

A política de educação superior brasileira e seus nexos com o capital: o PNE (2014-2024) em foco

The brazilian higher education policy and its nexus with the capital: the PNE (2014-2024) in focus

Alisson Slider do Nascimento de Paula

Instituto de Estudos e Pesquisas Vale do Acaraú (IVA), Ceará, Brasil

Kátia Regina Rodrigues Lima

Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA), Brasil.

Emmanuel Ferreira Lima

Universidade Regional do Cariri (URCA), Brasil.

Frederico Jorge Ferreira Costa

Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

Resumo

O referido trabalho tem como tema central a educação superior. Perfilou como objetivo de investigação as determinações do Banco Mundial para a política de educação superior brasileira nos governos do PT, localizando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como um produto deste organismo do capital. Utiliza-se como aparato teórico metodológico o materialismo histórico-dialético para a apreensão do fenômeno delimitado. Constatou-se que nas metas do PNE (2014-2024) há linhas de continuidade com as políticas implementadas ao longo dos governos Lula da Silva que, por seu turno, estiveram alinhadas com os setores privados, contribuindo qualitativamente para o setor de serviços educacionais no tratamento da educação superior como um nicho de mercado crucial para o capital, além de tornar o acesso ao ensino superior, bem como a certificação em massa em estratégias para realizar o apassivamento dos setores populares.

Palavras-chave: educação superior; Banco Mundial; PNE (2014-2024); privatização da educação.

Abstract

This work is focused on higher education. Profiled as objective research World Bank determinations for the Brazilian higher education policy in PT governments, locating the National Education Plan (PNE - 2014-2024) as a product of this capital of the body. It is used as methodological theoretical apparatus historical and dialectical materialism to the seizure of the delimited phenomenon. It was found that the goals of the PNE (2014-2024) lines of continuity with the policies implemented over the Lula government which, in turn, were aligned with the World Bank, contributing qualitatively to the educational services sector in the treatment of higher education as a crucial niche market for capital, and make access to higher education and the mass certification in strategies to achieve the passivism of the popular.

Keywords: higher education; World Bank; PNE (2014-2024); privatization of education.

1. INTRODUÇÃO

A crise econômica da década de 1970 significou um ponto de inflexão na história do capitalismo. Diversas foram as investidas do capital para superar as contradições do novo período gerado pela referida crise que assolam as estruturas da própria sociabilidade burguesa. Tal crise, expõe predicados diferenciados das que a precederam, sendo identificada por Mészáros (2002) como crise estrutural do capital por acionar os limites civilizatórios do sistema sociometabólico do capital, reforçando, assim, seu caráter regressivo-destrutivo.

A partir de uma análise histórica é possível identificar algumas características particulares da crise estrutural do capital: “caráter universal; alcance global; temporalidade permanente (escala de tempo extensa); e modo de desdobramento rastejante” (Ibidem, p. 796). Os desdobramentos da crise se concretizam na expropriação incessante dos recursos naturais, na remoção de direitos sociais e na flexibilização dos direitos trabalhistas, como possibilidade de recompor as taxas de lucro do capital (ANTUNES, 2009).

122

Com a necessidade de garantir o *status quo*, no que diz respeito à supremacia dos países hegemônicos, principalmente, os Estados Unidos, os organismos internacionais são acionados, a exemplo do Banco Mundial (BM), como instrumentos estratégicos de preservação do poder sobre os Estados aliados da periferia do capitalismo.

Nesse contexto, o presente trabalho possui o objetivo de desvelar as determinações do BM para o padrão dependente de educação superior, buscando aclarar a relação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) com as políticas implementadas para o ensino superior provindas das orientações deste organismo.

O referido trabalho possui o objetivo de desvelar as determinações do BM para o padrão dependente de educação superior, buscando aclarar a relação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) com as políticas implementadas para o ensino superior provindas das orientações deste organismo. O procedimento metodológico adotado é calcado no materialismo histórico-dialético enquanto método de análise, logo este método de análise considera a dinâmica dos fenômenos num contexto determinado historicamente (MARX, 2013). Possui uma abordagem qualitativa, pois em geral “correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, de compreender e analisar a realidade” (TRIVIÑOS, 2012, p. 117). Como instrumento central, optamos por um estudo

documental¹, de acordo com as orientações de Nishimura (2014, p. 49): “localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências contidas nos documentos, relacionando com o aporte teórico organizado.”.

Este trabalho está organizado em três seções. A primeira busca empreender uma análise do padrão de capitalismo e educação superior dependente, buscando na raiz, as condicionalidades, a forma como se estrutura o modelo atual de desenvolvimento econômico e ensino superior. A segunda visa verificar os documentos publicados pelo BM, a partir da década de 1990 até a primeira década do novo século, analisando a relação que este organismo opera com os países hegemônicos, na constituição de um modelo de imperialismo de novo tipo, especificamente acadêmico. Por fim, a terceira seção, traz o PNE (2014-2024) para o debate, no que tange as formas de relação que as políticas de educação superior brasileira mantêm com o BM. Além disso, traz breve análise de algumas de suas metas para este nível de ensino, configurando assim o modelo de “educação terciária” tão apregoada pelo BM, caracterizada por Leher (2011) como “minimalista”.

