de reestruturação da produção e do trabalho foi promovida, visando restabelecer os patamares de acumulação. A sociedade capitalista na fase financeira, trouxe mudanças estruturais sob a perspectiva do modelo neoliberal⁴, o qual expande os processos de globalização⁵, aumentando

4 Para um aprofundamento histórico do neoliberalismo, vide Anderson (1998).

5 O termo “globalização”, que apareceu pela primeira vez nas *business schools* americanas por volta de 1980. Referia-se, de início, aos parâmetros pertinentes à ação estratégica do grande grupo industrial e à necessidade deste adotar uma aproximação e uma conduta “globais”, dirigindo-se aos mercados de demanda solvente, às fontes de abastecimento e aos movimentos dos rivais oligopólicos. Mais

o distanciamento entre países, grupos e pobres e ricos, via reforma do Estado que o tornou menos provedor e mais regulador.

Na América Latina, a nova ordem mundial promoveu mudanças significativas, pois, os países da região controlaram a inflação, fizeram fortes ajustes fiscais, e, os capitais estrangeiros puderam entrar sem restrição. Porém, houve aumento da pobreza em termos absolutos e da desigualdade⁶.

Visto isso, para não perder o controle do processo de reformas na região, a burocracia internacional sediada em Washington – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) – passou considerar a incorporação de novos elementos de natureza política e social, aos de ordem puramente econômica. Dos traços da globalização econômica (Jezine, Chaves e Cabrito, 2011) destacam a subordinação dos Estados Nacionais às agências multilaterais que se encontram sob controle majoritário dos Estados Unidos da América (EUA).

Dada essa dinâmica, o Banco Mundial passou a intensificar sua atuação na periferia já a partir de 1980, principalmente, por meio de um discurso usando a “globalização” para obter o consentimento dos países devedores no que tange às políticas sociais e educacionais (LOUREIRO, 2010). Desencadeando, na década de 1990, a elevação do espaço privado nas atividades ligadas diretamente aos direitos sociais.

Assim, o pensamento de mercado teve presença marcante nos documentos expedidos pelo BM para a educação. Justificado pelo desenvolvimento tecnológico e pela possibilidade de crescimento econômico, o investimento educacional visava integrar as classes mais baixas às atividades produtivas no menor tempo e com o menor gasto possível (LOUREIRO, 2010).

As recomendações expedidas pelo BM defendem o atendimento pelo Estado da oferta de ensino básico, deixando os demais níveis de ensino, sobretudo o superior, a serem atendidos pela iniciativa privada, “la enseñanza superior no debiera tener la preferencia en utilizar los recursos fiscales adicionales disponibles para el sector educativo en muchos países en desarrollo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

Ainda no mesmo documento, além de fazer um extenso diagnóstico da crise no ensino superior, aponta o *déficit* público crônico de alguns Estados Nacionais como sendo consequência também do excessivo suporte do fundo público ao ensino superior, defendendo

tarde, com a globalização financeira, ele estendeu-se até a visão do investidor financeiro e suas estratégias mundiais de arbitragem entre as diferentes localizações financeiras e os diferentes tipos de títulos (CHESNAIS, 1994). Para o autor, a “globalização” trata-se da “mundialização do capital”.

⁶ De acordo com relatório divulgado pela PNUD (2004, p. 42) no período de 1991-2002: a pobreza chegava a 42,8% da população latina americana, a indigência a 18%, o desemprego urbano a 10,4% e o emprego informal representava mais de 50% na estrutura do trabalho não agrícola.

a chamada “Universidade de Ensino”, da qual desapareceria em especial sua atividade-fim: a pesquisa.

As estratégias apontam que a maior independência institucional seria o segredo para o êxito da reforma do ensino público superior, especialmente a fim de “diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente” por meio de: (i) modificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob a inferência da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo: os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância (EaD) - os quais poderiam elevar, efetivamente e a baixo custo, o acesso aos grupos desprivilegiados; (ii) a diversificação dos meios de financiamento das universidades públicas por intermédio da participação dos estudantes nos gastos, a arrecadação de recursos de ex-alunos, o uso de fontes externas e o feito de outras atividades que gerem receitas. Além de também prescrever o corte de verbas públicas para as atividades consideradas “não relacionadas com a educação” (alojamento, moradia estudantil e alimentação); (iii) definição das funções do Estado no sentido de estruturar um novo delineamento político e jurídico que viabilizasse a efetivação das diretrizes privatizantes. E, por fim, (iv) a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior sendo idealizada a partir do eficiente atendimento aos setores privados (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44 e 69).

Em 1996 outro documento intitulado “*Prioridades y estrategias para la educación*” trouxe educação como foco para desenvolvimento econômico e superação da pobreza, convocando os Estados, principalmente os periféricos, a reformarem seus sistemas educacionais de modo a sintonizá-los com as transformações econômicas que vinham ocorrendo desde 1980 (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1). Reafirmamos aqui o argumento de que a concepção capitalista de educação do BM atribui à educação pública a função de produzir mão de obra adaptada às transformações do mercado de trabalho (LOUREIRO, 2010). Logo, não como um direito, mas, como uma mercadoria para atender ao ‘mercado’.

Em setembro de 1997, por meio da publicação “*World Development Report 1997*”, o BM reafirmou a necessidade de participação do Estado para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não enquanto agente direto, mas como um sócio, elemento catalisador e impulsionador. Em síntese o documento: (i) incentiva a política industrial; (ii) destaca a eficiência das privatizações das empresas estatais; (iii) introduz o discurso meritocrata para estimular a maior “competência” na administração pública, via um sistema de contratação por mérito e de avaliação de produtividade; e (iv) critica o monopólio estatal dos serviços de infraestrutura e social, defendendo uma regulamentação eficaz que aproveite

as “forças do mercado” em benefício dos “bens públicos”; (v) estimulando, novamente, parcerias público-privadas. Vide palavras do Banco Mundial (1997, p. 26): “(...) baseia-se no malogro do mercado⁷ e na preocupação com a equidade a justificativa da intervenção do governo. Mas nada garante que essa intervenção beneficiará a sociedade. O malogro do governo pode ser tão ruim quanto o do mercado”.

