

**FORMAÇÃO HUMANA, REFORMISMO E MERCANTILIZAÇÃO: O
PROCESSO DE SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL À
LÓGICA DO CAPITAL**

**FORMACIÓN HUMANA, REFORMISMO Y COMERCIALIZACIÓN: EL
PROCESO DE SUBORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL
A LA LÓGICA DEL CAPITAL**

**HUMAN FORMATION, REFORMISM AND COMMERCIALIZATION:
THE PROCESS OF SUBORDINATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL
TO THE LOGIC OF CAPITAL**

DOI: <http://10.9771/gmed.v16i1.58987>

Renato Oliveira¹

Maria Escolástica de Moura Santos²

Resumo: O presente trabalho analisa o processo de subordinação da Educação Superior no Brasil à lógica do capital. Tal problema está relacionado com as reformas implementadas no campo educacional desde a Ditadura para satisfazer os interesses da classe dominante. O que conduz a mercantilização da educação. Esta implica na negação do caráter mediador que a educação escolar pode cumprir na formação humana. Fundamentada no Materialismo histórico-dialético esta pesquisa assume caráter bibliográfico, tendo como base os estudos de Marx (1998, 2010, 2013), Mészáros (2000, 2008, 2011, 2016, 2019), Minto (2006) e Sguissardi (2000, 2008, 2015).

Palavras-chave: Formação humana. Educação Superior. Crise estrutural do capital. Reformismo. Mercantilização.

Resumen: Este trabajo analiza el proceso de subordinación de la Educación Superior en Brasil a la lógica del capital. Este problema está asociado con las reformas implementadas en el campo educativo desde la Dictadura para satisfacer los intereses de la clase dominante. Lo que conduce a la mercantilización de la educación. Esto implica la negación del carácter mediador que la educación escolar puede cumplir en la formación humana. Basada en el Materialismo histórico-dialético, esta investigación adquiere un carácter bibliográfico, basándose en los estudios de Marx (1998, 2010, 2013), Mészáros (2000, 2008, 2011, 2016, 2019), Minto (2006) e Sguissardi (2000, 2008, 2015).

Palabras clave: Formación humana. Educación universitaria. Crisis estructural del capital. Reformismo. Comercialización.

Abstract: The work analyzes the process of subordination of Higher Education in Brazil to the logic of capital. This problem is related to the reforms implemented in the educational field since the Dictatorship to satisfy the interests of the ruling class. What leads to the commodification of education. This implies the denial of the

mediating character that school education can fulfill in human formation. Based on historical-dialectical Materialism, this research takes on a bibliographical character, based on the studies of Marx (1998, 2010, 2013), Mészáros (2000, 2008, 2011, 2016, 2019), Minto (2006), Sguissardi (2000, 2008, 2015).

Keywords: Human formation. College education. Structural crisis of capital. Reformism. Commercialization.

Introdução

No ano de 2024, o Golpe que instaurou a Ditadura empresarial-militar no Brasil completa 60 anos. No período de 1964 a 1985, o país esteve dominado pelo autoritarismo, repressão e conservadorismo, que no âmbito da educação escolar significou a implementação de reformas que manifestaram, dentre outros aspectos, a adesão do Estado a um projeto de desenvolvimento dependente e subordinado às exigências do capital.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), por exemplo, ao mesmo tempo em que reestruturou a Educação Superior (ES), contribuiu para a sua privatização por meio da expansão dos estabelecimentos isolados; já a Reforma de 1971 (Lei nº 5.692/71) mudou a organização do ensino de 1º e 2º grau, estimulando o ensino profissionalizante orientado por princípios de racionalização do trabalho escolar sob a influência ideológica da teoria do capital humano. Além dessas, a Portaria nº 505 de 1977, fixou diretrizes para o ensino de educação moral, cívica e de estudos de problemas brasileiros, voltadas para a difusão ideológica de valores cristãos, patrióticos e conservadores.

No período pós-ditadura, a Educação Superior, particularmente, continuou sendo objeto de reformas que a seu modo reafirmaram e intensificaram, em última instância, o quadro de vinculação do Brasil às determinações do grande capital diante do seu processo de crise estrutural. Nesse sentido, as orientações vindas do Consenso de Washington (1989), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo, foram cruciais para a confirmação desse quadro.

Da década de 1990 aos dias atuais, as intervenções do Estado nas políticas educacionais para a ES envolveram a continuidade de um modelo de expansão quantitativa, com uma diversificação e flexibilização do sistema de ensino que passou a ser dominado por Instituições de Ensino Superior (IES) com fins lucrativos que são parte de grandes grupos empresariais. Estes possuem poder e influência em todos os âmbitos desse nível de ensino, seja no acesso, na gestão, no currículo, na oferta de recursos didáticos ou nas formas de avaliação, lucrando através de programas governamentais, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Ainda que o processo de subordinação da educação e as reformas que lhe dão materialidade estejam historicamente vinculadas com o período da Ditadura, nos últimos anos diversas medidas acentuaram esse problema. É o caso do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/14), da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), da Base Nacional Comum Curricular (2017) e da Resolução nº 2 (2019) que definiu novas diretrizes curriculares nacionais e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a educação básica.

Na esfera do trabalho, vale destacar que em 2017, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), a edição das leis 13.429 (Lei da Terceirização) e 13.467 (Reforma Trabalhista) representaram importantes retrocessos para a classe trabalhadora, alterando o sistema de relações de trabalho consolidado. Com isso, houve a desregulamentação e flexibilização dos contratos de trabalho, o que em última instância contribuiu decisivamente para a ampliação da terceirização e precarização do trabalho que são frutos do processo de reestruturação produtiva.

Recentemente, o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) foi marcado por políticas neoliberais e conservadoras que significaram regressos em diversas esferas sociais. No campo educacional, as ações implementadas visavam, sobretudo, o desmonte do ensino público, por meio do corte de recursos públicos, do incentivo as escolas militares, perseguição aos profissionais da educação, moralização do ensino, etc. O supracitado governo marcou a chegada ao poder da extrema direita que ascendeu nos últimos anos no Brasil. Esta, dentre outros atributos, flerta abertamente com formas ditatoriais de governo, com o autoritarismo e a repressão, sendo que juntamente com militares, políticos, empresários, grupos extremistas e conservadores mobilizou a tentativa de Golpe ocorrida em 8 janeiro de 2023 e assim fez ressoar novamente ecos dos tempos autoritários da Ditadura imposta em 64.