2. O PADRÃO DE CAPITALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR DEPENDENTE

123

As classes sociais² no Brasil são organizadas doravante um contexto específico, a partir de uma realidade institucional jurídica e social conferida pela condição de dependência, especificamente econômica, conquanto não somente. Com essa base, a modernidade não obtém sucesso em sulcar efetivamente com o regime estamental, que se manifestou operacional à embrionária organização econômica e social ao auxiliar a metamorfose dos senhores rurais em: aristocracia agrária levando em consideração a simbiose entre vasta plantação, trabalho escravo e desapropriação colonial. (FERNANDES, 1968).

¹ Entre os documentos estão: o Decreto 6.096/07 que institui o programa REUNI; a lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação; e os documentos do Banco Mundial de 1994, Educação Superior: as lições da experiência; de 2000, Educação Superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa; de 2002, Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária e; de 2003, Educação Permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento.

² Definidas através de uma estratificação específica determinada por uma regulação econômica — o modo de produção capitalista — que define os diferentes graus de privilegiamentos dos diferentes estratos sociais. Este modo de produção também determina os processos de concentração de riqueza, de prestígio social e de poder, bem como os mecanismos de mobilidade e mudanças sociais (FERNANDES, 1972).

Para obter entendimento acerca do capitalismo do Brasil, dependente, Fernandes (1968) adequou os parâmetros de elucidação macrossociológica das classes sociais de Weber, Marx e Durkeim, que verificaram meticulosamente a moderna sociedade de classes do Ocidente, à realidade social brasileira.

De acordo com Oliveira e Vasquez (2010), o professor Florestan faz uso

De Weber, [...] a partir do conceito de classe social, fundada na dicotomia “possuidores” versus “não-possuidores”, desenvolveu um esquema interpretativo que compreende a relação de dependência interna e externa. De Marx, o autor faz uso da constatação de que a organização capitalista das relações de produção resulta tanto em processos de estratificação social, que geram a moderna sociedade de classes, como em formação de um novo tipo de mercado, capaz de converter a apropriação privada dos meios de produção e a mercantilização do trabalho nas duas faces da mesma moeda. Finalmente, de Durkeim, [...] embasa o entendimento e a caracterização das sociedades capitalistas subdesenvolvidas, que passam a ser entendidas não como uma redução patológica do tipo social do mundo desenvolvido, considerado em determinado estado de seu desenvolvimento, mas enquanto produto tardio, nascidas da desintegração de estruturas sociais formadas nos períodos iniciais da colonização, onde as estruturas econômicas emergentes se acomodam às estruturas arcaicas preexistentes. Ao gerar uma fraca integração da solidariedade moral em nível nacional, esta condição acaba reprimindo comportamentos econômicos e sociais coletivos (p.149).

124

É nesse preciso sentido que Fernandes (1972) compreende o subdesenvolvimento não apenas como mera cópia de alguma coisa maior, tampouco como uma simples fatalidade, mas como produto de uma decisão consentida socialmente e que para ser superado necessita de decisões do mesmo cunho. Daí a relevância que o autor confere à dimensão política.

Florestan Fernandes considera o desenvolvimento do capitalismo brasileiro dependente devido à integração subordinada do país à economia internacional, particularmente submetida aos imperativos políticos e econômicos dos países hegemônicos. (LIMA, 2005).

Deste modo, no cerne da crítica a este desenvolvimento díspar da economia global do sistema de mercadorias — em virtude das relações instituídas entre os países periféricos e os países hegemônicos — e compatibilizado, pela vinculação de aspectos **modernos** e **arcaicos** no desenvolvimento econômico e social dos países da periferia do capitalismo, é que Florestan constitui o conceito de capitalismo dependente, empreendendo um trabalho dialético com dois elementos

do capitalismo no Brasil: “as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação social brasileira na divisão internacional do trabalho” (Idem, p. 2).

Atualmente, o padrão de dominação imperialista do país de capitalismo dependente como o Brasil, se caracteriza por meio de um “imperialismo total” (FERNANDES, 1975) que, de acordo com Lima,

[...] (a) organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, da comunicação e o consumo de massa, até a importação maciça de tecnologia e de uma concepção de educação voltada para a formação da força de trabalho e para a conformação aos valores burgueses; (b) aprofunda as dificuldades para que os países latino-americanos garantam seu crescimento econômico em bases autônomas e, (c) estimula o fato de que nas economias periféricas, como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estejam empenhados na exploração do subdesenvolvimento como estratégia para garantir sua lucratividade (2005, p. 3).

O professor Florestan Fernandes compreende o sistema global metabólico de capital como uma totalidade constituída por partes opostas e não harmoniosas — os países imperialistas e os dominados. Afora o predomínio cultural e político, efetivam-se no sistema mundial organismos de exploração de nichos de mercados globais, como por exemplo, o de produção e apoderamento do excedente, dessa forma, caracterizando a educação e o conhecimento como nichos mercadológicos a serem explorados pelos setores privados para efetiva exploração lucrativa.