Em 1998, o BM divulgou o documento “*The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*”, que, colocou a modificação no ensino superior “[...] orientadas para o mercado do que para a propriedade pública ou para a planificação e regulação estatais [...]” e que isto se devia à “[...] crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal [...]”. Foi com esse preâmbulo, de acordo com Sguissardi (2015), que o BM adiantou sua nova tese: o ensino superior seria um bem privado “que se pode subordinar às forças de mercado” (BM, 1998, p. 4).

No ano seguinte, o BM lançou outro documento: “*La Educación en América Latina y el Caribe*”, tendo como objetivo “ajudar os países da América Latina e Caribe a enfrentarem os desafios educacionais da próxima década” (BM, 1999, p. xi). O texto tece comentários à respeito da evolução do sistema educacional na região na última década, mencionando diretamente a participação do setor privado nesse movimento, e trazendo “desafios pendentes”, já que “la participación del sector privado no sólo aumenta el número efectivo de plazas escolares, sino que también mejora la calidad al fomentar la competencia por fondos públicos entre los proveedores públicos y privados”.

Junto a indicação para ampliar a participação do setor privado no ensino superior, reforçou-se o papel da educação como estratégia para aliviar a pobreza, ressaltando a educação como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado. Chesnais (1999) expressava a preocupação com a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter países e regiões à mundialização financeira tendo como centro dessa política a atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho, e aprofundamento da privatização de setores estratégicos dos países periféricos, como energia, telecomunicações e educação (Lima, 2011).

Uma importante evidência da mercantilização no ensino superior no início do novo milênio está presente no documento “*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*”. Nesse documento, o BM sugeriu aprofundar a diversificação

⁷ Conjunto sob as quais uma economia de mercado não logra distribuir os recursos de maneira eficiente (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 26).

das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 27). Cabe destacar que este documento operou importante deslocamento da concepção de “educação superior” para “educação terciária”, na medida em que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado) era considerado “terciário”. Além de apontar, novamente, tendências como “as novas demandas do mercado de trabalho e das novas tecnologias (BM, 2002, p. 24).

Em 2003, o documento *“Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo”*, teve destaque nas orientações para o ensino superior. Na capa, a foto de um grupo de meninos em frente a um computador. Não há meninas, embora o texto trate reiteradamente da “desigualdade de gênero no acesso” às tecnologias da informação e da comunicação (BM, 2003, p. 16).

Conforme o título aponta, o surgimento de uma economia global baseada no conhecimento/aprendizagem permanente alinhado a aplicação de novas tecnologias (sendo esses fonte de crescimento e desenvolvimento econômico), destaca a necessidade da oferta de oportunidades de aprendizagem mais flexíveis, ao somar a importância atribuída ao setor privado para complementar e contrastar as “instituições tradicionais” – dado o crescimento da demanda e também da “insatisfação com o sistema tradicional de formação e capacitação” (BM, 2003, p. xix). Surgiu uma argumentação extensa à respeito do ensino à distância (BM, 2003, p. 53). Esta discussão foi seguida por outra referente a figura do setor público quanto à educação superior, e do financiamento dessa aprendizagem se dar na combinação de fundos públicos e privados, partindo da necessidade de se estudar uma variedade de formas alternativas de financiamento.

O argumento faz menção também ao documento *“Government of the Future”* publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE, 2001) onde tem-se que “...el Estado deberá jugar un papel más pluralista en la prestación, el financiamiento y la gestión de la formación” (OCDE, 2001d, *apud* BANCO MUNDIAL, 2003, p. 67).

Em 2011, a instituição publicou: *“Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020”*, no qual foi proposta uma nova estratégia para ampliar o acesso à aprendizagem de modo que seja fornecido conhecimento de alta qualidade. Seguindo a tendência apresentada nas publicações anteriores, o Banco reforçou a importância do aumento da participação do setor privado na educação, destacando a unificação do trabalho do órgão junto ao grupo

*International Finance Corporation (IFC)*⁸ para fomentar o papel do setor privado na educação e “ayudar a que los países creen entornos de políticas y estructuras normativas que alineen las iniciativas del sector privado con los objetivos educativos nacionales” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Em 2017, indo na mesma direção, porém, centralizando o argumento da privatização sobre a oferta de ensino superior público, o Banco Mundial divulgou um relatório intitulado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil” que, em termos gerais, prega: (i) a ineficiência do gasto público em educação superior, apontando a possível economia de 50%; (ii) a imposição de mensalidades nas instituições públicas (com a proposta de financiamento estudantil por parte das famílias pobres dar-se via Fies e ProUni); (iii) a crítica à rápida evolução da despesa com o ensino superior na última década; (iv) o destaque das IES privadas para triplicar as matrículas no ensino superior nos últimos 15 anos; (v) a (leviana) argumentação de que os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais que aqueles matriculados nas universidades privadas; (vi) a constatação de que as universidades privadas possuem a maior parte dos estudantes do ensino superior no Brasil; e que, (vii) embora as universidades públicas de modo geral custem mais, o valor agregado por elas se assemelham ao das universidades privadas; e, (viii) a justificativa de que a partir do alto retorno dos cursos superiores os estudantes poderão pagar pela própria educação (BANCO MUNDIAL, 2017). [Vide a contestação destes e outros argumentos em Amaral, (2017)].

Esses documentos fazem parte do que Chaves e Amaral (2015, p. 51) chamam de projeto de educação dos organismos multilaterais, que se caracteriza por um “aprofundamento da privatização, pela consolidação de um novo mercado educativo global”, o qual vem se materializando por uma série de reformas educativas na América Latina, induzidas por acordos estabelecidos entre esses organismos e governos, e que possuem, entre suas finalidades, “emergir a educação no mundo capitalista, que possui como prioridade a obtenção da lucratividade financeira”.

Para Leher (1999), o Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação para os países periféricos ao determinar condicionalidades em termos das políticas sociais e econômicas a serem exercidas pelos países tomadores de empréstimos do FMI e do BM. Essas exigências, portanto, estariam a serviço da intenção do BM de articular o ajuste

⁸ Criado em 1956, com 176 países membros. Segundo o *site* oficial, tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico através do setor privado, investindo em empresas privadas sustentáveis dos países em desenvolvimento e que tenham acesso limitado ao capital.

macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização. O que, segundo Mota Junior e Maues, (2014), significou, no caso brasileiro a partir do governo Collor de Melo (1990-1992), radicalizar a liberalização da economia, com as privatizações dela resultantes e a destruição de um Estado fragilizado cujos resultados mais visíveis sobre a educação superior foram o avanço do setor privado, a precarização do ensino público e a incorporação de mecanismos e valores de mercado sobre o gerenciamento, o financiamento e a produção do conhecimento. Dito isso, vejamos como esses movimentos se fizeram presentes na reformulação da educação superior brasileira.

