



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thiago Figueira Boim

**Ensino Superior público a distância no município de São Paulo:
entre formação humana e dinâmicas excludentes**

Rio de Janeiro

2022

Thiago Figueira Boim

**Ensino Superior público a distância no município de São Paulo:
entre formação humana e dinâmicas excludentes**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Política Pública.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Amadeo Gentili

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B679 Boim, Thiago Figueira.
Ensino Superior público a distância no município de São Paulo: entre formação humana e dinâmicas excludentes / Thiago Figueira Boim. – 2022.
284 f.

Orientador: Pablo Amadeo Gentili.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Ensino Superior a distância – Teses. 2. Trabalho – Teses. 3.
Reestruturação produtiva – Teses. I. Gentili, Pablo Amadeo. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 316.35

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Figueira Boim

**Ensino Superior público a distância no município de São Paulo:
entre formação humana e dinâmicas excludentes**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Política Pública.

Aprovada em 06 de maio de 2022.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Amadeo Gentili
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Deise Mancebo
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dra. Denise Barata
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Raquel Marques Villardi
Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias -
UERJ

Prof.^a Dra. Vânia Cardoso da Motta
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro -
(FE/UFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina - (CED/UFSC)

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Ao amado e querido filho, João Moraes Boim, cuja doçura e generosidade refletem o melhor do mundo.

À Helena e Beatriz, alegrias recém-chegadas à minha vida.

À Alessandra Zinsly, companheira de vida, sonhos e utopias.

À memória do amigo, Felipe Augusto Cintra Magalhães, de quem guardo imensa saudade.

AGRADECIMENTOS

Venci e fui derrotado tantas vezes na vida que não saberia reconhecer quantas mãos e abraços eu apertei ou recebi durante os inúmeros desafios que foram escolhidos por mim (ou impostos a mim). O fato é que desde muito cedo descobri a importância das amizades e o valor do companheirismo. Nunca estive sozinho! E durante o curso de doutorado (há 439,4 km de casa) isso não foi diferente.

Só que agora, diante da defesa desta tese, me pergunto se darei conta de mencionar todas as pessoas que gostaria de agradecer. Certo da impossibilidade deixarei, antecipadamente, nos autos de agradecimentos, os meus votos de gratidão a todos companheiros(as) que caminha(ra)m e compartilha(ra)m a vida comigo (cotidianamente ou não). Embora você não esteja, nominalmente, grafado aqui, saiba que muito do que sou (e acredito) vem, justamente, de trocas com pessoas como você – que vivo encontrando ou (des)encontrando pelo mundo. Obrigado, camaradas!

Já entre os que presenciaram mais de perto a elaboração da tese e estão diretamente relacionados aos últimos cinco anos de minha vida, agradeço, especialmente, ao amigo que escolhi como irmão, Rafael da Ponta Vicente, cuja parceria está em cada decisão, dúvida ou acerto desta pesquisa. Me pergunto todos os dias se o seu nome não deveria estar na capa do trabalho. À minha namorada, Alessandra Zinsly, que ao lado do Rafael, nunca se cansou de ler e reler meus esboços, ou até mesmo, de ser ouvido para um estudante, sabidamente, em apuros. À amiga Tainã Maria Pinheiro, que, mesmo vivendo em Florianópolis, conseguiu estar presente nos momentos mais lancinantes do claustro acadêmico.

Tampouco poderia deixar de mencionar a minha banca de qualificação, formada pelas valentes professoras e pesquisadoras Vânia Cardoso da Motta e Deise Mancebo. Além de provocativas ilações teóricas (e político-partidárias), o nosso convergente diálogo resultou ao mesmo tempo em aprendizado e muitas tarefas para uma pesquisa(ção) – que naquele instante – perfilava ambições e pouca (ou nenhuma) lucidez.

Aproveito o ensejo para prestar a devida gratidão aos professores que, solidariamente, me estenderam a mão na tumultuada conclusão do trabalho: Alexandre Fernandez Vaz que, mesmo sem me conhecer pessoalmente, atendeu ao meu pedido de avaliação prontamente. Os seus longos áudios com recomendações e críticas (ou seriam podcasts?), trocados por aplicativo de mensagem foram decisivos na decantação final dos principais resultados da pesquisa; novamente à Deise Mancebo, agora, pela generosidade como compartilhou comigo uma parte

preciosa de seu tempo livre (ou trabalho não-pago?) atendendo algumas das agruras derradeiras de uma tese estrangulada pelos prazos da universidade; à Denise Barata, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), que, mesmo sob a grande responsabilidade do cargo, não deixou de enxergar pequenas (e grandes) dificuldades humanas, agindo com precisão e astúcia.

Esta, inclusive, é a deixa para reiterar que todas as limitações, inconsistências, falhas, ou até possíveis erros na depuração da pesquisa ou análise dos resultados defendidos aqui são de inteira (e exclusiva) responsabilidade minha.

Sublinho, também, a imensa gratidão que tenho pelos meus familiares – Figueira e Boim. Esta titulação como doutor é uma celebração da luta de nossas matriarcas para garantir aos mais novos a rara oportunidade de seguir adiante. Agradeço, em especial, a duas mulheres que reconheço em cada etapa deste curso: Mirian Boim e Adélia Figueira. Divido com vocês esta vitória de minha formação acadêmica.