Dando foco, agora, para a educação superior brasileira, fazemos alusão também às análises de Florestan Fernandes (Idem), pois, o dilema educacional para o autor, associa o padrão dependente econômico com o padrão de educação superior dependente, e será caracterizado por intermédio de um transplante de saberes, bem como de modelos universitários europeus. Um processo que Lima (2012, p. 628) expressa em três níveis de empobrecimento:

[...] 1) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre de fato é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades europeias da época; 2) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado por meio de saltos históricos, essas “universidades conglomeradas” se limitavam à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais; 3) o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais.

No contexto histórico do ensino superior do Brasil, houve muitos confrontos travados pelos setores privatistas com os trabalhadores da escola pública, pois havia um aspecto político e indispensável no que concerne ao dilema da educação brasileira, a saber: a premência da ampliação do acesso à educação. Tal premência, contudo, se assinalou pelo semblante de um “inviolável” direito social, no qual a ampliação tinha início e fim nos limiares das fronteiras dos setores hegemônicos, orientada pelas aspirações privadas.

[...] estas não foram demandas anacrônicas, mas profundamente funcionais à forma de dominação inerente ao padrão dependente de capitalismo, que associava a dependência econômica com a heteronomia cultural, de acordo com os interesses de demandas privatistas (Idem, p. 630).

Deste modo, é premente ressaltar que o imperialismo e o capitalismo dependente são as bases de sustentação da análise do padrão dependente de educação superior historicamente em vigor no Brasil. Este padrão caracteriza a finalidade deste nível de educacional nos países subalternos, isto é, a organização de uma área essencialmente relevante para a exploração lucrativa das frações privadas brasileiras e internacionais, e a transplantação e ajustamento de conhecimentos oriundos dos países dominantes (FERNANDES, 1975).

126

É, a partir, da compreensão do padrão dependente de educação superior, que é possível denotar elementos — ainda que rudimentares, levando em consideração nossas pretensões neste trabalho — que expressem a atuação do imperialismo acadêmico, doravante o reconhecimento de que a educação possivelmente se tornaria um essencial mecanismo na segurança dos países hegemônico, em especial os Estados Unidos. Esta potência do capitalismo mundial, “com toda esta engenharia social têm como meta evitar a influência comunista e o surgimento de uma nova Cuba na região” (LEHER, 1999, p. 20). Portanto, é com isso, que será dado o início da constituição das políticas dos organismos nacionais, em especial o Banco Mundial, que orientam a política econômica-social dos países dependentes.

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA FRENTE AO IMPERIALISMO ACADÊMICO

O progresso da educação superior brasileira é fundado pela vinculação estabelecida a partir das relações econômicas e políticas determinadas no curso da história na formação econômico-social do Brasil. Todavia, é necessário buscar

compreender a partir de pressupostos históricos a universidade. Chauí (2003, p. 5), comprometida com essa tarefa exprime a universidade como sendo, “uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”. A autora, ainda elenca elementos históricos cruciais acerca da autonomia universitária, sobretudo “depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica” (Ibidem). Dessa forma, a legitimidade da universidade “moderna” sustenta-se na aquisição da concepção de autonomia do conhecimento frente à religião e ao Estado, portanto, na concepção de um saber conduzido por sua própria coerência, por urgências intrínsecas a ele, tanto no sentido de sua descoberta, bem como de sua difusão.

Todavia, no contexto atual, a instituição “universidade” não se apresenta condizente com o que Chauí caracteriza. Isso se dá, em função, do atual padrão dependente de educação superior, no qual a autonomia universitária é dilacerada em prol dos interesses hegemônicos, em especial, dos organismos internacionais — Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio etc.

O Banco Mundial tem sido denotado por Leher (1999) como o “novo senhor do mundo”. O autor alega que as condicionalidades estabelecidas pelo BM³ na área educacional constitui um “pacote” de contrarreformas baseadas numa lógica neopragmatista⁴ que sugere aos países da periferia do capitalismo dar prioridade ao investir na educação básica, em especial ao nível fundamental, causando danos nos outros níveis de ensino, especificamente o superior, rotulado como dispendioso e de pouco retorno.

³ O Banco Mundial dispõe de uma estrutura de decisões que permite que aproximadamente 50% dos votos sejam controlados por cinco países dos quais os Estados Unidos detêm cerca de 20%, além do poder de veto. A Inglaterra 8%; o Japão 7,5%; Alemanha e França 5,5% cada um, segundo dados referentes ao final dos anos 80. (FONSECA, 1998, p. 174). Deste modo, as condicionalidades que o Banco Mundial impõe à periferia capitalista são, na verdade, imperiosamente comandadas por estas cinco nações, detentoras de poder de decisão.

⁴ Soares aponta a existência de um novo pragmatismo que “aparece como proposta estruturante da concepção educacional elaborada pelos organismos internacionais, a partir de 1990. [...] Ao reconhecer a importância do neopragmatismo na reconfiguração das relações sociais mundiais, com eco substancial na educação do planeta, consideramos de fundamental importância a crítica ao neopragmatismo e o conseqüente elogio à filosofia da práxis”. (2007, p. 41-42).

Nessa acepção, Leher irá expor:

Nesta “nova era”, conforme o editorialista da revista Fortune, Thomas A. Stewart, “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores. Subjacente ao *glamour* sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: “é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar”. A empresa precisa “utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários” que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital. (Idem, p. 25, **grifos do autor**).