2. O percurso da educação superior no Brasil entre 1996 e 2015

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas públicas foram reorientadas pela reforma do Estado que, engendrou alterações significativas nos padrões de intervenção estatal, colocando as políticas públicas educacionais em sintonia com os preceitos dos organismos multilaterais. Tais ações na política de educação expressaram-se na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), a qual negligenciou parte das demandas encaminhadas pela sociedade civil, especialmente, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁹ (Dourado, 2002).

A LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, é considerada o marco legal da reforma educacional implantada no país, na qual o Estado assumiu papel central no controle e gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta do ensino superior para a iniciativa privada¹⁰. Com a LDB (1996), ficou claro que a educação privada deveria ser autofinanciada, cabendo à família arcar com seus custos, e o papel do Estado seria regular esse serviço.

No caso da educação superior, a LDB (1996) admitiu a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos, servindo como base para reformar o ensino superior para atender às orientações dos organismos multilaterais internacionais, em que a lógica mercantilista assume a centralidade (Reis; Rodrigues, 2006).

Este reordenamento para a política de oferta do ensino superior no Brasil favoreceu a

⁹ O FNDEP, criado em 1987, foi composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral, com o objetivo de levar à Assembleia Nacional Constituinte uma proposta para o capítulo sobre educação (PINHEIRO, 2015).

¹⁰ Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996).

expansão do setor privado (já na gestão do presidente FHC houve um aumento expressivo de 102,8% no número de IES privadas e, ao mesmo tempo, uma redução de 7,6% no número de IES públicas no país),e viabilizou a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com as mesmas fontes de recurso do Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC)¹¹ através da Medida Provisória nº 1.827, de maio de 1999, e oficializada em julho de 2001 pela Lei nº 10.260/2001.

Desde sua implementação, as mudanças ocorridas no Programa foram para favorecer e fortalecer a expansão do ensino superior privado. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva não interrompeu esta agenda, contrariamente, promoveu a continuidade e o aprofundamento das políticas que favoreceram o setor educativo privado (Pereira; Giareta, 2015) (Ávila; Léda;Vale, 2012).

Como contextualizou Lima (2011), a reformulação da educação superior em nosso país na gestão Lula aconteceu a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, tais como: (i) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), Lei n. 10.861/2004; (ii) o Decreto n. 5.205/204, que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; (iii) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.9974/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; (iv) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reservas de Vagas; (v) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; (vii) O Programa Universidade Para Todos (ProUni), Lei n. 11.079/2004, que trata de uma forte ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; (viii) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decreto n. 5.800/2006 e 5.622/2005; (ix) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.96/2007, e o Banco de Professor-Equivalente;e, (x) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida

11 Cabe destacar que durante o governo militar houve um Programa pioneiro 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). Em 1997, último ano do programa, este apresentava um índice de 83% de inadimplência e até pouco tempo o CREDUC ainda continha contratos ativos (BARROS, 2003, p. 45).

Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Essas medidas ampliaram o papel das fundações de direito privado nas universidades federais, retirando das universidades federais a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, legalizando a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); criando condições para diferenciar os orçamentos das IFES, conforme o índice de produtividade, e, por fim, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Para Lima (2011), este amplo conjunto de ações pode ser resumido em quatro aspectos: 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, e, 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos FHC e Lula.

O governo da presidenta Dilma Rousseff, por sua vez, não apenas manteve a política de expansão do setor privado mercantil do ensino superior, como, o reforçou, via ampliações¹² do Programa Universidade Para Todos (ProUni), do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros, e da utilização do ensino à distância para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos (PEREIRA; GIARETA, 2015); (Queiroz, 2015).

Em 2015, com o chamado Novo FIES¹³, o governo federal estabeleceu regras para a liberação do financiamento para coibir os valores abusivos das mensalidades cometidos por algumas IES privadas. Uma das principais mudanças foi a elevação da taxa de juros cobrada pelo financiamento do empréstimo, saiu de 3,4% a.a para 6,5% a.a. O limite máximo de renda *per capita* familiar do aluno que passou a ser de 2,5 salários mínimos, ante 20 salários. Os cursos prioritários passaram a ser as engenharias, formação de professores e saúde (antes não havia critérios). O foco passou a ser cursos com notas 5 e 4 no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). As regiões Norte, NORdeste e Centro-Oeste se tornaram prioridade para a concessão das bolsas, antes, 60% dos contratos de estados do Sul, Sudeste ou Distrito Federal (Pereira; Giareta, 2015), e o prazo para pagamento do contrato passou de

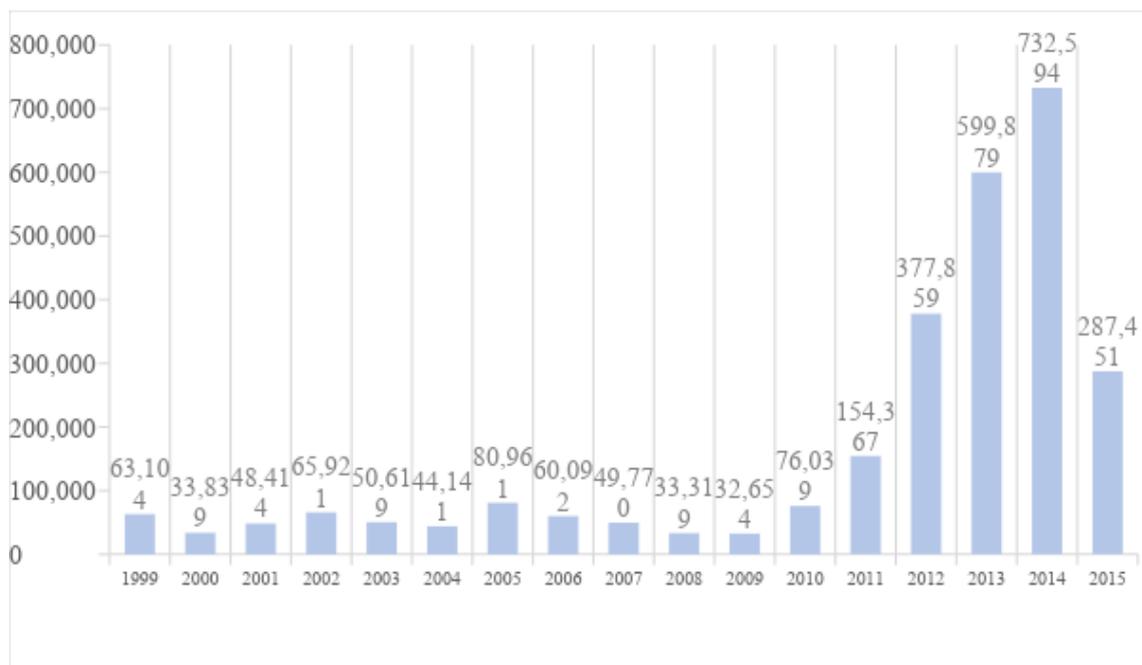
12 Apresentando um crescimento de aproximadamente 870% nos contratos Fies (1999-2014) e de um pouco mais de 190% no número de bolsas (integrais e parciais) ofertadas pelo ProUni (2005-2014).