Considerado o exposto acima, o presente trabalho tem como objetivo: analisar o processo de subordinação da Educação Superior no Brasil à lógica do capital. Fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético, esta pesquisa é de caráter bibliográfico, tendo como base os estudos de Marx (1998, 2010, 2013), Mészáros (2000, 2008, 2011, 2016, 2019), Minto (2006) e Sguissardi (2000, 2008, 2015). Tal aporte teórico-metodológico nos permite buscar a compreensão da realidade na sua totalidade, para além da aparência, nas suas contradições, permanente movimento e enquanto síntese de múltiplas e mútuas determinações de caráter sócio-histórico.

O texto está estruturado em cinco partes, além desta introdução. Na primeira, destacamos o caráter mediador do trabalho e da educação para a humanização. Na segunda, discutimos o caráter desumano que o trabalho e a educação assumem na sociedade capitalista. Na terceira parte, a ênfase recai sobre a expansão da Educação Superior no Brasil durante a Ditadura empresarial-militar. Na quarta, analisamos de que maneira o reformismo no campo da Educação Superior decorre de fatores ligados a crise estrutural do capital que, dentre outros aspectos, conduz a mercantilização da educação. Na quinta parte, discorreremos sobre o desafio histórico de humanizar em contextos de desumanização. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

O processo de humanização mediado pelo trabalho e pela educação

Para analisarmos o processo de subordinação da Educação Superior no Brasil à lógica do capital, faz-se necessário, antes de tudo, evidenciar a finalidade humanizadora da educação e sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho. Ambos, trabalho e

educação - juntamente com as relações sociais, a linguagem e outros complexos - contribuem decisivamente para a humanização.

Conforme Marx e Engels (1998, p. 10), “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. Para que isso ocorra é necessário que os indivíduos busquem meios que lhe garantam a sobrevivência a partir dos recursos disponíveis. Nesse sentido, no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, a necessidade de sobrevivência levou a interferência na natureza.

Na medida em que homens e mulheres foram se apropriando dos materiais que a natureza oferece, objetivaram meios de produzir e dessa forma construíram o mundo objetivo com toda a sua riqueza e complexidade. Com isso, colocaram em andamento uma irreversível transformação na sua própria natureza, ou seja, mudaram o meio em que habitavam e a si mesmos, num movimento de reciprocidade dialética.

Essa forma peculiar de relação com a natureza, que se manifesta no fato de que há um desenvolvimento contínuo de produção da própria existência, vai fazendo dos indivíduos seres diferentes dos demais animais. É isso que Lukács (2018) categorizou como salto ontológico, produtor de mudanças qualitativas e estruturantes. Desse modo, pelo trabalho, compreendido, antes de tudo, como uma mediação de primeira ordem que envolve e interliga ser humano e a natureza, é viabilizada uma superação por incorporação do ser meramente biológico pelo ser social (MÉSZÁROS, 2016). Esta é propiciada pelo fato de os humanos serem os únicos entes vivos a estarem organizados em torno de uma atividade produtiva e criativa, que os conduzem a um novo e superior patamar de desenvolvimento.

Firma-se assim a primazia das leis sócio-históricas no processo de humanização (LEONTIEV, 1978). Diferentemente dos animais, o indivíduo mantém com a natureza não apenas uma relação adaptativa e reativa, mas sobretudo criativa, produzindo os objetos e meios necessários à sua sobrevivência e existência. Sendo assim, “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a” (ENGELS, 2004, p. 25).

Agindo conscientemente e de forma autônoma em relação à atividade laboral que realiza, o ser humano se distingue dela, passando a tê-la como objeto e meio de sua ação planejada. Além disso, por meio do trabalho o indivíduo torna-se um ser genérico e exprime a sua essência. Assim, “[...] no modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (MARX, 2010, p. 84, grifos do autor).

Logo, o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana (uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, pelo qual o indivíduo, ao transformar o mundo objetivo, transforma a si mesmo e se realiza enquanto ser criador e livre). Sintetizando isso, Marx (2013, p. 192) afirma que o trabalho:

[...] é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais.

É no processo de trabalho que o indivíduo se humaniza, supre suas necessidades básicas e também dá origem a outras mais complexas, juntamente com novas formas de satisfazê-las. Além disso, o humano constitui-se numa síntese expressa na relação ontológica das esferas do orgânico, inorgânico e social. Lukács (1978, p. 03) afirma que, “[...] um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico”. Tais pressupostos se opõem a qualquer concepção idealista, mecânica e reducionista do indivíduo e dos processos e fenômenos engendrados pela sua ação consciente e orientada. Portanto, o indivíduo concreto é síntese das múltiplas determinações que integra matéria e consciência, uma unidade do diverso, isto é, um particular que abriga o singular e universal, o individual e o social.

Desse modo, as qualidades que permitem homens e mulheres serem seres que sentem, pensam e agem conscientemente não são dadas naturalmente, nem herdadas geneticamente e nem tão pouco adquiridas por vias transcendentais, mas são apropriadas por meio das relações estabelecidas com o social. Diante disso, podemos afirmar que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 264). A humanização é um processo histórico-social de formação, desenvolvimento e transformação mediado por mútuas e múltiplas relações.

Nesse processo de humanização, o trabalho contribui decisivamente, já que através dele “[...] o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, de uma forma que, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2013, p. 188).

Compreender esse processo de formação humana exige considerar esse desenvolvimento na relação dialética entre a realidade objetiva e subjetiva. Esta última encontra-se na consciência que, em linhas gerais, se constitui numa imagem do real que é “ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo” (MARTINS, 2011, p. 28)

O trabalho é a atividade principal que historicamente viabiliza esse processo. Por meio dele são produzidos e acumulados um conjunto de objetivações expressas em objetos e fenômenos que constituem a cultura gerada ao longo do tempo.