O autor ainda ressalta que, a partir do que expressa os próprios documentos do Banco Mundial, pois, para a instituição,

a educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do poder) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (BANCO MUNDIAL *apud* LEHER, *Ibidem*).

A atenção obtida pela educação superior nas publicações do BM aparece na década de 1990, expressa em quatro documentos apregoados pelo referido organismo. Seguindo a ordem cronológica de suas publicações: (i) 1994 - *Educação Superior: as lições da experiência*⁵; (ii) 2000 - *Educação Superior nos países em Desenvolvimento: perigo e promessa*; (iii) 2002 - *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*; (iv) *Educação Permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento*. Não temos a intenção de fazer uma análise de cada uma das publicações do BM referente à educação superior, pois compreendemos que tal envergadura está para além das possibilidades deste trabalho. Todavia, para situar melhor a raiz ideo-política destas publicações, fazemos alusão ao esquema formulado por Barreto e Leher (2008) para sustentar a discussão dos movimentos empreendidos pelos documentos publicados pelo BM os quais atribuíam políticas diretamente para a educação superior.

⁵ Destacamos este primeiro documento, em função deste abordar de forma mais aberta a necessidade dos países periféricos com o padrão dependente de educação superior passar por um processo de diversificação das instituições, bem como dos cursos, ressaltando ainda que indiretamente um verdadeiro imperialismo acadêmico efetivado a partir do BM.

TABELA 1

A natureza dos documentos publicados pelo BM

1994	Neoliberalismo	“economia de mercado”
2000	Globalização	“mercado global”
2002	Economia baseada no conhecimento	“mercado global da informação”
2003	Globalização + sociedade do conhecimento	“participação na sociedade civil como competência na economia do conhecimento”

Fonte: Barreto; Leher (2008, p. 425).

Verificando as condicionalidades das orientações do BM, em 1997 a instituição lança um documento, no qual aborda, em especial, a reformulação do papel do Estado dos países de capitalismo dependente. Em verdade, o BM organizou um conglomerado de reflexões que desaguava em um verdadeiro “distanciamento entre o Estado e o povo”, criado pela concepção do Estado mínimo, todavia amplo para mercado. Este último assumiria o papel de gerir a dinâmica da vida social, dando início a um procedimento de disseminação de um quadro de elementos que orientavam a elaboração de um “estado mais próximo do povo”, um “estado em um mundo em transformação”, assunto peculiar do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* sistematizado pelo BM no ano de 1997.

Para Lima, “O reordenamento do papel do Estado, eixo norteador da política do BM para a periferia do capitalismo, consolidou, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior.” (2011, p. 88). Estas medidas estão inseridas no contexto brasileiro, a concernir no governo Cardoso, em total acordo com as proposições de cunho neoliberal, destacamos assim o projeto de contrarreforma do Estado brasileiro, o qual ganhou energia e se tornou concreto a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, no qual é possível constatar a essência privada que conduz a atividade estatal no que tange à “oferta dos serviços públicos de ensino superior, compreendidos, desde então, como ‘não exclusivos’ do Estado” (Ibidem).

Essa reforma, ao estabelecer os setores que constituem o Estado, indicou um desses setores como “setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura” (CHAUI, 2003, p. 16). Essa caracterização da educação no interior do setor de serviços que não é de competência exclusiva do Estado consubstanciou a ideia de que a educação não é mais um direito, tornou-se um serviço, mas não-público, um serviço que pode ser compreendido

no interior da instância privada. A reforma do Estado⁶ determinou, ainda, a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (Ibidem).

[...] são implementadas reformas no Estado e na educação superior, desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990, sob a orientação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial [...]. O projeto neoliberal de educação desses organismos para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global. Tal projeto vem sendo materializado por uma série de reformas educativas na América Latina, imposta por meio de “acordos comerciais” estabelecidos entre esses organismos e os governos, com a finalidade de submeter a educação às exigências da lucratividade do capital (CHAVES; SILVA JR; CATANI, 2013, p. 8).

Diante do exposto, é factível expressar a forma e o conteúdo que se dá no interior da lógica deste formato imperialista de gerir as práticas sociais, a concernir a educação, visto que, para que as “burguesias internacionalizadas possam atuar por meio de um sistema de Estados constituídos por aliados [...] são necessários organismos capazes de articular esse sistema e de agir em nome de seu núcleo dirigente (o G-7). Daí a atuação dos organismos internacionais”, destacando a relevância do BM e sua operacionalidade com o ensino superior, assim como os demais organismos “como intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 430).

130

Nessa acepção, uma das áreas atuais de poder no Brasil é o de *commodities*, pois a essa área anseia pelo

[...] ensino fundamental e o treinamento profissional, pelo maior retorno aos investimentos em educação. Afina-se com as estratégias e prioridades educacionais do BM [...] à rejeição do “modelo europeu de universidade”, caracterizado pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e à diversificação das fontes de custeio da educação pública e da diferenciação de instituições, permitindo que o BM encaminhe a sua agenda como sendo a dos setores dominantes locais e vice-versa. (Ibidem, p. 431).