13 No final de 2014 o MEC publicou duas portarias de alteração na regulamentação do FIES, nº 21 e 23: Portaria Normativa nº21, De 26 de dezembro de 2014 Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. E Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014 Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, nº 15, de 8 de julho de 2011, e nº 21, de 26 de dezembro de 2014, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

duas vezes a duração do curso para três vezes.

Antes disso, as matrículas com financiamento do Fies passaram de aproximadamente 5% do total das matrículas na rede privada em 2009, para 39% em 2015. O forte aumento ocorrido a partir de 2010 (como se vê no Gráfico 1) é explicado pelas mudanças ocorridas no Programa, passando a dispor de condições financeiras mais benéficas para o estudante que permitiram um crescimento em ritmo incompatível com a disponibilidade de recursos públicos no médio e longo prazo, bem como a transferência de parcela relevante dos riscos de financiamento ao setor público.

Gráfico 1: Número de novos contratos FIES (1999-2015).



Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC.

O desenho do financiamento do próprio Programa é passível de crítica à respeito da sustentabilidade a longo prazo do mesmo como a taxa de juros incidentes nesses contratos de financiamento são inferiores à taxa básica de juros estipulada pelo Comitê de Política Monetária (Copom)¹⁴ (Nascimento;Longo,2016) ao quitar seu saldo devedor, o beneficiado pelo Fies reembolsa uma quantia maior do que havia tomado emprestado inicialmente. Porém, a quantia é inferior se fosse financiado no mercado. Ou seja, incide sobre o Fies taxas de juros inferiores às que o próprio governo paga quando emite títulos para se financiar no mercado, assim sendo, o custo do financiamento é dividido entre o contribuinte e o estudante

14

Em muitos momentos, as taxas de juros incidentes no Fies eram mais baixas até mesmo do que a inflação registrada no mesmo período.

beneficiado pelo Programa¹⁵.

Ao contrário do Fies (baseado em um financiamento), o ProUni surgiu como um programa destinado à compra de vagas em instituições privadas. O programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deveria ser direcionada às ações afirmativas, aos portadores de deficiência e aos autodeclarados negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também é prioridade.

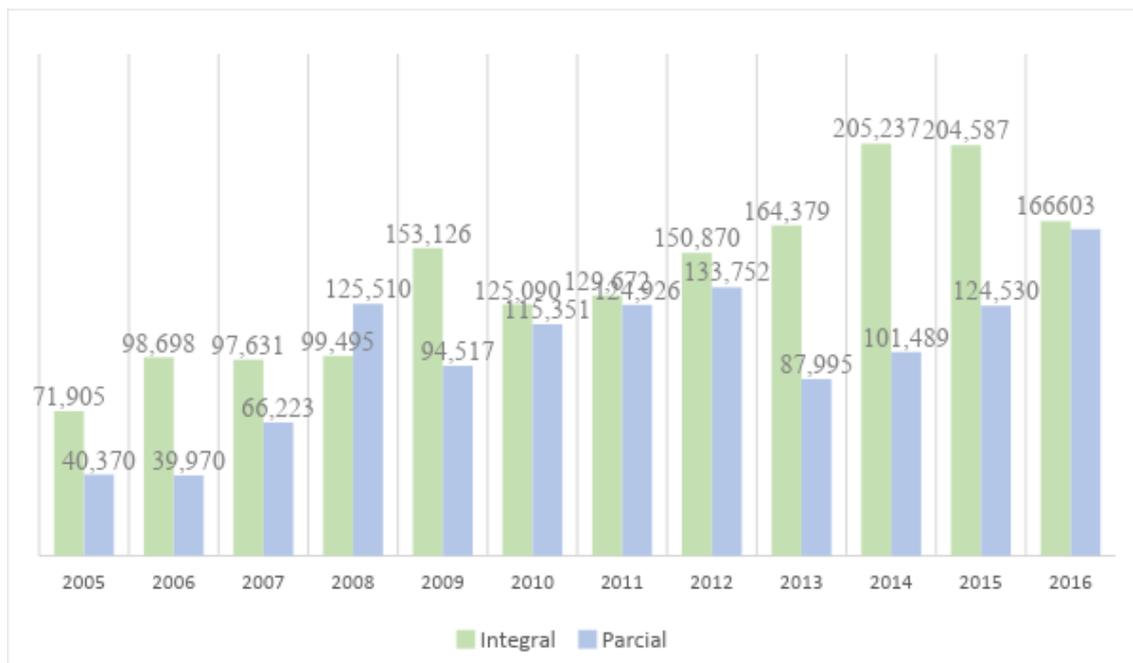
As instituições de educação superior, tanto as sem fins lucrativos como as com fins lucrativos, poderiam aderir ao ProUni (sendo obrigatória a adesão no caso das entidades beneficentes de assistência social) e ficariam isentas dos pagamentos dos seguintes tributos (impostos e contribuições): I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS-PASEP). A legislação estabelece ainda que a isenção "será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas" (BRASIL, 2005).

Conforme ilustrado no Gráfico 2, foram oferecidas 2.884.503 milhões de bolsas entre 2005 e 2015, sendo 57,5% bolsas integrais e 42,5% de bolsas parciais (MEC, 2018). As isenções fiscais recebidas pelas IES privadas para ofertar estas bolsas somaram aproximadamente R\$ 6,5 bilhões em impostos que a União deixou de arrecadar no período de 2006-2015 (RECEITA FEDERAL, 2018). O benefício é mais representativo para as IES privadas com fins lucrativos, exatamente aquelas que têm os piores indicadores de qualidade de ensino [como exemplo o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)¹⁶ (INEP, 2018)].