Entretanto, as aquisições acumuladas durante um longo processo histórico de complexificação da vida social não são repassadas às gerações futuras de maneira espontânea, é preciso que haja outro processo mediador que realize a transmissão dos conhecimentos acumulados. Dessa

necessidade humana emerge a educação enquanto uma prática social imprescindível para a reprodução do gênero e que deriva do trabalho. Ela é um aspecto ineliminável, de caráter histórico, da vida social que permite a relação entre o indivíduo e o patrimônio cultural e espiritual produzido historicamente (LEONTIEV, 1978). Dessa maneira, a educação cumpre finalidade específica no interior da reprodução social. Ela se desenvolve em íntima conexão com o complexo do trabalho.

A relação estabelecida entre trabalho e educação ocorre pelo fato de que o primeiro, além de estreitar a relação dos indivíduos com a natureza, promovendo transformações anatômicas, bem como a capacidade de produzir o novo, dá origem a todo um patrimônio cristalizado em objetos e fenômenos produzidos historicamente. No entanto, a apropriação desses objetos gerados no ato produtivo só foi viabilizada através do processo educativo, este permitiu aos povos do passado acessarem o que foi produzido pelas gerações que lhes antecederam, isso permitiu o desenvolvimento coletivo. Nesse sentido, o próprio movimento da história estaria inviabilizado caso não houvesse um mecanismo de transmissão das aquisições da cultura humana como a educação (LEONTIEV, 1978).

Sem o trabalho e sem a educação, a constituição da humanidade nos planos filo e ontogenético estariam inviabilizadas, pois não haveria desenvolvimento das forças produtivas, conseqüentemente, nem criação do novo e nem tampouco a história se desenvolveria. Porém, vale destacar que tanto o trabalho quanto a educação possuem dimensões fundamentais e particulares que se interligam no processo social construído historicamente. Segundo Lima e Jimenez (2011, p. 78), há uma “relação de dependência ontológica e autonomia relativa” entre a educação e o trabalho, pois aquela ao mesmo tempo que deste deriva, com ele não pode ser confundido e a ele não pode ser restrito.

Conforme afirmam as autoras acima, a educação consiste na “[...] mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 80). O surgimento da educação está atrelado a essa necessidade fundamental para a continuidade do indivíduo enquanto ser genérico. Portanto, ela é a prática social que permite ao indivíduo singular, mediante as condições objetivas postas, se apropriar do acervo material e cultural erigido.

Com o desenvolvimento das relações sociais e das forças produtivas, aumenta ainda mais a importância dos processos educativos, de modo que, “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 1978, p. 267). O processo de humanização mediado pela educação – sobretudo a educação escolar - na ordem produtiva vigente assume aspectos controversos. Com isso, a escola reproduzirá essa tendência e essa dualidade de oscilar entre a humanização necessária e a alienação gerada pelo alheamento dos indivíduos singulares das conquistas do seu gênero (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

Assim sendo, é possível afirmar que o processo de humanização se constitui numa tarefa eminentemente educativa, pois envolve a apropriação das objetivações acumuladas historicamente que são produtos do trabalho, enquanto atividade vital consciente que torna possível a produção e reprodução das condições de existência humana. Porém, na sociedade capitalista, o trabalho e a educação, assumem caráter contraditório, pois estão orientados e subordinados às determinações da estrutura vigente de exploração e dominação que promove processos de alienação.

O caráter desumano que o trabalho e a educação assumem na sociedade capitalista

Para Marx (2010), a humanização do indivíduo singular envolve um processo de apropriação ampla e integral do conjunto das objetivações produzidas pelo gênero humano, algo que na sociedade capitalista assume contorno contraditório, unilateral e parcial. Nesse sentido, ocorre a restrição do indivíduo à condição de força de trabalho e mercadoria, algo que é um desdobramento da subsunção do trabalho ao capital e da conversão das relações sociais numa relação entre objetos.

A gênese da negação do desenvolvimento humano está no capital, sobretudo no antagonismo entre trabalho e capital. Conforme Marx, (2013, p. 382) “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital”. Além disso, “[...] o segredo da autovalorização do capital se resolve no fato de que este pode dispor de uma determinada quantidade de trabalho alheio não pago” (MARX, 2013, p. 399).

Para Mézáros (2011), o capital, juntamente com o trabalho assalariado e o Estado formam o sistema do capital. Este manifesta-se como forma de controle do metabolismo produtivo e social, por meio da exploração e dominação da força de trabalho para extração compulsiva de mais valia. Diante do capital o capitalismo expressa-se como a sua fase mais desenvolvida onde a produção é predominantemente voltada para a troca; a força de trabalho em si é mercantilizada, a motivação do lucro move a produção; a extração de mais-valia assume uma forma inerentemente econômica, sendo apropriada privativamente pela classe dominante (MÉSZÁROS, 2011).

Na sociedade capitalista, a mercadoria se constitui na unidade central em torno da qual as relações produtivas se organizam. Além disso, “[...] por ser a mercadoria a mediadora das relações humanas, o trabalhador está “coisificado”, subordinado aos elementos coercitivos do mercado, da valorização do valor, do menor custo. Noutras palavras: encontra-se desumanizado” (BARROS, 2020, p. 28).

Portanto, nesse contexto, o trabalho deixa de ser atividade produtiva consciente voltada apenas para a satisfação de necessidades humanas e volta-se preponderantemente para a satisfação das necessidades do próprio capital. De atividade vital para a humanização e desenvolvimento de potencialidades, o trabalho, torna-se estranho ao trabalhador que deixa de afirmar o seu ser no ato produtivo, posto que “[...] nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito” (MARX,

2010, p. 82 e 83). Ao fragmentar o processo produtivo e também separar o trabalhador do produto da sua atividade, o trabalho estranhado nega ao indivíduo sua interação com o gênero humano e, portanto, cria obstáculos para as suas possibilidades de realização enquanto ser com capacidades criativas de desenvolvimento ampliada.