⁶ Além de outros demasiados meios, podemos destacar o processo de comodificação da educação que vem sendo operada também por intermédio do Estado, pois é o principal instrumento que garante os aparatos jurídicos e político para tal processo.

No conjunto das ações propostas pelo BM para o ensino superior, damos relevo a revisão do conceito do que vem a ser universidade, desarticulando-a da atividade que lhe é central, a pesquisa, a produção autônoma de conhecimento, adaptando a pesquisa científica e tecnológica às pretensões do mercado, restringindo sua atuação à simples instituição de ensino (ROCHA, 2011).

Nos limites da extensão da concepção de diversificação das instituições de ensino superior, assim como dos cursos e das fontes de financiamento deste nível de ensino, calcada pelo ponto de vista: *educação terciária*, advogada e disseminada pelo BM, é que será executada, no Brasil, uma vasta reconfiguração do ensino superior. Todavia, jamais o BM havia sido tão claro em sua política de desmonte da universidade. De fato, os limites normativos mais vastos que vêm reformulando o ensino superior do Brasil são densamente coerentes com os documentos do BM denotados anteriormente, passando, assim, desde o período das “reformas” da Constituição Federal, em particular:

[...] a emenda constitucional n. 19, de 4 de julho de 1998, que dispõe sobre a reforma administrativa (parte estrutural da reforma do Estado), modificando também o inciso V do art. 206, e a proposta de emenda constitucional n. 370, que pretendeu alterar o estatuto da autonomia universitária, deslocando-a para o nível infraconstitucional. Parte dos objetivos bancomundialistas já fora obtida na própria Constituição de 1988, em especial no art. 209 (“o ensino é livre à iniciativa privada”), por ação de uma burguesia de serviços em ascensão. A segunda geração corresponde ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE, lei n. 10.172/01), dispositivos que decididamente incentivam a diferenciação das instituições de ensino superior e abrem caminho para a proliferação de cursos à distância. (BARRETO; LEHER, 2008, p. 431).

Consideramos que as políticas geradas pelo BM para o ensino superior dos países da periferia do capitalismo nos anos 1990 e na primeira década do novo século, e o que constitui o núcleo das orientações destas políticas (diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento) foram executadas no contexto brasileiro pelo governo Lula da Silva por intermédio, do empresariamento da educação superior e pelo ataque à autonomia universitária. Com isso, a partir de uma análise da totalidade dos fatos, este processo procedeu ao desmonte da educação superior pública do Brasil como um direito social, tornando-se um serviço não-exclusivo do Estado, e também na organização de um modelo de universidade apropriada a hodierna fase de acumulação capitalista, especificamente em um país de capitalismo dependente.

4. O PNE (2014-2024) E SEU EFEITO CORROSIVO

Ao tratar do Plano Nacional de Educação (2014-2024), é preciso esclarecer que, não se trata aqui de empreender uma análise dos embates antagônicos desdobrados no curso da história da educação brasileira, embora consideremos que estes são relevantes. Pretendemos nos deter somente na análise do PNE em vigência, respeitando, dessa forma, os limites de nosso trabalho.

Isto posto, o ponto de partida para nossa análise, são as políticas para o ensino superior retromencionadas, implementadas pelo governo Lula da Silva (2003-2010) e que seguiam as orientações do BM para os países de capitalismo dependente como o Brasil. Esse percurso teve continuidade no governo Dilma Rousseff (em curso), com a implementação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, composto por metas e estratégias. É emblemático a centralidade das políticas de privatização, bem como de expansão da educação superior por meio da política de EaD, além da incorporação do programa REUNI como uma de suas metas. Essas políticas têm como pilares a concepção de educação como bem público, que não quer dizer estatal; a transferência de recursos públicos para o setor privado; e a massificação da educação no nível superior. (LIMA, 2015).

132

Da vasta reforma do ensino superior brasileiro decorre um aparato jurídico apresentado por Lima (2009, p. 3):

(i) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) – Lei nº 10.861/2004; (ii) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; (iii) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; (iv) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; (v) os projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) (Lei nº 11.079/2004) que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais, (vii) o Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005 – que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; (viii) o Projeto de Lei 7.200/06 que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; (ix) a política de educação superior à distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil e, mais recentemente (2007), (x) o Decreto presidencial 6.098/07 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e o Banco de Professor-Equivalente.

Tais políticas, executadas no governo Lula da Silva, ganham nova racionalidade para continuarem em ação. As políticas supracitadas ressurgem como metas do novo PNE (2014-2024). Em verdade, desde 2011 estava em discussão a proposta do novo Plano Nacional de Educação, exposto pelo governo Dilma Rousseff. O novo PNE traça 20 metas e uma sequência de estratégias voltadas para a educação brasileira no curso dos próximos 10 anos.

Tais medidas ficaram conhecidas como *reforma universitária*. A partir da caracterização que muitos movimentos sociais fizeram da referida reforma, esta foi denominada de contrarreforma universitária, principalmente em função de seu cunho mercadológico e do agravamento da precarização da educação pública, como também do trabalho docente. As medidas foram incorporadas ao PNE e passam a ser política de Estado.