Menciono ainda e, sem falso proselitismo, a minha gratidão aos estudantes secundaristas e universitários, a quem tive (e tenho) o prazer de dividir educação. Me faltam palavras para registrar a importância de vocês nesta trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Afinal, foi do chão da escola que encontrei motivação para resistir às naturalizações da desigualdade, e a produzir informações que, pelo engajamento e compromisso com a emancipação crítica, pudesse servir de alguma forma ao enfrentamento das dinâmicas excludentes do neoliberalismo. Sigamos juntos e sempre à adiante: o mundo nos pertence.

Dito tudo isso e, já na campanha “*Vamos juntos pelo Brasil*”, me sinto no dever de lembrar que nada teria acontecido se não fosse a corajosa implementação de políticas públicas de Educação Superior pelos governos do PT para os filhos(as) da classe trabalhadora brasileira – que mesmo depois de sucateado pelo golpe de 2016, ainda resiste na luta de milhares de estudantes pela diplomação universitária. Muito obrigado, (ex-)presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Agradeço, finalmente, ao meu orientador, professor Pablo Amadeo Gentili pela oportunidade e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo auxílio concedido.

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, no silêncio e no sossego,
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!

Olavo Bilac, *Tarde*, 1919.

RESUMO

BOIM, Thiago Figueira. *Ensino Superior público a distância no município de São Paulo: entre formação humana e dinâmicas excludentes*. 2022. 282 f. Tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O processo de reestruturação produtiva do capital tem transformado as relações de trabalho tanto no centro quanto na periferia do modo-de-produção, constituindo novas formas de espoliação do trabalho e de expropriação do mais-valor; as políticas educacionais de Ensino Superior, especialmente as do período Lula e Dilma, emergem neste contexto, em seus aspectos mais gerais (de massificação) e particulares (de mercado). Por isso, o presente trabalho de doutorado, investiga a partir da expansão do ensino superior no Brasil, a articulação entre as especificidades da Educação à distância e os limites de um planejado processo de inclusão social de trabalhadores-estudantes do circuito periférico. Buscou-se, dessa forma, compreender a EaD no estágio vigente do capitalismo como uma nova determinação (ou não) para a qualificação de trabalhadores precarizados – para o próprio processo de trabalho precarizado. Nesse sentido, algumas das conclusões identificadas resultam, principalmente, de duas linhas investigativas: a estreita relação entre a modernização do Ensino Superior (a distância) e as novas formas de espoliação e extração de mais-valia do trabalho (im)produtivo no setor de serviços; e a ambivalência "inclusiva-excludente" do aumento da oferta de ensino através da modalidade a distância. A hipótese verificada foi a de que as políticas públicas de regulação do Ensino Superior à distância – nos moldes realizados pela gestão petista – ao mesmo tempo que eram estatelistas e inclusivas, se conformaram num complexo e contraditório movimento privatista e excludente. Para tal, utilizou-se um amplo conjunto estatístico formado pelos bancos de dados do *Censo da Educação Superior brasileira* do Inep-MEC, além de levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para compor um panorama mais específico da expansão de cursos de graduação a distância em IES públicas na capital paulista; e, por fim, a partir de entrevistas com alunos(as) do polo Jd. Paulistano da rede UAB/UniCEU, observou-se, por meio da trajetória ontológica destes trabalhadores-estudantes, a dialética da inclusão-excludente.

PALAVRA-CHAVE: Ensino Superior à distância, Trabalho, Reestruturação Produtiva;

RESUMEN

BOIM. Thiago Figueira. *La educación superior pública a distancia en la ciudad de São Paulo: entre la formación humana y las dinámicas excluyentes*. 2022. 282 f. Tesis doctoral en “Políticas Públicas e Formação Humana”) – Facultad de Educación, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

El proceso de reestructuración productiva del capital ha transformado las relaciones laborales tanto en el centro como en la periferia del modo de producción, constituyendo nuevas formas de despojo del trabajo y expropiación de la plusvalía; Las políticas educativas de Educación Superior, especialmente las del período Lula y Dilma, emergen en este contexto, en sus aspectos más generales (masificación) y específicos (mercado). Por lo tanto, el presente trabajo de doctorado investiga, a partir de la expansión de la educación superior en Brasil, la articulación entre las especificidades de la educación a distancia y los límites de un proceso planificado de inclusión social de trabajadores-estudiantes del circuito periférico. De esta manera, buscamos entender la educación a distancia en la etapa actual del capitalismo como una nueva determinación (o no) de la calificación de los trabajadores precarios para el proceso mismo de trabajo precario. En este sentido, algunas de las conclusiones identificadas resultan, principalmente, de dos líneas investigativas: la estrecha relación entre la modernización de la Educación Superior (a distancia) y las nuevas formas de despojo y extracción de plusvalía del trabajo (im)productivo en el sector de los servicios; y la ambivalencia “inclusivo-exclusivo” del incremento de la oferta educativa a través de la modalidad a distancia. La hipótesis verificada fue que las políticas públicas de regulación de la Educación Superior a distancia -en los moldes realizados por la administración del PT- al mismo tiempo que eran estatistas e inclusivas, conformaban un complejo y contradictorio movimiento privatista y excluyente. Para ello, se utilizó un amplio conjunto estadístico formado por las bases de datos del Censo Brasileño de Educación Superior del Inep-MEC, además de una encuesta realizada con la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo para componer un panorama más específico de la expansión. de cursos de educación superior, graduación a distancia en IES públicas en São Paulo; y, finalmente, a partir de entrevistas con estudiantes de la Jd. Paulistano de la red UAB/UniCEU, se observó la dialéctica inclusión-exclusión a través de la trayectoria ontológica de estos trabajadores-estudiantes.