Marx (2013, p. 238) afirma que:

[...] é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo – é pura futilidade!

Sendo assim, as relações sociais e produtivas subordinadas pelo capital criam processos de alienação que comprometem o livre acesso ao conjunto dos objetos e saberes acumulados historicamente. Fruto das sociedades de classes, da divisão social hierárquica do trabalho e da propriedade privada, as diversas formas de alienação que se disseminam por todas as esferas sociais produzem a desigualdade que nega a apropriação do produto material e intelectual gerado pelo trabalho. Desse modo, a exploração existente na relação entre o capitalista e o trabalhador promove a luta de classe, sendo que a desigualdade de acesso aos bens é gerada “[...] pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Dessa base material, conclui-se que burguesia e classe trabalhadora possuem condições objetivas e subjetivas desiguais de humanização. Disso emerge a dualidade do sistema educacional expressa na diferença da educação que é oferecida para a classe dominante e para a classe trabalhadora.

Conforme Mészáros (2008; 2006), no capitalismo, a educação formal – onde se inclui a educação escolar – tem cumprido nos últimos séculos, essencialmente, a função de fornecer mão de obra ao mercado de trabalho e de transmitir um conjunto de valores a serem internalizados pelos indivíduos no intuito de tomarem os valores capitalistas seus próprios anseios. Nesse sentido, a escola passa a atuar como elo mediador para o processo de internalização que gera nos indivíduos a naturalização dos parâmetros de exploração e dominação vigentes. Isso leva homens e mulheres a adotarem “as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (MÉSZÁROS, 2016, p. 266).

Desse modo, a escola faz parte de um amplo sistema de internalização da lógica do capital, e assim, contribui para a formação de conformidade e consenso que cria obstáculos para o questionamento dos problemas, contradições e defeitos estruturais do ordenamento atual.

Nesse cenário, a Educação Superior, torna-se mecanismo necessário de dominação ideológica do capital que precisa se propagar não apenas por meio do modo de produção capitalista, mas através de um conjunto de valores aceitos, naturalizados e inquestionáveis.

Esses são aspectos fundamentais para a compreensão do processo de desumanização que ocorre na sociedade capitalista, bem como do papel que a educação escolar, particularmente, a Educação Superior tem cumprido nas últimas décadas. Na segunda metade do século XX, se intensifica no Brasil os mecanismos de dominação da ES para a satisfação dos interesses da classe dominante e sua necessidade de acumular capital. Tal aspecto reforça sua condição de país historicamente subordinado às exigências do grande capital e possui marcos históricos, políticos e legais.

O processo de expansão da Educação Superior durante a Ditadura empresarial-militar

A subordinação da Educação Superior à lógica do capital se relaciona com a expansão desse nível de ensino durante a Ditadura empresarial-militar, pois esta adotou políticas e realizou reformas adequadas aos objetivos do capital, dos organismos internacionais e da classe dominante vinculada ao projeto privado-mercantil do governo desse período.

Durante a Ditadura empresarial-militar, a convergência dos interesses autoritários e conservadores dos militares com os anseios privatistas e tecnocráticos da classe dominante, inseriu a educação dentro do projeto de desenvolvimento que exigia a implementação de diversas reformas e ajustes conforme as determinações do grande capital.

Para a Educação Superior, a Reforma Universitária de 1968 significou um marco para a expansão desse nível de ensino. Com ela foram adotadas as seguintes medidas: estrutura departamental, sistema de créditos, matrículas por disciplina, vestibular classificatório, dedicação exclusiva dos professores, regime de tempo integral e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora esse dispositivo legal tenha contribuído para reestruturar o sistema de ensino, facilitou a proliferação de Instituições de Ensino Superior (IES) não-universitárias privadas, como as faculdades isoladas, iniciando um processo de privatização e massificação da ES. Sendo assim, a Reforma de 1968, assumiu caráter dúbio, pois atrelado aos princípios de integração, autonomia e expansão, estimulou-se na ES a racionalidade e flexibilidade adequada ao ensino de caráter tecnocrático.

Além disso, cabe destacar que a implementação da Reforma Universitária deriva do embate entre diversos setores da sociedade que tinham como objetivo modernizar a universidades, visando dentre outros fatores superar o tradicionalismo e a rigidez do formato anterior. Os avanços de natureza estrutural foram alcançados, principalmente, em virtude do movimento em torno dos docentes, discentes e demais categorias organizadas. A partir dessa Reforma houve o crescimento do número de instituições, cursos, vagas e matrículas nas décadas seguintes consolidando o domínio da ES pela via privada.

Entretanto, é importante destacar que esse processo de reformas não se restringiu a ES. A Reforma de 1971 (Lei 5.692/71) mudou a organização do ensino de 1º e 2º grau, estimulando o ensino profissionalizante orientado por princípios de racionalização do trabalho escolar sob a influência

ideológica da teoria do capital humano. Já a Portaria 505 de 1977, fixou diretrizes para o ensino de educação moral e cívica, que na Educação Superior ficou a cargo da disciplina denominada Estudo de problemas brasileiros. Esse instrumento expressa a estratégia moralizante dos governos militares, voltada para a difusão ideológica de valores cristãos, patrióticos e conservadores que incutia nos jovens a conformidade e o consenso necessários para dificultar a contestação do regime e a luta contra a opressão.

Estas reformas possuem um caráter elitista, autoritário, repressivo e conservador das políticas educacionais criadas durante a Ditadura empresarial-militar. Conforme Germano (2011), nesse período, as políticas educacionais foram pautadas por quatro eixos que envolviam o controle político e ideológico da educação escolar, a relação entre educação e produção capitalista, orientada pela teoria do capital humano e posta em prática através do ensino profissionalizante, o auxílio as pesquisas vinculadas à acumulação de capital e o descompromisso com a educação pública e gratuita.

A Teoria do capital humano foi fundamental para o projeto militar e sua busca de atrelar educação e desenvolvimento econômico. A origem dessa teoria tem relação com a criação da disciplina Economia da Educação, datando de meados da década de 1950 e tendo no economista americano e professor da Universidade de Chicago Theodore Schultz seu principal ideólogo. Este é autor das obras O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971).