Isso fica claro com a incorporação e expansão de projetos como o SINAES-ENAD, o ENEM, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (que efetiva a modalidade de ensino à distância), o FIES estendido à pós-graduação, o PRONATEC (projeto similar ao PROUNI para o ensino técnico) etc. Todas essas medidas foram implementadas pelo governo Lula, em determinado momento dos seus dois mandatos, ou em forma de projetos de lei ou como medidas provisórias. Incorporados ao PNE, deixam de ser medidas de governo e passam a ser política de Estado (Idem, p. 154-155).

Destrinchando as metas, artigos e estratégias no escopo do PNE (2014-2024) no que se refere ao ensino superior, é possível corroborar o argumento anterior, pois, “evidencia que serão mantidos no novo PNE os eixos estruturantes da política de educação que foi conduzida no período 2003-2010, indicando um movimento de continuidades e aprofundamentos em relação à política de educação superior vigente naquele período.” (LIMA, 2012, p. 643).

Destarte, trazemos ao trabalho, para apreciação, apenas uma breve passagem que trata do financiamento da educação, bem como da nova roupagem da expansão universitária, no que tange à certificação em massa. Assim, passamos para o PNE que, em seu inciso VIII do art. 2º; e § 1º, III; § 3º ambos do art. 5º, é citado o investimento público em educação, o que é distinto de aplicação de recursos em educação pública, estatal. O § 4º do art. 5º é a decorrência dessa concepção, ao alegar que o investimento público em educação abarca os recursos públicos investidos

[...] nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Isso corrobora o seguimento da política de privatização da educação concretizando, mais uma vez, a prática de investimento de verbas públicas para a iniciativa privada através do PROUNI e do FIES, mantendo a diluição de forma sub-reptícia da fronteira entre público e privado. Os dados indicativos à quantidade de alunos com bolsas e de contratos assinados com os programas supracitados, na tabela 2 ilustram bem esse fato.

TABELA 2

Transferências de verbas públicas para a iniciativa privada

(Programas de bolsas e financiamento do governo federal)

Ano	Prouni (Programa Universidades para Todos)	Fies (Fundo de Financiamento Estudantil)
	Nº de alunos com bolsa	Quantidade de contratos assinados
2005	95.612	77.212
2006	109.018	58.741
2007	105.572	49.049
2008	124.620	32.384
2009	161.367	32.781
2010	152.732	76.167
2011	170.758	154.234
2012	176.744	377.719
2013	177.284	559.855
2014	144.378	374.859
Total	1.418.085	1.793.859

Fonte: Mec/INEP (2014).

A partir do exposto na tabela 2 é possível constatar o crescimento no número de contratos do FIES e do PROUNI. No tocante o FIES constatamos um crescimento da ordem de 385,49% dos contratos de 2005 a 2014; ademais, o PROUNI expressa um crescimento de 51%. Todavia, identificamos que de 2013 para 2014 houve um decréscimo nos contratos e bolsas. Houve uma redução de 184.996 o que representa um percentual de -33,04%. No que se refere o PROUNI houve uma redução de 32.906 bolsas, o que representa um percentual de - 18,56%.

De acordo com o Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), no que diz respeito ao FIES o cenário de quebra e redução de contratos é aprofundado em 2015, este fato se realiza em função de

[...] após as alterações promovidas pelo MEC em 2014, a elevação da taxa de juros de 3,4% para 6,5% ao ano, a concessão de 5% de desconto nos cursos contratados pelo programa, a substituição do critério de renda familiar bruta pelo de renda familiar per capita, a adoção de uma alíquota progressiva de comprometimento de renda por faixa salarial, o favorecimento da formação de profissionais nas áreas de engenharia, saúde e educação, representaram medidas restritivas que limitaram a capacidade de expansão e de sustentabilidade do programa no atual cenário macroeconômico. A consequência é evidente: uma queda superior a 50% no número de novos contratos ainda em 2015, deixando mais distante o objetivo de atender as metas do Programa Nacional da Educação até 2024. (SEMESP, 2015, p. 5).

O FIES concentra maior número de contratos do que o PROUNI de bolsas, essa assimetria é produto da metamorfose do conceito de educação pública, sendo agregado o não-estatal. Nesse sentido, a educação sendo um serviço público, as instituições privadas podem ofertar este tipo de serviço que a partir do aparato jurídico-político fruto das diretrizes da reforma do Estado⁷ lhe será assegurado mecanismo que garantam financiamento público. O FIES está afinado com o discurso de democratização do acesso ao ensino superior⁸, seguindo a mesma linha do PROUNI, assim, jogando pelos ares as fronteiras que separam o setor público estatal do setor privado mercantil.

Ademais, o novo PNE absorve as metas do decreto que institui o REUNI, em particular, o aumento da taxa de conclusão dos cursos para 90%; o aumento gradativo da relação professor/aluno; e a execução de estratégias de aproveitamento de créditos, linhas fundamentais do decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007).

A meta 12, pretende “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”, além de “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%), [...] elevar a relação de estudantes por professor para 18” (BRASIL, 2014).

⁷ Damos ênfase nesse contexto para Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, estabelecendo, assim, as normas para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas.