PALABRAS-LLAVE: Educación superior a distancia, Trabajo, Reestructuración productiva;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Projeções calculadas para o cumprimento da Meta 12 do PNE (2014-2024)	156
Figura 2 -	Mapa da distribuição territorial de polos de atividade presencial da UAB (2019)	172
Figura 3 -	Mapa da distribuição territorial dos polos de atividade presencial da UAB por subprefeitura (2019)	173
Figura 4 -	Telecentro do CEU Jd. Paulistano – polo da UAB desde 2013.....	177
Figura 5 -	Biblioteca do telecentro do CEU Quinta do Sol – polo da UAB desde 2014.....	177
Figura 6 -	Perfil do aluno ingressante na Univesp em 2018.....	217
Figura 7 -	Distribuição de estudantes universitários, por administração e modalidade de ensino, segundo renda no Brasil (2018)	219

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Perfil dos alunos de EAD por classe social, em percentual (2019)	142
Gráfico 2 -	Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro em milhões (1980-2019)	145
Gráfico 3 -	Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro, segundo categoria administrativa e modalidade de ensino (2009-2019)	146
Gráfico 4 -	Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil (2014-2019)	147
Gráfico 5 -	Distribuição de matrículas, por região e modalidade de ensino em porcentagem (2018)	148
Gráfico 6 -	Número de ingressos no Ensino Superior brasileiro por tipo de ensino (2009-2019)	149
Gráfico 7 -	Evolução de matrículas na modalidade de graduação a distância no estado de São Paulo (2009-2019)	151
Gráfico 8 -	Matrículas em IES, por região administrativa, no estado de São Paulo (2018)	153
Gráfico 9 -	Taxas de escolarização bruta e líquida no Brasil (2012-2019)	155
Gráfico 10 -	Número de matrículas no ensino presencial, por administração, no Brasil e no município de São Paulo (2002-2016)	160
Gráfico 11 -	Número de matrículas no ensino presencial, por administração, no município de São Paulo (2002-2016)	161
Gráfico 12 -	Distribuição de matrículas em cursos de graduação presencial nas redes pública e privada no Brasil e município de São Paulo (2015)	161
Gráfico 13 -	Distribuição de matrículas em cursos de graduação, por região (1980 e 2017)	162
Gráfico 14 -	Matrículas em cursos de graduação presencial, por administração, e região (2019)	163
Gráfico 15 -	Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino no Brasil (2001-2009)	168
Gráfico 16 -	Número de matrículas de graduação a distância, por administração, no Brasil (2001-2019)	169
Gráfico 17 -	Distribuição do número de matrículas de graduação, por modalidade de ensino, e tipo de diplomação no Brasil (2009)	171
Gráfico 18 -	Taxa ajustada de frequência escolar líquida dos estudantes de 18 a 24 anos por cor ou raça no município de São Paulo de 2016 a 2018.....	189
Gráfico 19 -	Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais por nível de instrução e cor ou raça, no município de São Paulo, de 2016 a 2018.....	191

Gráfico 20 - Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, por sexo e grupos de idade, no município de São Paulo, de 2016 e 2018.....	193
Gráfico 21 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos, por sexo, condição de estudo e situação de ocupação, no município de São Paulo de 2016-2018.....	199
Gráfico 22 - Distribuição dos jovens de 15 a 29 anos ocupados, segundo o setor de atividade econômica, no Município de São Paulo.....	202
Gráfico 23 - Distribuição de matrículas em cursos de Educação Superior pública a distância, por sexo, no Município de São Paulo (2014-2018)	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Educação Superior oferecidos no CEU por habilitação (2013-2020)	180
Quadro 2 - Condição de estudo e situação de ocupação.....	196

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 -	Proporção da população de 25 anos ou mais com Ensino Superior completo no município de São Paulo (2010)	173
Mapa 2 -	Estudantes de 15 a 29 anos que frequentam o Ensino Superior, por raça/cor. Subprefeituras do Município de São Paulo, (2010)	190
Mapa 3 -	Representações, por sexo, dos estudantes de 15 a 29 anos que frequentam o Ensino Superior nas subprefeituras do Município de São Paulo (2010)	194
Mapa 4 -	Taxa de desocupação da população de 15 a 29 anos, por raça/cor, nas subprefeituras do Município de São Paulo (2010)	198
Mapa 5 -	Taxa de desocupação da população de 15 a 29 anos, por sexo, nas subprefeituras do Município de São Paulo (2010)	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	18 a 24 anos: Taxa de frequência bruta em estabelecimento de ensino da população residente.....	186
Tabela 2 -	Percentual de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram ao menos o ensino básico obrigatório entre 2016-2018 no município de São Paulo	188
Tabela 3 -	Distribuição dos estudantes de 15 a 29 anos por cor/raça e nível de ensino que frequenta, no município de São Paulo, em 2010.....	192
Tabela 4 -	Distribuição da população de 15 a 29 anos ocupada segundo o nível de instrução no Município de São Paulo (2013)	197
Tabela 5 -	Distribuição da população de 15 a 29 anos com vínculo formalizado segundo o nível de instrução no Município de São Paulo (2013)	200
Tabela 6 -	Distribuição de vagas nos cursos de graduação a distância oferecidos pelo Sistema UAB na Rede UniCEU de 2014 a 2021	204
Tabela 7 -	Número de vagas, polos e cursos de graduação à distância oferecidos pela Univesp na Rede UniCEU de 2014 a 2021	207
Tabela 8 -	Número de matrículas em graduações a distância oferecidas por administração pública.....	209
Tabela 9 -	Idade média dos alunos dos cursos de Educação Superior no município de São Paulo, por categoria administrativa e modalidade de ensino, de 2014 a 2018.....	210
Tabela 10 -	Número de matrículas em cursos de graduação a distância, por sexo e grau acadêmico, no município de São Paulo (2014-2018)	212
Tabela 11 -	Distribuição de matrículas no município de São Paulo, por raça/cor, na EaD pública.....	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ASCII	<i>American Standard Code for Information Interchange</i>
ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
Censup	Censo da Educação Superior brasileira
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEU	Centro Educacional Unificado
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CSV	<i>Comma-Separated Values</i>
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEINFO	Departamento de Produção e Análise de Informação
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FEC	Fórum Econômico Mundial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FDC	Fundação Don Cabral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Eurostat	Comissão das Comunidades Europeias
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação
ISS	Imposto Sobre Serviços
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
MEC	Ministério da Educação