A teoria supracitada possui uma estreita relação com a busca por aumento da produtividade, de modo que, parte-se do entendimento de que a qualificação proporcionada por meio da educação promove um aumento da produtividade e, conseqüentemente, das taxas de lucro. Sendo assim, “ao conceber a educação como fator econômico, abria-se caminho para que a mesma também fosse entendida como *investimento econômico*, passível de retornos financeiros e, portanto, sujeita às determinações da economia capitalista” (MINTO, 2006, p. 99, grifos do autor).

Desvelando as reais intenções por trás desta teoria, Minto (2006, p. 100 e 101) explica que:

[...] ao contrário do que dissemina a teoria do capital humano, a educação vista como qualificação para o trabalho é um instrumento que amplia a submissão do trabalhador ao capital: é a forma como o sistema do capital o prepara, o “qualifica”, para que se inclua em sua base social de exploração e seja capaz de gerar quantidades crescentes de mais-valia, cuja contrapartida pode ser, em geral, uma elevação salarial, mas não a superação de sua condição de trabalhador assalariado.

A partir do período da Ditadura, a teoria do capital humano exercerá influência na educação escolar e fará parte das práticas e discursos dos reformadores da educação. É nesse sentido que “o ideário de formação do capital humano em função da acumulação do capital financeiro passa a prevalecer nos discursos políticos e se constituirá, também, como um dos principais pilares dos currículos tanto da educação básica quanto da superior” (SANTOS e AMORIM, 2021, p. 81).

A implementação de reformas na educação, particularmente, da Educação Superior em associação com a base ideológica que sustentou as ações da Ditadura empresarial-militar reforçou a manutenção da posição historicamente subordinada do país em favor das determinações do capital.

Nesse sentido, foram firmados os chamados acordos MEC-USAID que tinham como objetivo oferecer convênios de cooperação financeira e assistência técnica voltados para o então ensino primário e para o ensino superior.

Com isso, no período da Ditadura:

Deu-se início a um projeto de educação que transforma as universidades brasileiras em “escolões tecnocráticos”, em virtude dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID). Neste acordo, propunha-se uma política educacional privatista, voltada para uma formação tecnicista fundamentada nas demandas do mercado de trabalho em nível mundial. Cabia as universidades submeterem-se as orientações dos consultores estadunidenses, priorizando a área das Ciências Naturais e Exatas, pois os empresários nacionais e estrangeiros demandavam uma mão de obra qualificada (AGAPITO, 2016, p. 125).

Esses acordos interferiram na formulação das políticas que reformaram a educação brasileira, colocando o país na condição de subordinado aos desígnios privatistas e tecnocráticos estrangeiros. Sendo assim, as políticas educacionais implementadas pela ditadura empresarial-militar tiveram o aval de grupos externos, principalmente dos Estados Unidos. Esse processo continuou por meio da ingerência de organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que forneceram ajuda financeira ao Brasil e lucraram através das políticas de empréstimos.

No final dos anos 1980, a partir das deliberações do denominado Consenso de Washington que, baseado na concepção de desenvolvimento pela via de um Estado mínimo, disseminou-se, sobretudo, nos países mais pobres, orientações para a redução dos gastos públicos. Além disso, defendeu-se a abertura comercial e a liberalização financeira, dentre outras propostas que causariam danos drásticos para as nações aderentes (SGUISSARDI, 2000).

Durante a década de 1990, as reformas realizadas durante o período ditatorial proporcionaram uma expansão quantitativa pela via privada da ES. No contexto de mundialização do capital, neoliberalismo e ingerência dos organismos financeiros, intensificou-se a incorporação da educação aos interesses de mercado – portanto, subordinação à lógica do capital. Destacam-se as ações realizadas durante os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que se adequavam as estratégias de ajuste fiscal, o estímulo a privatização e reformas que na educação contribuíram para a legalização de práticas mercantis, corporativas e empresariais. A promulgação dos decretos 2.207 e 2.306, de 1997, regulamentando dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, concretizaram a necessidade de diversificação e diferenciação do sistema de ensino superior, autorizando a existência de IES com fins lucrativos, dentre outros pontos.

Em tempos no qual o capital se defronta com seus próprios limites e contradições, atravessando um período de crise estrutural, há uma intensificação do reformismo, um acirramento das políticas neoliberais que mercantilizam a educação, contribuindo com a formação unilateral, fragmentada e utilitarista que se reproduz na Educação Superior.

Crise estrutural do capital, reformismo e mercantilização da Educação Superior

A subordinação da Educação Superior no Brasil à lógica do capital expressa a maneira como o capital vincula todas as esferas sociais, particularmente, o trabalho e a educação, as suas determinações.

Atualmente, o capital passa por uma crise que é estrutural, pois assume proporções inéditas e com consequências inimagináveis, chegando a colocar em risco as condições de existência da humanidade. Enquanto totalidade dinâmica e contraditória que é mediada pelas circunstâncias impostas pela realidade objetiva, historicamente, ele tem oscilado entre períodos de elevado desenvolvimento produtivo e de crises cíclicas.

A crise atual compromete a manutenção e ampliação das taxas de lucro do sistema capitalista, exigindo uma reestruturação das forças produtivas com o fim de salvaguardar os ganhos dos capitalistas, em níveis cada vez mais concentrados e mediante a socialização dos prejuízos, principalmente para a classe trabalhadora.

Isso explica o processo sistemático de reformas de cunho neoliberal que se converteram em perdas de garantias e direitos trabalhistas e sociais conquistados por meio da luta histórica da classe trabalhadora. Tais reformas tornam as relações de trabalho, em todos os seus níveis, mais enxutas, flexíveis e vulneráveis, portanto, precárias. Além disso, se intensificam os cortes de recursos públicos, as privatizações, mas também o desmonte dos movimentos sociais e organizações sindicais. Com isso, ocorre a transposição da lógica privada, empresarial e corporativa para o Estado que se adapta cada vez mais às demandas e exigências do mercado e confirma a sua posição de remediador dos defeitos estruturais do sistema do capital.