⁸ O discurso da democratização do ensino superior se trata de uma das orientações do Banco Mundial, em função da educação atender um dos serviços ditos “básicos”, contudo, essenciais. Este discurso é estratégico para garantir o apassivamento dos setores subalternos diante de inúmeras medidas que atingem negativamente os setores em tela.

Consoante o sítio⁹ oficial do REUNI, “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país”. Um dos resultados mais evidente do REUNI é a criação de novas universidades federais, de acordo com os dados que constam na Tabela III.

TABELA 3
Criação de Novas Universidades Federais

Universidades federais		
Ano	Quantidade	↑ %
2003	45	-
2005	51	13,3
2007	53	-
2008	55	3,7
2009	57	3,6
2010	59	3,5
2014	63	6,7

Fonte: Reuni (2010); INEP (2013); Mec (2015).

136

Como pode ser analisado na tabela III, quatorze novas universidades federais foram construídas no Governo Lula da Silva. Todavia, embora a extensão de tal ordem aparente ser fato qualitativo para a sociedade brasileira, quando se analisa meticulosamente este processo de expansão sem o financiamento necessário para seu funcionamento, gera um cenário de precarização sem precedentes no interior das universidades federais.

Destacamos, ainda que, o propósito de alterar o modelo de graduação, deixando-a mais curta, para que as universidades federais possam expandir, sem novos investimentos, a oferta de vagas de discentes, está consubstanciado no projeto “universidade nova”.

[...]O projeto Universidade Nova, pretende diagnosticar que o problema central das instituições universitárias brasileiras é o “velho recorte disciplinar” que a tornou uma instituição “esclerosada, inserida em um sistema classificado de ‘ultrapassado’ e ‘arruinado’ incapaz de dialogar com as necessidades do tempo presente”. Assim, apregoam que a alternativa mais sensata é “adotar o modelo bancomundialista, pincelando aspectos do acordo de Bolonha e carregando nas tintas do modelo dos *Community Colleges*” (LEHER, 2011).

⁹ Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

Estas transformações nas universidades fortalecem o conceito de educação superior minimalista, utilizado por Leher e que nos dá suporte para apreender as orientações realizadas pelos organismos de financiamento internacional para a educação superior em países de capitalismo dependente. Os organismos recomendam que as “nações situadas na classe de renda baixa ou médio-baixa [...] devem se limitar a desenvolver a capacidade para acessar e assimilar novos conhecimentos” (BANCO MUNDIAL, *apud* LEHER, 2011, p. 1). Com a implantação do REUNI, estas determinações se aprofundam e, apontam indicativos de precarização da universidade e do trabalho docente, comprometendo precisamente a qualidade das universidades públicas no país.

A partir do exposto¹⁰, é possível caracterizar linhas de continuidade, bem como identificar políticas que estão em conformidade às orientações do BM para a educação superior dos países de capitalismo dependente. O PNE é um ótimo exemplo da instrumentalização destas orientações, pois, a novidade que o PNE traz, são que, as medidas de governos se convertem em políticas de Estado, obtendo um alcance mais amplo.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

137

Partindo da compreensão da totalidade concreta, bem como dos nexos causais que se interconectam na problemática em tela, é possível afirmar que um dos principais alvos, no que concerne às orientações do BM para o padrão dependente de educação superior dos países da periferia do capitalismo, é a autonomia universitária.

No que concerne às orientações dos organismos internacionais, em especial as do BM para a reformulação do papel do Estado, bem como para as políticas direcionadas para o ensino superior, denominada de “educação terciária”, evidenciamos dois eixos essenciais: a diversificação das instituições de ensino superior (IES) e dos cursos, e a diversificação das suas fontes de financiamento¹¹.

¹⁰ Não vamos tratar de todas as metas e estratégias do PNE (2014-2024) que tratam da educação superior, pois, a priori, nossa intenção, é expor as condicionalidades do BM a partir da materialidade de políticas para este nível de ensino. Assim, nos dando pressupostos para levantar a hipótese de um possível imperialismo acadêmico em operacionalidade no contexto da educação superior dos países periféricos.

¹¹ Uma análise cuidadosa dos documentos do BM demonstra que suas políticas não tratam da “educação” (ainda que este seja o termo utilizado), mas de um “ensino” massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente

Não podemos deixar de mencionar também que as orientações do BM engendraram um alargamento da mercantilização da educação, em especial da educação superior. Esse alargamento foi efetivado mediante vasta expansão das instituições privadas de educação superior, por intermédio da liberalização dos “serviços educacionais”; e também por meio da introdução e incorporação da lógica privada no interior das universidades públicas por meio das fundações de direito privado, das taxas e mensalidades cobradas pelos cursos particulares e da celebração de parcerias entre as empresas e as universidades, reconfigurando as atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, fica nítido a condicionalidade do *modus operandi* das orientações do BM para a educação superior brasileira. Os governos Cardoso e Lula da Silva implementaram políticas para atender as sugestões do organismo e o governo Dilma Rousseff mostra linha de continuidade, porém com maior alcance pois no PNE (2014-2024) as medidas de governos se tornaram políticas de Estado.