NEaD	Núcleo de Educação a Distância
OMC	Organização Mundial do Comércio
PT	Partido dos Trabalhadores
PNL	Plano Nacional de Educação
PME	Pesquisa Mensal do Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPFH	Programa de Políticas Públicas e Formação Humana
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMSP	Região metropolitana de São Paulo
Reuni	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sintraema	Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de Assistência e Educação à Criança, ao Adolescente e à Família do Estado de São Paulo
SNA	Sistema Nacional de Aprendizagem
SAS	<i>Statistical Analysis System</i>
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SMDUD	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UniCEU	Universidades no Centro Educacional Unificado
UniCid	Universidade da Cidade de São Paulo
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UniRede	Universidade Pública Virtual do Brasil
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. A DIALÉTICA DO MODELO FLEXÍVEL DE ACUMULAÇÃO: DE UMA CRISE ESTRUTURAL AO IMPERATIVO EXCLUDENTE DO NEOLIBERALISMO	34
1.1. A atualidade histórica da crise do capital: da acumulação por espoliação a nova razão do mundo	34
1.1.1. <u>A crise de “longa-duração” do capitalismo tardio: raízes de um paradigma neoliberal</u>	43
1.2. Morfologia neoliberal e a “destruição criativa” do Estado de Bem-Estar Social	57
1.2.1. <u>Por que “hegemonia” neoliberal?</u>	61
1.3. A inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho: a crise do desenvolvimentismo	63
1.3.1. <u>Formação e expansão do modelo neoliberal: da redemocratização às contrarreformas</u>	68
1.3.2. <u>A vez do lulopetismo: pós-neoliberalismo, neodesenvolvimentismo ou apenas uma hegemonia às avessas?</u>	78
2. TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (A DISTÂNCIA): NOVAS MORFOLOGIAS	85
2.1. A centralidade do trabalho nas relações sociais vigentes	86
2.2. Trabalho e educação na perspectiva de uma filosofia da <i>práxis</i>: notas teórico-conceituais para uma investigação	90
2.2.1. <u>O princípio de uma crítica ao Estado</u>	93
2.2.2. <u>O trabalho na sociedade capitalista</u>	98
2.2.3. <u>A “vitalidade” do conceito de classe social</u>	103
2.3. A educação e educação superior a distância para o mundo do trabalho: das especificidades da formação do trabalhador à hegemonia das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)	106
2.3.1. <u>Novas morfologias e velhas contradições</u>	111
2.3.2. <u>O advento do infoproletariado</u>	113
2.3.3. <u>Infoprecarização e atividade magisterial: a invenção do professor não-professor</u>	116
2.3.4. <u>A reconfiguração da classe trabalhadora brasileira no século XXI: do subproletariado à classe média</u>	121

3.	A EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	129
3.1.	Perspectivas das políticas públicas educacionais de ensino superior nos governos Lula-Dilma	132
3.1.1.	<u>Do contexto nacional às contingências da região metropolitana</u>	144
3.2.	Fernando Haddad, Ensino Superior e o município de São Paulo (2005-2012) e (2013-2016)	157
3.2.1.	<u>Educação Superior pública a distância: da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a criação da Rede UniCEU no município de São Paulo</u>	165
4.	EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR (A DISTÂNCIA) E AS DESIGUALDADES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CONTRADIÇÕES DE UM PROCESSO INCLUSIVO-EXCLUDENTE	183
4.1.	Dinâmicas excludentes na frequência em estabelecimentos de ensino: um balanço estatístico	184
4.1.1.	<u>Escolaridade e escolarização</u>	185
4.1.2.	<u>Condição de estudo e situação de ocupação</u>	195
4.2.	A universidade na periferia: o acesso ao Ensino Superior através da UniCEU	203
4.2.1.	<u>O(s) perfil(is) do estudante de graduação</u>	209
4.3.	A hermenêutica de um processo inclusivo e excludente: o polo Jd. Paulistano	220
4.3.1.	<u>Trajетória pessoal e os limites do direito à Educação na periferia da cidade</u>	222
4.3.2.	<u>Educação Superior pública à distância: um processo inclusivo-excludente?</u>	230
4.3.3.	<u>A situação de estudantes concluintes e egressos: expectativa/realidade</u>	238
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	257
	ANEXO A - MÓDULO ALUNO – CENSUP 2019	263
	ANEXO B - DICIONÁRIO DE DADOS – CENSUP 2019	266
	ANEXO C - MAPA DAS SUBPREFEITURAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	272
	ANEXO D - MAPA DISTRITAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	273
	ANEXO E - FORMULÁRIOS GOOGLE - PERFIL DO(A) ALUNO(A) (UNICEU/JD. PAULISTANO)	274
	ANEXO F - ROTEIRO DE ENTREVISTA	282