Gráfico 2: Número de novas bolsas ofertadas pelo ProUni.

15 Em julho de 2018, o MEC divulgou os números referentes à inadimplência do fundo estudantil: 2,7 milhões de contratos e 453 mil estudantes, equivalendo a um débito total de R\$10 bilhões com o fundo. Foi publicada a Lei 13.682, que trata dos Fundos Constitucionais de Financiamento e que permite a renegociação das dívidas.

16 Para maiores informações sobre à respeito do seu cálculo consultar: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em setembro de 2018. Para o ano de 2016, a sua média quanto às IES públicas foi de 2,748, sendo o mesmo para as IES privadas igual a 2,472.



Fonte: Ministério da Educação (MEC) – Sistema ProUni.

Todavia, em paralelo às ações afirmativas que estruturam o Programa, a pressão das associações representativas do ensino privado, criaram número excessivo de vagas (INEP, 2016). O quadro de incerteza colocado diante do segmento privado somado ao grau de inadimplência/desistência dos alunos, fez com que o Programa Universidade para Todos surgisse como excelente oportunidade de “fuga para frente”, para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas (Carvalho, 2010, p.10).

Além disso, a autora chama a atenção para a flexibilização de requisitos e sanções, com a redução da contrapartida das instituições particulares, na evolução do projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do ProUni (vide CARVALHO, 2010, p. 11). Outra questão apontada é a diferenciação entre as categorias institucionais, tanto frente às das regras de composição de bolsas, quanto da incidência de tributos. Este último, conforme podemos observar no quadro 1 que compara instituições com fins lucrativos, sem fins lucrativos (confessionais e comunitárias) e entidades filantrópicas, antes e depois da adesão ao programa, discrimina a base de cálculo e as alíquotas dos principais tributos federais nas três categorias de estabelecimentos privados.

Quadro 1: Alíquotas e Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria de IES.

Tributos	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos			
			Confessional/Comunitária		Filantrópica	
	Atual	ProUni	Atual	ProUni	Atual	ProUni
IRPJ	25% x lucro	-	-	-	-	-
CSLL	9% x lucro	-	-	-	-	-
COFINS	7,6% x lucro	-	3% x receita	-	-	-
PIS	1,65% x receita	-	1% x folha	-	1% x folha	-
INSS (patronal)	20% x folha	20% x folha	20% x folha	20% x folha	-	-

Fonte: Carvalho (2010, p. 13).

As instituições mais beneficiadas tinham fins lucrativos, as quais já ficaram isentas, de praticamente todos os tributos que recolhiam. Destacamos que a respeito das finanças públicas, o impacto principal foi a redução da receita tributária. O montante da renúncia fiscal dependeria da adesão e do tipo de instituição que viria a participar do Programa [(as lucrativas representaram, em 2018, mais de 40% das IES no país, e em 2014 totalizavam 56% das IES que aderiram ao Programa) (INEP,2018)].

Para Carvalho (2010), do projeto à Lei do ProUni parece ter havido uma adequação de interesses em torno do afrouxamento do instrumento regulatório estatal, transpassado na inexistência de penalidades mais severas pelo descumprimento das regras estabelecidas e ao intervalo temporal para avaliações dos cursos, o que estimula comportamentos oportunistas por parte de instituições de qualidade dúbia.

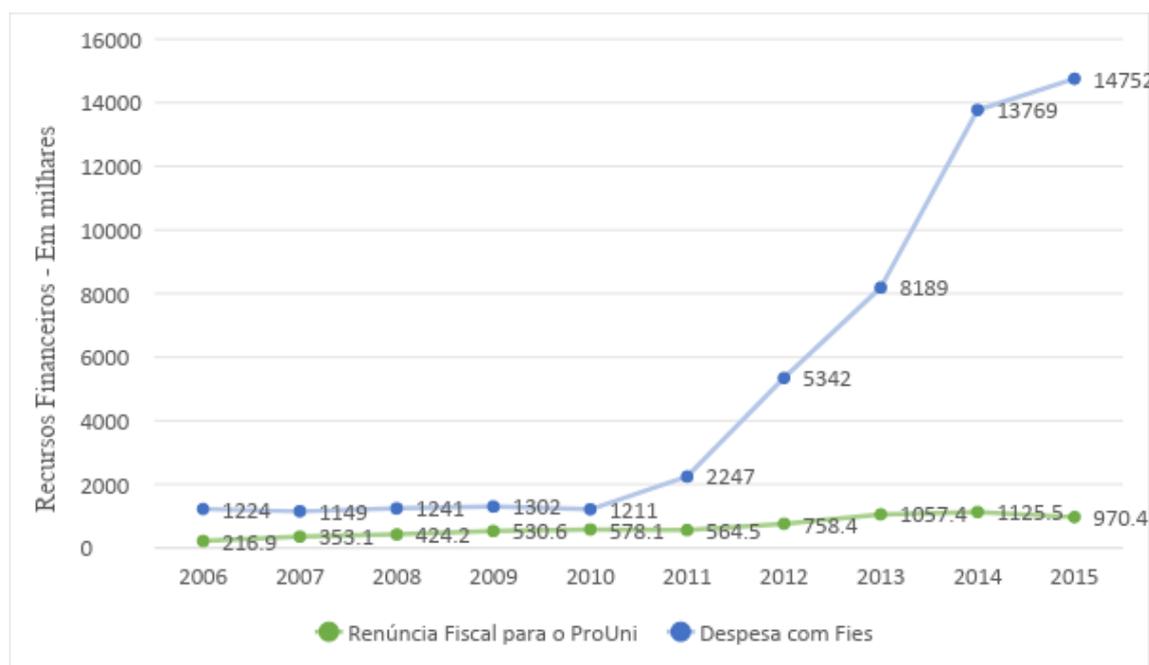
Ademais, quanto à natureza social tanto do ProUni quanto do Fies, há dúvidas quanto a sua efetividade, assinalamos que a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral/parcial ou de formas de financiamento para estudar, mas demanda condições que apenas as instituições públicas podem oferecer, como: moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitário, bolsas de pesquisa transporte, qualidade de ensino, entre outros.