138 Avaliamos que estas políticas apontam para a intensificação da privatização e da certificação em massa como centro gravitacional da política de educação brasileira. A lógica da certificação em alta escala atende as orientações apregoadas da Teoria do Capital Humano (1971), na qual propala a qualificação da força de trabalho para se adequarem as mudanças do mundo do trabalho. Deste modo, com a liberalização dos serviços educacionais, mais instituições de ensino superior privadas ofertam cursos aligeirados e de baixo custo nas mensalidades. Tendo em vista o ano de 2013 apenas 6,2 % do PIB era canalizado para a educação, nesse sentido, 1,1% do PIB foi direcionado para a educação superior que, por seu turno, deste percentual, R\$ 12.528.635.389 bilhões foi direcionado para o FIES, teve um gasto tributário com as isenções fiscais do PROUNI de R\$ 839.001.269 milhões, ao passo que para as universidades federais sobrou R\$ 39.017.383.884 bilhões. É notável a crescente valorização do setor privado pelo financiamento público. Todavia, nos parece que a lógica de não aumentar o financiamento das universidades públicas se dá em função do governo federal atender as orientações do BM para o nível de ensino em tela, no que diz respeito à diversificação das fontes de financiamento, possibilitando entrada de recursos privados nas universidades públicas por meio das fundações de direito privado, decorrendo em um hibridismo institucional destas instituições, perdendo, deste modo, sua relativa autonomia. Sendo assim, metamorfoseando a educação superior como um nicho mercadológico

desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento crítico e referenciado nas lutas históricas da classe trabalhadora. (LIMA, 2011, p. 93).

promissor para a extração lucrativa do capital. Por outro lado, a forma como o Estado e as políticas educacionais estão postos os caminhos, pelos quais, parcela significativa dos jovens brasileiros, como indica os índices, tem realizado o sonho da educação superior, ainda que questionáveis. Para uma sociedade fundada na cultura do diploma como sinônimo de saber e poder – o acesso à educação superior traz diferenças, ainda que não correspondida na realização profissional para todas as áreas de conhecimento.

Conforme a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, 2015), “essa crise se acentua com a expansão desordenada das instituições, com a terceirização dos serviços públicos e com a precarização das condições de trabalho”. O governo federal realizou um corte no orçamento do Ministério da Educação, no valor de R\$ 586 milhões mensais, ao passo que as próprias instituições públicas de ensino superior já possuíam grandes dificuldades em conseguir pagar as contas acumuladas. Diante disso, é imprescindível a necessidade de organização do movimento dos educadores para fazer frente a esse ataque, bem como buscar a efetivação do direito social que nos foi subtraído pelo setor de serviços, pois, caso contrário, neste cenário de degradação da universidade, estaremos caminhando para um cenário corrosivo para a estrutura social da educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDES. (2015). *Corte no orçamento do MEC evidencia crise nas universidades públicas*. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7355>> Acesso em 14 mar. 2015.
- ANTUNES, R. (2009). *Sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. (2008). Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*. vol.13, n.39, pp. 423-436.
- BRASIL. (2007). Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. *Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 19 agos. 2015.
- BRASIL. (2014). Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <<http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 out. 2014.

- CHAUÍ, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n.24, pp. 5-15.
- CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. (2013). *A Universidade Brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais*. São Paulo, SP: Xamã.
- CHIZZOTTI, A. (2010) *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FERNANDES, F. (1968). *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FERNANDES, F. (1972). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNANDES, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, SP: Alfa-Omega.
- FONSECA, M. (1998). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- LEHER, R. (2003). Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). *Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã.
- LEHER, R. (2011). Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO, 2011, São Paulo. *Cadernos de texto*. São Paulo, pp. 3-13.
- LEHER, R. (1999). *Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30.
- LIMA, K. (2012). A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. *Perspectiva (UFSC)*, v. 30, p. 625-656.
- LIMA, K. (2015). Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Universidade e Sociedade (Brasília)*, v. 55, p. 32-43.
- LIMA, K. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, v. 14, p. 86-94.
- LIMA, K. (2009). Contrarreforma da educação nas universidades federais: o Reuni na UFF. *Universidade e Sociedade, Brasília*, n. 44, p. 147-157.
- LIMA, K. (2005). Capitalismo dependente e reforma universitária consentida: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: 28 Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu. *Anais da 28 Reunião Anual da ANPEd*.
- MARX, K. (2013). *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MESZÁROS, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, SP: Boitempo.

- NISHIMURA, S. P. (2014). A Precarização do Trabalho Docente como Necessidade do Capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano 23, n. 53, p. 48-59.
- OLIVEIRA, G. C.; VAZQUES, D. A. (2010). *Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil*. Oikos (Rio de Janeiro), v. 9, p. 137-160.
- ROCHA, A. R. M. (2011). Prouni e a expansão do ensino superior privado: a política pseudodemocratizante do ensino superior do governo Lula. In: Ana Maria Dorta de Menezes. (Org.). *Trabalho, Educação e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Edições UFC, p. 375-408.
- SEMESP. (2015). *Mapa do ensino superior no Brasil*. Disponível em <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.
- SCHULTZ, T. W. (1971). *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- SOARES, R. (2007). Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis. In: SOARES, R. *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: Eduece.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (2012). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo. São Paulo: Atlas.