INTRODUÇÃO

A necessidade geral da arte é a necessidade racional que leva o homem a tomar consciência do mundo interior e exterior e a fazer um objeto no qual se reconheça a si próprio.

Georg Hegel, Fenomenologia do Espírito, 1807.

A motivação para realizar este trabalho no âmbito da pós-graduação – que pelo alcance proposto permite refletir concretamente a realidade de inúmeros estudantes trabalhadores – vem originalmente da própria trajetória acadêmica e profissional do autor. Pública ou privada, a universidade brasileira era para a geração de estudantes da década de 1990 um impérvio projeto supressório. A escassez de vagas e o modelo meritocrático de vestibular do tipo *fuvest* são alguns dos muitos exemplos de processos regulatórios da desigualdade educacional no Brasil e em países vizinhos, e que acabam por reforçar, inevitavelmente, o aspecto *classista* da estrutura universitária no sul global, consagrada, no limite, como mais um dos redutos reservados aos grupos intermediários e mais elevados da população jovem na região.

Nem mesmo a gradual taxa de crescimento das matrículas no ensino superior durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), em 7% ao ano, foi capaz de produzir algum efeito reversivo ao enorme contingente de jovens e adultos que permaneciam fora dos bancos acadêmicos. Em 1999, por exemplo, a diferença entre o número de concluintes na educação básica e a oferta na universidade brasileira era deficitária em 760.018¹ vagas. Em outros termos, isso quer dizer que o crescente número de matrículas realizadas no ensino superior não acompanhou as exigências do Banco Mundial (BM) ao então economista e ministro da educação Paulo Renato (1995-2002), de universalizar o acesso ao ensino médio no país. Até o final do mandato, portanto, FHC e seu ministro, ambos professores universitários, amargaram o desalento de terem de fato ampliado consideravelmente as vagas do ensino superior, mas sem cobrir sequer metade da população estudantil formada anualmente no ensino médio brasileiro.

O que inicialmente parecia suscitar alguma mudança positiva reservava, na realidade, a continuidade de um projeto educacional acentuadamente neoliberal, conhecido pelo campo crítico justamente pela sua natureza “inclusiva-excludente”. Em voga especialmente durante os anos de 1990 na América Latina, estas políticas de abertura e de democratização do direito à educação, tipicamente privatizantes, eram insuficientes ou, em alguns casos, inócuas na

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística do Ensino Superior*. Censup/Ministério da Educação: Inep, Brasília, DF. 1999.

reversão dos processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais².

No ABC paulista, por exemplo, mesmo sendo a segunda geração de minha família a terminar os 11 anos obrigatórios da educação básica, a desastrosa política educacional de Rose Neubauer, secretária estadual de educação em São Paulo (1995-2002), extirpou não apenas o projeto universitário de uma agigantada população jovem suburbana e periférica como ainda ratificou, por meio de uma contrarreforma da instrução pública, o desigual mecanismo de distribuição de oportunidades aos filhos de uma classe trabalhadora urbana e rural. O baixo crescimento do país ao longo de uma década de controle fiscal dos gastos públicos impôs uma condição aos milhares de jovens que, como eu, estavam formados e sem destino: o ingresso como mão-de-obra excedente e não qualificada a um mercado de trabalho com ofertas no setor de serviços quase sempre insalubres e mal remuneradas.

A situação, entretanto, somente arrefeceu de fato quando uma contínua política de Estado do Ministério da Educação (MEC), durante o período Lula-Dilma no palácio do planalto (2003-2016), alterou largamente o acesso aos bancos universitários para milhares de estudantes por meio de políticas públicas educacionais de efetiva e permanente expansão do ensino superior público e privado. O *Reuni* (Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) até 2010 já tinha ampliado em mais de 938.656³ as vagas em universidades e institutos federais de todo o país. Já o conhecido programa de concessões de bolsas de estudos de 50% a 100% em universidades particulares, o *Prouni* (Programa Universidade para Todos), em dez anos tinha contemplado ao menos um milhão⁴ de jovens brasileiros, que se tornaram em suas respectivas biografias familiares, a primeira geração de estudantes a chegar ao ensino superior.

Por sinal, foi justamente esta conjuntura educacional que possibilitou não apenas o meu ingresso, mas também a minha permanência na universidade até a conclusão do curso de mestrado em Educação sete anos depois da aprovação no vestibular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2004. A regulamentação de cotas sociais e raciais garantiu também à universidade federal brasileira a expressiva presença de grupos até então ausentes das estatísticas acadêmicas. De acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), em 2010, 46,07% dos alunos matriculados em

² GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América latina. *Educação e Sociedade*. vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. Campinas. 2009.

³ Site do Reuni, disponível em <reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>, acesso em 20/09/19.