Diante disso, Antunes (2009), afirma que:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33, grifos do autor).

Assim como a determinação do capital na sua fase capitalista é subordinar todas as instancias da vida social a sua lógica de reprodução mercantil, a crise estrutural do capital tem como aspecto fundamental o fato de que suas consequências são de proporções globais, de modo que atinge os âmbitos social, político, cultural e educacional. A subordinação da ES à lógica do capital decorre, dentre outros aspectos, dessa necessidade do capital em crise de vincular todas as esferas da vida social à sua dinâmica de acumulação e produção de mais valia.

Nesse cenário, intensificam-se os mecanismos orientados pelos parâmetros de racionalidade, produtividade, eficiência, flexibilidade e qualidade total, dentre outros atributos típicos do cenário de

reestruturação produtiva do capital cuja base encontra-se assentada no projeto ideopolítico neoliberal (ANTUNES, 2009).

Dois desdobramentos do processo de crise estrutural do capital merecem destaque: a devastação ambiental, pois para a manutenção das taxas de lucro é preciso se apropriar cada vez mais os recursos naturais, e a intensificação do desemprego crônico ou estrutural, o que acirra os processos de dominação e exploração da classe trabalhadora por meio do subemprego em jornadas de trabalho ampliadas e intensificadas. O que contribui para a precarização do trabalho.

Sendo assim, “desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos, esse é o desenho mais frequente na nossa classe trabalhadora” (Antunes, 2007, p. 16). Além disso, “[...] em plena *era da informatização* do trabalho, do mundo *maquinal e digital*, estamos conhecendo a *época da informalização* do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do *cyberproletariado* [...]” (Antunes, 2007, p. 16, grifos do autor). Nesse processo, a flexibilização das relações trabalhistas equivale a precarização por meio de desregulamentação, o que torna cada vez mais informal a força de trabalho e emerge como alternativa e solução para o desemprego crônico (Mészáros, 2019).

Nesse contexto, a crise se aprofunda e assume proporções dramáticas, indo “[...] até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais” (MÉSZÁROS, 2000, p. 15). Com isso, a educação tem sido rebaixada a uma posição reificada e alienante, além de ter sido nas últimas décadas invadida pela lógica mercantil.

Portanto, a crise estrutural do capital e as ações reformistas adotadas nas últimas décadas tiveram como consequência no campo educacional a subordinação da educação escolar, sobretudo, da ES, a lógica de mercado que se revela atualmente por meio do domínio desse nível de ensino por Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos vinculada a grandes grupos empresariais.

Esses grupos empresariais ganham importância na oferta da Educação Superior quando, no ano de 2007, abrem o seu capital na Bolsa de Valores de São Paulo (atual B3 Bovespa). A partir de tal abertura foi viabilizada a possibilidade para que empresas como a Cogna Educação (administra o Grupo Kroton), Yduqs (administra o Grupo Estácio) e Ser Educacional (administra o Centro Universitário Maurício de Nassau), agissem por meio de fusões e aquisições de instituições menores, originando verdadeiros oligopólios que passaram a dominar a ES e alcançaram a condição de holdings. Juntos eles desfazem a falácia da competitividade do mercado, pois concentram e dominam a oferta desse nível de ensino numa trajetória que pode ser caracterizada como um processo mais complexo do que a mera privatização e que manifesta a forma mais desenvolvida com que a mercantilização da ES se expressa atualmente.

Com isso há um avanço do processo de financeirização da Educação Superior que possui estreita relação com a dinâmica privado-mercantil já existente. Por meio dessas e outras estratégias de mercado é que tais grupos assumem protagonismo no atual processo de mercantilização da ES (e na

produção de mais valor) e assim reproduzem propostas educacionais que precisam ser investigadas e questionadas nas suas especificidades, pois a incorporação desse nível da educação nacional às novas formas de acumulação e ao mercado de negociações e interesses corporativos gera efeitos concretos na função social que a educação cumpre na humanização.

Todo esse processo é orientado pelos interesses da classe burguesa materializados no Estado capitalista brasileiro. Os grandes grupos empresariais do ramo da ES são viabilizados por legislações historicamente permissivas e adequadas aos anseios privados e se beneficiam com as políticas sociais reformistas, de caráter focal, implementadas pelos governos brasileiros (SGUISSARDI, 2015). Eles lucram por meio das políticas estatais de acesso à Educação Superior, dentre as quais destacam-se programas como o FIES e o PROUNI.

Ao tratar dessas políticas educacionais, Seki (2021, p. 61) afirma que estas “[...] distanciaram-se das demandas históricas dos sindicatos e movimentos da educação que defendem a ampliação das matrículas por meio da expansão das instituições públicas”. Ademais, segundo o autor, o que de fato essas políticas promoveram foram as “[...] incorporações de dívidas privadas, a securitização das mantenedoras, a redução do risco financeiro dos grandes capitais de ensino, a ampliação das matrículas por meio de endividamento estudantil e transferências de riquezas públicas para o fundo de acumulação privado pelos grandes capitais” (Idem, *ibidem*).

Nesse processo, a classe burguesa utilizando-se do discurso de democratização do acesso através dessas políticas para a Educação Superior, beneficia-se por meio do financiamento direto e indireto do setor privado pela via estatal. Tal iniciativa reverte a almejada democratização da ES propagandeada pelos governos num processo de massificação. A expansão da Educação a Distância (EAD) na ES é um exemplo claro da relação lucrativa entre setor público e privado, particularmente, do Estado com os grandes grupos educacionais. Conforme dados do último Censo da Educação Superior, entre os anos de 2018 e 2022, houve o crescimento de 189,1% do número de cursos EAD no país (BRASIL, 2023), sendo que em 2022, 95,8% das matrículas em cursos de graduação foram efetuadas por IES privadas (BRASIL, 2023a). Portanto, tem havido um aumento maciço da utilização dessa modalidade de ensino, principalmente, pelos grupos empresariais da educação. Estes promovem a expansão dos cursos e das matrículas com condições de acesso flexíveis, custo reduzido, alta lucratividade, confirmando a disseminação da lógica mercantil, pragmática, utilitarista na Educação Superior. Esses e outros aspectos atestam fortemente a gravidade da relação entre Estado e capital.