3. O ensino superior brasileiro na Era do Capital financeiro

Como indicado, a expansão da educação superior nos últimos anos aprofundou a

hegemonia do setor privado que passou a concentrar grande percentual do mercado. De acordo com Macedo *et al.*, (2017), trata-se de um fenômeno resultante da ampliação de grupos financeiros em esfera transnacional via fusões e aquisições de instituições de ensino superior em todo o mundo. Isso é consequência da expansão dos recursos financeiros investidos pelo governo Federal em programas de financiamento para a educação superior nesse período (Gráfico 3).

Gráfico 3: Despesa do Governo Federal em programas de financiamento para a educação superior (em valores nominais, em milhares, 2006-2015).



Fonte: Sistema Siga Brasil.

Notas: Deflator do IPCA junho a julho.

Conforme ilustrado no Gráfico 3, Fies e ProUni aumentaram o número de estudantes de ensino superior no país via a criação de vagas públicas em universidades privadas, onde 30% das matrículas de toda a rede privada é detido por quatro grupos (logo com o maior número de matrículas e contratos Fies e ProUni) como mostra o boletim escrito pela IDados Inteligência Educacional (2016) referindo-se ao ano de 2014 (Quadro 2).

Quadro 2: Total de matrículas e contratos Fies e ProUni por grupos de ensino – Rede privada, Brasil, 2014.

Grupo	Contratos Fies	% Total	Bolsistas ProUni	% Total	Contrato Fies + bolsista ProUni	% Total	Beneficiados	%Total	Total de matrículas
Estácio	116.011	35%	19.656	6%	123	0%	135.790	40%	335.304
Kroton-Anhanguera	204.387	24%	50.263	6%	2.055	0%	256.705	30%	868.864
Unip	67.492	21%	19.065	6%	-	0%	86.557	26%	328.756
Laureate	38.557	16%	12.351	5%	629	0%	51.537	21%	239.933
Outros	876.699	21%	307.264	8%	25.893	1%	1.209.856	30%	4.094.154
Todos	1.303.146	22%	408.599	7%	28.700	0%	1.740.445	30%	5.867.011

Fonte: IDados Inteligência Educacional, (2016, p. 12).

Questionamos, por que esses recursos (públicos) não foram investidos em ação para ampliar o acesso ao ensino superior público. Pode-se encontrar uma das respostas no relatório do Banco Mundial (1995) que diz “fomentar a maior diferenciação das instituições incluindo o desenvolvimento de instituições privadas” é uma das principais estratégias para a expansão do ensino superior em momento de “drásticos” reajustes e restrições fiscais.

Ademais, o objetivo de assegurar elevado *superávit* primário requer a redução de gastos correntes e de investimento, o que vai em direção contrária ao aumento da oferta pela via pública (dada necessidade de crescimento da capacidade instalada e a contratação de pessoal, entre outros)(Carvalho, 2010).

Em meio às transformações mais importantes operadas no ensino superior, a mais determinante, foi a entrada do grande capital portador de juros e capital fictício¹⁷ no ensino superior (Guimarães, 2018). No final do ano de 2005, como menciona Seki (2017), a corporação americana *Laureate International Universities* obteve o controle majoritário de 51% do grupo Anhembí-Morumbi, realizando a primeira fusão através de ativos bursáteis na educação superior brasileira (GOIS; TAKASHI, 2005). A aquisição pelo grupo *Laureate* do Anhembí-Morumbi deve ser considerada a primeira grande fusão de capitais na educação superior brasileira que, rapidamente, foi acompanhada pela formação do Grupo Kroton.

Em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro, do *Advent International*, um dos principais grupos de *private equity* do mundo, que opera valores de ativos em carteira

¹⁷ Conceito cunhado por Karl Marx no Terceiro Volume d’O Capital (capítulos XXV a XXXI) para designar as formas de “capital bancário” (às vezes designado de “capital monetário” no livro, em oposição ao “capital real” aplicado em atividades produtivas e comerciais) que representam títulos de propriedade sobre a riqueza futura, seja na forma de ações de empresas, duplicatas comerciais ou títulos públicos (BASTOS, 2014).

num montante superior à US\$ 31 bilhões¹⁸. Em 2010, o IFC voltou a financiar R\$50 milhões para a Anhanguera, sendo esta a maior instituição privada de ensino superior do país, que em 2014 faria fusão com o grupo Kroton, criando a maior empresa do segmento educacional do mundo, com um valor de mercado estimado de R\$ 22 bilhões (GUIMARÃES, 2018).

O quadro 3 mostra as principais transações envolvendo empresas educacionais estrangeiras no país, no período de 2007 a 2013.

Quadro 3: Fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro envolvendo empresas estrangeiras (2007-2013).

Ano	Instituição Compradora	Instituição Adquirida	Valor do Negócio (R\$ milhares)
2007	Laureate	Universidade Anhembi Morumbi	165.000,00
		Business School	-
		Universidade Potiguar	-
		Faculdade dos Guararapes	-
		Faculdade Potiguar da Paraíba*	-
2008	Laureate	Centro Universitário do Norte	-
		Escola Superior de Administração, Direito e Economia**	-
2009	Devry	Faculdade Nordeste	-
2010	Laureate	Centro Universitário Hermínio da Silveira	9.000,00
		Universidade Salvador	100.000,00
2010	Grupo Britânico Pearson	Sistema Educacional Brasileiro	900.000,00
2010	Laureate	Centro universitário Ritter dos Reis	50.000,00
2012	Devry	Faculdade Boa Viagem	-
2013	Laureate	Universidade Anhembi Morumbi	Acima de 400.000,00***
		Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	1.000.000,00

18 Dados de *Assets Under Management* (AUM) com dados disponíveis no site da *Advent International* (ADVENT INTERNATIONAL, 2017).

*Hoje Faculdade Internacional da Paraíba; ** hoje Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul; *** Valor estimado, pois não foi divulgado.
Fonte: CM Consultoria (2018).

O quadro 4 nos permite observar a evolução das aquisições realizadas por três principais empresas/companhias privadas de ensino superior com fins lucrativos, no caso, a Estácio Participações S. A, a Anhanguera Educacional Participações S.A, e a Kroton Educacional S.A (antes da fusão das duas últimas).

Quadro 4: Aquisições realizadas pelos grupos Anhanguera, Estácio de Sá e Kroton (2007-2012).