⁴ Site do Prouni, disponível em <siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>, acesso em 20/09/19.

instituições federais se identificaram como pretos, pardos e índios, e 50,39% do total de alunos matriculados era egresso de escolas de ensino médio públicas.

Decerto, não sobram dúvidas de que o decênio petista está sublinhado na história recente da educação brasileira como uma das épocas mais produtivas e democráticas do ensino superior no país. Entretanto, são inúmeras as contradições que caracterizaram não apenas a expansão do ensino superior, mas as próprias políticas sociais dos governos do PT. Afinal, já é lugar comum na crítica ao lulopetismo que a hegemonia neoliberal do período anterior produziu nos governos de Lula e Dilma conservadoras formas de ruptura ao modelo herdado de FHC. Se, por um lado, as políticas sociais foram priorizadas em detrimento dos ajustes fiscais, por outro o papel ativo do Estado no processo de desindustrialização do setor produtivo consolidou a insídica aliança do governo ao capital financeiro e às doutrinas liberais de mercado.

A expansão da educação superior ao longo da última década em alguma medida reforça esta tese, principalmente, quando o governo de Lula designou em 2005 a ampliação da modalidade Educação à Distância (EaD) no país. Todavia, desde 2001, é possível notar no discurso governamental a apresentação do ensino à distância, explicitamente, como a forma mais eficiente de acelerar o cumprimento de dois dos compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE) com a educação superior: (a) “prover até o final da década a oferta de educação para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; (b) estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país”⁵. Esta iniciativa de governo favoreceu prontamente a rede privada do setor educacional, que se expandiu rapidamente no país oferecendo cursos de graduação e pós-graduação EaD. Evidentemente, inúmeras críticas se difundiram entre os especialistas, que consideravam o processo em curso um grave sintoma do aprofundamento de um permanente processo de privatização da educação. Os dados apresentados por Segenreich⁶ revelam a ingerência que a rede privada exerceu sobre a ampliação da EaD durante o primeiro mandato de Lula (2002-2006). De acordo com o estudo, o número de instituições privadas credenciadas no MEC até 2006 para a atividade em EaD no país aumentou 350% e os cursos de graduação à distância cresceram 310%.

O movimento de expansão do ensino superior à distância no Brasil e também no mundo já há algum tempo vem estabelecendo amplas demandas de estudo acadêmico nas mais

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: Inep, 2001. p.37-39.

⁶ SEGENREICH, Stella. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 28, p. 161-177 jul./ dez. 2006.

diferentes áreas, o que foi e é realizado com grande pluralidade de abordagem e métodos de trabalho. Porém, não obstante, este complexo desafio de lançar luz ao avanço da oferta de vagas públicas no ensino superior à distância no presente estágio do capitalismo no Brasil justifica nesta pesquisa a opção do autor de propor um plano de investigação que problematize a combinação entre as especificidades da natureza material da EaD no ensino superior e os processos de incorporação dos estudantes egressos desta modalidade de ensino às novas formas de contratos de trabalho vigentes no setor de serviços. Isso porque o pressuposto da pesquisa reconhece na ampliação da oferta de vagas públicas na educação superior à distância ao longo dos últimos anos um acelerado processo de sua valorização como um tipo específico e dinâmico de mercadoria. Em outros termos, isso quer dizer que a EaD, ao reproduzir capital pela especificidade de sua forma mercadoria (ensino), se torna um tipo de serviço que, em conjunto com outras atividades do circuito de produção, amplifica a rede de reprodução material e imaterial de circulação do capital. O ensino, portanto, está para o mercado como uma oferta ao próprio mercado, ou seja, como uma nova determinação *do* processo improdutivo de trabalho *para* o próprio processo de trabalho improdutivo.

Ao querer analisar a dialética entre a EaD e o mundo do trabalho, esta proposta de pesquisa se depara com a premência de identificar alguns dos contornos da natureza concreta e histórica deste universo de trabalhadores-estudantes em dois momentos diferentes da trajetória acadêmica: (1) o trabalhador-estudante quando ingressa na educação superior pública à distância vive de que tipo de trabalho? De que modo está inserido no conjunto da classe trabalhadora? E por que justamente o acesso ao ensino superior – meio e instrumentos de produção – se tornou a via que o trabalhador-estudante utiliza para se requalificar como um outro tipo de trabalhador? (2) O trabalhador-estudante quando egressa da educação superior pública à distância e se reinsere nas relações de trabalho vive do mesmo tipo de trabalho? O modo como está inserido no conjunto da classe trabalhadora após a diplomação no ensino superior alterou o seu lugar na classe? A requalificação do trabalhador-estudante pelo ensino superior o transformou ontologicamente em outro tipo de trabalhador?

Estes são alguns questionamentos que desenham as razões para o presente estudo se encaminhar à análise dialética das relações entre educação e as processualidades contraditórias da forma trabalho na atual estrutura econômico-social capitalista. A hipótese, portanto, desta pesquisa está na realidade da classe trabalhadora em sua nova morfologia. O aumento gradual da exploração do trabalho, principalmente no circuito dependente e periférico da produção capitalista, tem exposto determinados setores da classe trabalhadora brasileira a um regime claramente diferenciado de contratação flexível e informal. Esta parcela *sui generis* do

proletariado é justamente o grupo que está, em número cada vez maior, matriculado atualmente na modalidade de ensino à distância no país. Mais sujeito ao desemprego, informalidade e a terceirização, o trabalhador precarizado ao mesmo tempo que se torna, para o mercado, consumidor em potencial de serviços educacionais, é também o alvo principal de políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior público à distância.