No contexto da crise estrutural, o Estado se apresenta como instância mediadora das necessidades do capital. Porém, as tentativas de enfrentamento das contradições do capital sem alterar as determinações estruturais do sistema esbaram no fato de que o capital é irreformável, incorrigível e incontestável, sendo que os tipos de corretivo implementados são compatíveis, benéficos e necessários para a sua manutenção (Mészáros, 2008).

Portanto, a mercantilização da ES no Brasil é um desdobramento da subordinação desse nível de ensino à lógica do capital. Os grupos empresariais que controlam a ES estão comprometidos com uma formação restrita a transmissão de conhecimentos que priorizam a mera instrução, a instrumentalização e a imediatividade, sendo um acessório para a satisfação das necessidades de reprodução do capital, na maioria das vezes voltadas apenas para a formação pragmática, fragmentada e aligeirada com forte disseminação dos ideais de empregabilidade e empreendedorismo.

Nesse particular, vale destacar que o conceito de empregabilidade busca aproximar mercado de trabalho e mercado da educação, desenvolvimento econômico e desenvolvimento pessoal, sob a lógica da produção ideológica necessária ao enfrentamento da crise estrutural do capital. Porém, trabalho e emprego não possuem a mesma natureza. Conforme já fundamentado, o trabalho é a atividade produtiva e consciente realizada com o objetivo de produzir valores de uso que satisfaçam necessidades humanas. O trabalho assalariado, ou mais especificamente o emprego, é apenas uma forma alienada que esta atividade, vital para a formação humana, assume na sociedade capitalista. Embora haja indissociável vínculo entre o trabalho e a educação, não se trata de uma relação nos moldes reproduzidos na sociedade capitalista, pois nesta o trabalho assume conotação diversa da sua acepção ontológica, ficando restrito à condição de profissão, aspecto pertinente ao processo de troca que singulariza a ordem social vigente.

Outro aspecto relacionado à empregabilidade é que ela visa orientar as pessoas “[...] para possíveis eventualidades no trabalho sob dois aspectos: buscar novas fontes de emprego e renda; procurar na educação a fonte de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários a uma ocupação no mercado de trabalho” (FRERES, 2008, p. 72 e 73). É possível observar a forte influência da teoria do capital humano no ideário da empregabilidade, pois, esta também se associa ao entendimento de que o indivíduo é um recurso que deve se autovalorizar.

Dessa forma, conforme conclui a autora acima, a ideologia da empregabilidade “[...] busca cooptar as subjetividades dos trabalhadores em favor do próprio capital. A lógica de responsabilizar os indivíduos por estarem ou não empregados esconde de todos que sua condição é decorrente do tipo de organização social baseada na exploração do homem pelo homem” (FRERES, 2008, p. 68).

No que diz respeito ao empreendedorismo, também cabe registrar que se trata “[...] da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar nos postos de trabalho para si mesmos” (FRERES, 2020, p. 89). Em última instância, tal ideia busca ocultar e justificar as determinações e contradições que são fruto da base produtiva, fazendo do trabalhador o responsável pela manutenção ou não das suas condições de existência. Desse modo,

[...] dentro da lógica do capital em sua crise estrutural, à capacidade de empreender somam-se a competência profissional e a disposição para aprender sempre. Ao reunir esses três elementos, o trabalhador está apto para enfrentar os novos desafios postos pelo mundo do trabalho no processo de reestruturação produtiva (FRERES, 2008, p. 89).

Nesses moldes, a Educação Superior, tendo a sua oferta vinculada à grandes grupos educacionais está demasiadamente comprometida em formar o cidadão do capital. Essa concepção restrita considera a educação um produto voltado para satisfazer fins diversos da apropriação do acervo acumulado historicamente que permitirá ao indivíduo tornar-se humano e parte de uma generidade, mas apenas uma força de trabalho preparada para servir a produção de mais valia e manutenção da ordem vigente. Isso significa estar ajustado às demandas do contexto de reformismo e reestruturação produtiva demandado pela crise, ou seja, ser competitivo, inovador, empreendedor e dar conta dos demais aspectos que constituem o indivíduo cindido, fragmentado e unilateral.

O desafio histórico de humanizar em contextos de desumanização

A educação precisa superar a subordinação à lógica mercantil do capital, pois cabe a ela mediar o processo de desenvolvimento humano (que é antagônico ao que determina o capital), sendo uma prática social que permite aos indivíduos singulares se integrarem com o seu gênero, se apropriando do acervo produzido e acumulado pelas gerações passadas.

Sendo assim, é necessário resgatar o caráter humanizador da educação (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). Pois, mesmo diante das determinações da ordem capitalista, é possível que sejam efetivadas mudanças que operem em direção da humanização e rejeitem processos educacionais que expressam a alienação que, como já fundamentado, tem raízes na materialidade e nas contradições do real. Trata-se de um processo que se inicia com a negação radical da subordinação da educação, sobretudo da Educação Superior, a lógica do capital. Com isso, dentre outras ações, é preciso interferir nos fins e dos meios pelos quais a educação tem sido historicamente apropriada enquanto instrumento da classe dominante, em prejuízo da classe trabalhadora.

Portanto, há a necessidade de a educação escolar assumir uma função social humanizadora, ainda que diante de contextos de desumanização determinado pelo capital. Conforme Saviani a “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (2015, p. 288). Isso significa que ela não deve ser um espaço de promoção do conhecimento espontâneo ou fragmentado, mas sim da formação de conceitos científicos, organizados em torno de currículos que abarquem as questões nucleares e fundamentais para o desenvolvimento. A função da escola deve ser “[...] operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos” (MARTINS, 2013, p. 141).