Instituição	Nº de aquisições	Recursos Financeiros gastos em aquisições (R\$ milhões)	Empréstimos e financiamentos (R\$ milhões)	Captação de recursos financeiros associados ao capital próprio (R\$ milhões)*	Soma do lucro Líquido (R\$ milhões)
Anhanguera	38	1.639,8	2.186,2	3.714,2	355
Estácio	21	250,5	561	1.332,5	423,6
Kroton	19	2.320,8	756	1.424,2	254,5

*Destaca-se que para todas as três companhias, boa parte dos recursos financeiros corresponderam a investimentos feitos por estrangeiros.

Fonte: (Apud COSTA, 2016).

Em 2013, foram 24 transações e o setor educacional ficou em 10º lugar no *ranking* da bolsa de valores (KPMG Consultorias, 2013). Na BM&F Bovespa, além da Estácio de Sá Participações, há outros dois grandes grupos de educação superior: GAEC Educação e SER Educacional; juntos esses grupos possuíam, em 2017, R\$ 23.095 bilhões em ativos totais (SEKI, 2017).

É a partir dessas evidências que alguns pesquisadores (LIMA, 2011; CHAVES, 2010; COSTA, 2016) apontam as tendências para as novas configurações do ensino superior brasileiro no período recente, mercantilizando-o, com base em: i) inserção de grandes empresas multinacionais resultando na desnacionalização da educação e na formação de oligopólios (mais no âmbito das matrículas do que das IES do setor privado); ii) estabelecimento de leis que favorecem a entrada do capital privado especulativo favorecendo a financeirização¹⁹ do capital de alguns grandes grupos educacionais; iii) sucateamento das IES públicas federais -tendência crescente principalmente após a consolidação de uma agenda

permanente de austeridade fiscal²⁰ nos anos recentes, [sobretudo após a aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95)]; iv) desvalorização do trabalho docente; e v) prevalência da lógica de qualificação da força de trabalho para atender as necessidades de manutenção da acumulação do capital financeiro internacional.

Como exemplos, citamos a desregulamentação dos mercados de capitais e financeiros, a ampliação dos instrumentos de derivativos, de securitização, de contratos futuros, entre outros²¹. Prática sustentada teoricamente pelas Organizações Multilaterais (OM) como o BM, onde em suas recomendações: “salientava que o ensino superior era uma área de negócios e deveria ser apropriada como mais um setor de expansão, concentração, acumulação e reprodução do capital” (SEKI, 2017, p. 11).

Para Leher (2003), a ingerência do Banco Mundial na formulação de princípios para as políticas educacionais brasileiras significou a diminuição do espaço público e a substituição pública pelo privado, que se encolhe em face a supremacia das exigências (da acumulação de capital) sobre o direito à educação e às necessidades (do trabalhador).

É inegável que o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) asseguram emergencialmente, a baixo custo²², o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos do ensino superior, todavia, enquanto a expansão rápida do sistema público não atende à demanda ainda mais rápida por educação, o capital fictício globalizado encontra espaço rentável no ensino superior brasileiro. De acordo com Bastos (2014), dos dez grandes fundos que operam no Brasil, o primeiro (Pátria) foi inaugurado em 2003, os demais entraram no negócio comprando participações em grupos de ensino em 2007: *Actis*, *Advent*, *BR Investimentos*, *Cartesian Group*, *Capital Group*, *H.I.G Capital*, *K.K.R*, *GP* e *Kinea*.

Mas, considerando os investimentos em capital fixo, porque estes fundos são materializações do capital fictício? Porque as participações podem ser vendidas com ganhos patrimoniais, antes ou no processo de oferta pública inicial de ações do grupo educacional. Conforme argumenta Bastos (2014), o objetivo é massificar o mercado antes da expansão do sistema público e da saturação da concorrência, barateando mensalidades pela

20 Para aprofundamento sobre o tema e seu efeito em diversos campos do direito social, vide Dweck, Oliveira e Rossi (2018).

21 Para aprofundamento do tema, na perspectiva crítica, podem-se consultar alguns autores como Almeida e Paulani (2011) e Tavares e Belluzzo (1980).

22 Em 2015 o custo médio de um estudante, para a União, em uma instituição federal foi de R\$20 mil. No mesmo período, o gasto com estudante do Fies foi de aproximadamente R\$ 10 mil anuais. A informação é resultado do levantamento “A Relação entre o Fies e o Ensino Superior no Brasil”, realizado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) em parceria com a Educa Insights (2017), disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/relacao_fies_ensinosuperior.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

racionalização/terceirização da estrutura de apoio, padronização de material didático, grande tamanho de turmas e precarização das condições de trabalho dos professores. Os gestores dos fundos declararam recentemente que, esgotadas as oportunidades para reduzir as mensalidades com corte de custos no contato direto com o professor, chegará o tempo de reduzir custos ainda mais com o ensino à distância ou finalmente “investir em qualidade” para diferenciar o negócio²³.

Diante de tantas evidências restam poucas as dúvidas de que as instituições provedoras do serviço público de ensino superior são pressionadas a transformar o conhecimento e seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente a fim de garantir uma maior apropriação do lucro ao capital financeiro local e global.

Considerações Finais

A última década demonstrou, de modo claro, o movimento que constitui a dinâmica do processo de mercantilização da educação superior brasileira. Os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, direcionam esse movimento pelo menos desde a década de 1990 aos países de capitalismo dependente, de modo a resposta à dinâmica capitalista mundial reconstruída via financeirização do capital.

No Brasil, esse processo conta com o forte incentivo dos Poderes Públicos que contribuem atrelando às políticas direcionadas ao ensino superior ao mercado. Cabe ênfase especial na força do Poder Executivo Federal quanto às questões associadas à regulação, supervisão e fiscalização desse nível de ensino no país. Com o auxílio desses incentivos, os “empresários da educação” conforme atribuído por Paula *et al.* (2018, p. 64), têm conseguido explorar ainda mais esse segmento altamente rentável, sobretudo do ponto de vista do capital financeiro.