Contudo, a base material desta hipótese é que a EaD – pública ou privada – se configura em alternativa de diplomação profissional aos trabalhadores mais pobres e precarizados para se recolocarem no mercado de trabalho – seja como bacharel, licenciado, gestor ou tecnólogo. Entretanto, vislumbra-se também que a diplomação do trabalhador-estudante resulte em diferentes possibilidades precárias de reinserção no mercado de trabalho: (1) dentro das atuais normas protetivas dos direitos trabalhistas no regime celetista, porém com atuação em atividades não-especializadas do setor de serviços, isto é, em *call center*, telemarketing, hipermercados, redes de fastfood, hotéis, restaurantes, comércio e até em escritórios; (2) aqueles que depois de certificados no ensino superior à distância se reinserem no mercado de trabalho atuando na área de formação, todavia, em regime de trabalho estabelecido pela figura jurídica dos pejetizados ou microempreendedores individuais, abrindo espaços cada vez maiores para acordos informais, flexíveis, intermitentes e, por fim, precários aos trabalhadores-estudantes.

Para realizar esta investida no processo de expansão da modalidade a distância de Educação Superior no Brasil, especialmente, no município de São Paulo, o trabalho recorreu ao estudo de um amplo e diversificado conjunto de dados quantitativos. O mais substancial, foi sem dúvida, a consulta nos resultados do Censo da Educação Superior brasileira (Censup), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep-MEC)⁷. Isso porque o objetivo era identificar a relação entre o objeto da pesquisa e a problemática da tese por meio de um enlace entre o perfil do trabalhador-estudante da modalidade a distância e a hipótese de que a EaD se conformou na modernização da Educação Superior em uma das vias pela qual o trabalhador-precarizado (não-qualificado) se consubstancia – segundo as exigências do mercado – num outro tipo de trabalhador, que embora, qualificado, permanece precarizado.

⁷ A pesquisa dirigida pelo Inep reúne desde o ano de 2000 um amplo e diversificado sistema de dados das instituições de educação superior (IES) no Brasil. Integraliza ainda em sua plataforma de informações dados de natureza distintas como as do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), bem como qualquer levantamento especial que venha a ser feitos para este nível educacional, intercambiando informações com os sistemas de dados e informações desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados do Censo são coletados anualmente pelo Inep a partir da importação de dados do Sistema *e-MEC* e também pelo preenchimento de questionários pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES). Esta base de dados divulgada pelo Inep⁸ reúne um sólido e diversificado conjunto de informações cuja finalidade é “desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais e gestão das políticas educacionais”⁹.

A divulgação dos resultados do Censup pelo Inep é feita por meio de três publicações diferentes: *Resumo Técnico*, *Sinopses Estatísticas e Microdados*. De acordo com o Inep, o *Resumo Técnico* é o documento que sintetiza as principais informações do Censo da Educação Superior. Dividido em duas partes, o relatório técnico apresenta na primeira os principais resultados coletados pelo Censo, privilegiando, por exemplo, a composição de uma série histórica de três anos. Já na segunda parte, é compilado um conjunto de tabelas que, em sua maioria, trazem maior detalhamento em termos de categoria administrativa e uma série histórica de dez anos, permitindo diversidade e aprofundamento de análises na área. Para esta pesquisa a qualidade de dados do Censup foi fundamental, pois possibilitou que fosse realizado – por meio da justaposição de informações de diferentes edições – o estudo da trajetória dos estudantes da EaD pública a partir de seu ingresso em determinado curso de graduação e, conseqüentemente, a geração de indicadores de acompanhamento e de fluxo na modalidade à distância.

Já a *Sinopse Estatística*, que é produzida pelo Inep desde 1995, correspondeu a um conjunto de tabelas organizadas por tema – sendo também possível consultar as informações divididas por regiões, estados e municípios. Com base nos resultados do Censo da Educação Superior os dados apresentados aqui permitiram referenciar, a partir de indicadores específicos, a maneira como se dispôs no Brasil a distribuição de IES, recursos humanos, oferta de cursos de graduação presenciais e à distância, processos seletivos, percentual de matrículas e de concluintes.

Para esta pesquisa, em especial, interessou principalmente investigar a série histórica dos seguintes indicadores: (1) Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (pública e privada), (2) Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica, (3) “Perfil” do Discente de Instituição de Educação

⁸ Censup/Inep-MEC. Disponível em <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística do Ensino Superior*. Censup/Ministério da Educação: Inep, Brasília, DF. 2007.

Superior, por Categoria Administrativa, (4) “Perfil” do Vínculo Discente nos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (presencial e a distância), (5) Número de Vagas de Cursos de Graduação, por Tipo de Vaga e Categoria Administrativa, (6) Proporção de Vagas Ocupadas, por Tipo de Forma de Ingresso e por Modalidade de Ensino, (7) Número de Matrícula em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, (8) Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa, (9) Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico em Cursos de Graduação a Distância, (10) Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino.