Considerando que nenhuma determinação é absoluta, que a mudança é feita a partir das condições existentes e que a educação é uma esfera contraditória da realidade, enfatizamos a necessidade da educação operar em torno da humanização, ainda que perante contextos de desumanização. Por isso, cabe assumir a função social da educação escolar. Mas, só isso não é suficiente, pois é preciso articular a função social humanizadora da educação com as ações que conduzam a transformação social radical das estruturas existentes.

Segundo Mészáros (2008), o significado real de educação “[...] é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83). Diante do capital, o papel humanizador da educação estaria em operar através de mecanismos de contrainternalização que possibilitassem aos indivíduos desenvolver uma consciência socialista. Pois, só é possível romper estruturalmente com a subordinação da educação à lógica do capital, partindo de uma concepção ampla e integral de aprendizagem, que para além da educação em sentido estrito, compreenda a educação como processo que deve estar relacionado com a própria vida. Portanto, a educação deve estar para além do capital, para contribuir assim com a emancipação humana. Nesse sentido, “[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Sendo assim, a escola, particularmente, a Educação Superior, pode cumprir uma função humanizadora. Isso envolve o compromisso com a transmissão do saber sistematizado que contribua para a apropriação do real na sua totalidade, o que conduz ao desvelamento das suas contradições e a formação da consciência de classe que mediada pelas condições objetivas e subjetivas postas pode progredir para a consciência revolucionária.

Considerações finais

Tendo em vista o processo de subordinação da Educação Superior no Brasil à lógica do capital, é possível dizer que este problema está vinculado à forma como se deu a expansão desse nível de ensino por meio das reformas implementadas no campo educacional nas últimas décadas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, durante a Ditadura empresarial-militar e que se intensificaram nas décadas seguintes. Diante disso, constata-se a apropriação da ES para a satisfação dos interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes dominantes.

O reformismo nesse nível da educação nacional decorre de fatores ligados a crise estrutural do capital que, dentre outros aspectos, conduz a mercantilização da educação, pois a formação passa a ser orientada para os interesses do capital, o que significa a negação do caráter mediador da educação no processo de humanização.

Numa ordem pautada pela subordinação do indivíduo ao trabalho dominando e explorado, as condições de acesso ao patrimônio material e cultural produzido encontra-se comprometida e somente a transformação social radical da forma de organização produtiva criaria condições para o máximo desenvolvimento humano através do acesso coletivo e irrestrito de toda riqueza gerada pelos trabalhadores.

Para tanto, entendemos que a educação não deve subordinar-se a lógica do capital, pois cabe a ela mediar o processo de desenvolvimento humano (que é antagônico ao que determina o capital),

sendo uma prática social que permite aos indivíduos singulares se integrarem com o seu gênero, se apropriando do acervo produzido e acumulado pelas gerações passadas.

Os processos educacionais efetivados na Educação Superior – mesmo que fortemente comprometidos com políticas reformistas de cunho neoliberal condizentes com a ordem vigente – não devem estar a serviço de uma formação acadêmica que apenas prepare os discentes para disputarem uma vaga num mercado de trabalho cada vez mais afetado pela crise estrutural do capital e pelo desemprego crônico. Desse modo, consideramos que a ES deve permitir aos alunos e às alunas se apropriarem de maneira sistemática, principalmente, do conhecimento técnico, científico e filosófico produzido historicamente.

A exploração do ser humano por outro, as guerras, o Estado neoliberal, os governos autoritários, a devastação ambiental, e todas as demais contradições sociais existentes, são decorrências da natureza do capital enquanto totalidade dinâmica e antagônica em crise estrutural. No contexto da luta de classes e consciente de que não bastam as soluções graduais, parciais e reformistas, a classe trabalhadora deve estar mobilizada para a defesa da educação, da função humanizadora da educação escolar (pública, gratuita, laica, inclusiva, equitativa e de qualidade), do papel social do professor e do currículo voltado para transmissão dos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, etc, sobretudo em virtude da necessidade urgente de enfrentamento do projeto neoliberal, reformista e desumanizador movido pelo sistema do capital em crise estrutural.

Referências:

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem fronteira**, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, ano 16, n. 32, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. (Orgs). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BARROS, Albani de. **Mercadoria força de trabalho: apontamentos sobre o consumo do tempo de vida pelo capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Censo da Educação Superior 2022 reforça preocupação com excesso de cursos à distância e com a formação de professores. [Brasília]: **Secretaria de Comunicação Social**, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-da-educacao-superior-2022-reforca-preocupacao-com-excesso-de-cursos-a-distancia-e-com-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior: notas estatísticas**. 2023a.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: 02 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 11 jan.2024.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 505, 22 de agosto de 1977**. Fixa Diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus e de estudo de problemas brasileiros, nos cursos superiores. Brasília, DF, 1977. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/portaria_n_505-1977_diretrizes_basicas_para_o_ensino_da_educ_moral.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para%20graus%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Reforma Universitária. **Lei nº5.540/1968**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 1 Dez. 2023.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade**: formando para o (des) emprego. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

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

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, Pág. 261-284.

LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 27, p. 73-94, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social volume 14** [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

- LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265
- MARTINS, Lígia Martins. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 15 Jan. 2024.
- MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Bauru, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. ANTUNES, Ricardo (Org.). In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, out. n. 4, 2000, pp. 07-15.
- MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete. Currículo dos cursos de licenciatura do Brasil e a crise do capital: marco histórico, político e legal. In: SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete. SANTOS, Pedro Pereira dos (Org.). **Política educacional, Estado e capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 15 Jan. 2024.
- SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2023.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior. Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, nº 105, p.991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 de jan. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. O impacto da mercantilização da Educação Superior no Brasil. **Revista da ADUSP**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 46-54, 2000. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/19/r19a09.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

Notas

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade do Estado do Piauí (UESPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM/UFPI) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7207409525613335> e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH/UFPI) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1534037939920917> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5540967604271947>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4890-5813> E-mail: renatohepi1@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM/UFPI) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7207409525613335> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4836489128211300> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3407-9496> E-mail: escol.santos@ufpi.edu.br

Recebido em: 30 de jan. 2024

Aprovado em: 28 de abr. 2024