Com efeito, destacamos também a transnacionalização do ensino superior por intermédio de fundos financeiros (*private equity*). A entrada de grupos estrangeiros no mercado nacional abriu um novo ciclo no setor com o aquecimento do mercado de fusões e aquisições, movimento que, frente a era do capital globalizado não pode ser contido. Neste

23 Nas palavras de Alexandre Saight, sócio do Pátria: “Poderíamos desinvestir e até pensamos nisso. Entramos na Anhanguera em 2003, com 9 mil alunos. Hoje são mais de 440 mil. Até onde mais poderíamos crescer? Mas veio o ensino a distância que deu um fôlego de mais cinco ou seis anos para permanecer na empresa e onde enxergamos ser possível melhorar a qualidade do ensino. Gravamos aulas com o Gilmar Mendes (ministro do Supremo Tribunal Federal) e com o Al Gore (ex-vice-presidente dos Estados Unidos) que foram reproduzidas para centenas de alunos. Isso seria impossível em uma aula presencial” (*apud* KOIKE, 2012).

sentido é possível perceber a globalização das políticas educativas de âmbito mundial cuja característica principal é a regulação supranacional para criar uma economia dinâmica e competitiva baseada no conhecimento (Jezine, Chaves e Cabrito, 2011).

Em vista disso, respondemos a questão de pesquisa: a educação superior, um direito social, transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria apresentada em Bottomore (1998, p. 266), entendemos que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital. público, passou a ser ofertado por instituições que almejam o lucro. Ao Estado foi relegado o papel de regular o ‘mercado’ de ensino superior.

Conforme defende Bastos (2014), aqueles comprometidos com o combate à desigualdade no acesso à educação não podem se contentar com a elevação abstrata dos índices de cobertura da população com diploma superior, nem com a desigualdade de acesso ao ensino médio que filtra a entrada na universidade pública, nem que a educação e a ciência se submetam aos ritmos do capital fictício.

O alerta é quanto à perda da autonomia educacional, a desnacionalização e a descontextualização do ensino público e de qualidade como direito social, resultando, por um lado, na certificação em volume com destinação de profissionais a empregos precários e mal remunerados e, de outro, à consolidação do setor privado e a lógica mercantilista, mantendo os processos de exclusão de sujeitos e solidificando a ausência do Estado em assegurar o direito social à educação de qualidade, sendo este um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade. A urgência para se pensar alternativas qualitativamente novas para a educação superior brasileira está posta.

Referências Bibliográficas

ADVENT INTERNATIONAL. Sítio eletrônico. Disponível em: <<https://www.adventinternational.com/>>. Acesso em: julho, 2018.

AMARAL, N. C. Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. 2017. Disponível em: <<https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AVILA, S. F. O.; LÉDA, D. B.; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. MACEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R. (org) – Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. World Development Report 1997: the state in a changing world. Washington, DC: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/272281468339883909/pdf/173000PUB0REPL00Box128848B00PUBLIC0.pdf>>. Acesso em dez. 2018.

_____. The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms. Washington, DC: Banco Mundial, 1998. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/941721468741874640/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. La Educación em América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 1999. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/991981468300538039/pdf/202480SPANISH0Educational0change.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Higher education in developing countries: peril and promise. Washington, DC: Banco Mundial, 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, DC: Banco Mundial, 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo. Washington, DC: Banco Mundial, 2003.

_____. Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

_____. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: dez. 2018.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações intempestivas. In: **GOUVEIA; FERNANDES.** (Org.). Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. 1ed. São Paulo: Xamã Editora, p. 39-62,

2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Paraná: editora UNIOESTE, 1997.

_____. Decreto Nº. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. Lei Nº 10.260, em 2001, e Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. – FIES.

_____. Projeto de Lei Nº 59, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. 2005.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, 1992.

CARVALHO, C. H. A. Política de Ensino Superior e Renúncia Fiscal: Da Reforma Universitária de 1968 ao PROUNI. In: ALMEIDA; BONETI (Org.). Educação e Cidadania no Neoliberalismo. Da experiência à análise crítica. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, p. 35-56, 2010.

CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. Revista Educação em Questão. Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. Revista do Instituto Socialistas. São Paulo, n.5, p. 7-28, 2001.

CM Consultoria – Aquisições e Fusões. Sítio eletrônico. Disponível em: <<https://www.cmconsultoria.com.br/cmnow-aquisicoes-e-fusoes-de-ies>>. Acesso em agosto de 2018.

COSTA, F. L. O. Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012). São Paulo, p. 367, 2016.

GUIMARÃES, R. C. As transformações do mercado do ensino superior e o endividamento estudantil no Brasil: uma produção do Estado neoliberal. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, p. 416, 2018.

IDados. Financiamento do ensino superior: Fies e ProUni. 2016. Boletim IDados da Educação 2016-04. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto. Disponível em: < https://idados.id/wp-content/uploads/2016/08/Boletim_FIES_08-08-1.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J; CABRITO, B. Acesso ao Ensino Superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. Revista Lusófona de Educação, v. 18, p. 57-79, 2011.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Revista Katálysis (Impresso), v. 14, p. 86-94, 2011.

LOUREIRO, B. R. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. Revista de Educação e Ciências Humanas, v 11, p. 14-22, 2010.

MACEDO, J. P. S.; SOUZA LIMA, M. S.; DANTAS, C.; DIMENSTEIN, M. Transnacionalização do Ensino Superior: impactos nos processos formativos em Psicologia no Brasil. Psicologia: ciência e profissão (online), v. 37, p. 852-868, 2017.

Ministério da Educação (MEC) – Sistema Fies – Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em julho de 2018.

_____. – Inep – Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em agosto de 2018.

_____. – Sistema ProUni – Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: agosto de 2018.

_____. - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dados abertos. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/dados-abertos>>. Acesso em: dez. 2018.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUES, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. Educação e Realidade, v. 39, p. 1137-1152, 2014.

NASCIMENTO, P. A. M. e LONGO, G. F. Qual o custo implícito do Fies para o contribuinte brasileiro? Brasília, IPEA, Radar, n. 46, ago. 2016.

PEREIRA, T.; GIARETA, P. O Fies e a política de expansão do ensino superior privado brasileiro. IV Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2015.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. Educação Pública: confronto e perspectiva. Cadernos ANDES-SN, fevereiro de 2015.

REIS; RODRIGUES, J. S. O declínio da universidade pública: considerações críticas sobre o atual quadro das relações sociais de produção na educação superior brasileira. Cadernos Cemarx, v. 1, p. 183-194, 2006.

SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, Anais. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), Niterói, v. 1. p. 1-13, 2017.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educação & Sociedade (Impresso), v. 36, p. 867-889, 2015.