As informações estão disponíveis em formato *American Standard Code for Information Interchange* (ASCII), e contêm *inputs* (canais de entrada) para leitura por meio dos softwares *Statistical Analysis System* (SAS) e *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Nesse contexto, os Microdados passaram a ser estruturados em formato *Comma-Separated Values* (CSV) e seus dados ficam delimitados por *Pipe* (|), de modo a garantir que praticamente qualquer software estatístico, inclusive *open source*, consiga importar e carregar as bases de dados¹⁰.

A plataforma de Microdados do Censo anual do Inep-MEC está organizada em cinco bases de dados diferentes: IES, Alunos, Curso, Docente e Local de Oferta. Os dados que sobremaneira interessam a esta pesquisa estão concentrados principalmente na base “Aluno”, que possui sozinha mais de 10 milhões de linhas geradas a partir do preenchimento individual do formulário Censup “Módulo Aluno” (anexo A, p.263). As informações recolhidas com base em dados individuais da população estudantil do país são alocadas pelo Censup numa planilha com 119 itens provisionados em três seções diferentes: dados IES, dados do curso e dados do aluno (anexo B, p.266).

Todavia, para gerar os dados estatísticos desejados foi fundamental a extração e manipulação destes Microdados com o suporte técnico específico de uma consultoria particular de pesquisa estatística – que pelo grau de dificuldade dos cruzamentos, entendeu que a forma mais segura de manipulação da base era utilizando as funções básicas dos filtros que já estavam previstos nas “Instruções para utilização dos Microdados do Censo da Educação Superior”. Entretanto, apesar da expressa dificuldade, a escolha pelos dados do Inep confirmou precisamente a expectativa da pesquisa, sobretudo, porque foram obtidos, em conformidade

¹⁰ MEC. Inep. Manual do Usuário. Microdados do Censo da Educação Superior 2016.

com os interesses específicos da tese, diferentes dados do amplo e complexo conjunto da educação brasileira, mostrando-se, portanto, uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados.

A título de complementação (e em alguns casos de verificação da tabulação realizada pelo autor), manuseou-se também informações agrupadas por órgãos privados de representação associativa ou sindical dos estabelecimentos de ensino. Foi o caso dos indicadores pesquisados e organizados pela Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED¹¹) e Sindicato de Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior do estado de São Paulo (Semesp). Com base na consulta a estas informações, foi possível realizar, ainda que de modo suplementar, importantes incursões sobre uma complexa realidade em expansão no Brasil nos últimos anos.

Contudo, o interesse pela ABED e/ou Semesp limitou-se aos documentos produzidos anualmente pelas instituições em parceria com estabelecimentos associados e não-associados: Instituição educacional pública federal, Instituição educacional pública estadual, Instituição educacional pública municipal, Instituição educacional privada com fins lucrativos, Instituição educacional privada sem fins lucrativos, Instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA), ONG e terceiro setor.

Chamado de *Censo EAD.BR*, a pesquisa realizada pela ABED está disponível no próprio site da instituição¹² em duas versões: completa (on-line) e resumida (on-line e impressa). A versão on-line completa do Censo apresenta as mais destacadas referências quantitativas obtidas pelo estudo em tabelas e gráficos formulados a partir de análises realizadas pelos diretores da Associação, apresentando, por exemplo, a abrangência da EaD no Brasil e o número de alunos atendidos em tipos de cursos e de instituições em termos de distribuição geográfica. Já os dados qualitativos, coletados em questionários específicos, detalham dados sobre as práticas docentes, de gestão e de uso de tecnologia, tipos de conteúdo e tipo de apoio ofertados aos alunos, entre muitas outras questões de interesse específico.

Já a pesquisa realizada pelo Semesp, publicada no *Mapa do Ensino Superior no Brasil*, é elaborada, anualmente, desde 2010, com base nos dados do Censup e em prospecção própria realizada pelo Instituto Semesp¹³. O documento apresenta dados gerais e específicos de cada

¹¹ De acordo com o estatuto da entidade, a ABED é uma sociedade científica e sem fins lucrativos criada em 1995 para coordenar o desenvolvimento de uma educação aberta, flexível e à distância no país. Um dos marcos regulatórios da associação é o de promover o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento e a divulgação da EaD, inclusive representando em Juízo ou fora dele os interesses individuais e coletivos de seus associados e dos estudantes do ensino na modalidade à distância. Disponível em <http://www.abed.org.br/site/pt/>, acesso em 10 de agosto de 2019.

¹² Ibid. Acesso em 10 de agosto de 2019.

¹³ Centro de inteligência analítica criado pelo Semesp com o objetivo de compartilhar para pesquisadores, educadores, gestores privados e públicos, jornalistas e para a sociedade em geral informações relevantes e

estado, como os números sobre matrículas por modalidades e porte das IES, ingressantes, concluintes, taxa de evasão e migração, cursos mais procurados, dados sobre financiamento estudantil, valores de mensalidades, perfil dos estudantes, entre outros.

Em conjunto, a base de dados da ABED e Semesp, permitiu explorar com bastante precisão, através de diversos cruzamentos de séries históricas, informações de natureza distintas, como a relação gênero, classe e raça por tipo de curso entre alunos da EaD. Verificou-se, por exemplo, se o perfil majoritário dos alunos ingressos nesta modalidade de ensino, manteve (ou não) a tendência histórica de que, em sua maioria, são trabalhadores(as) que estão na realidade do mundo do trabalho distanciados de atividades intelectuais formais e regulamentadas de emprego.

Dentre as inúmeras possibilidades de estudo com estes dados uma que se destacou foi a oportunidade de verificar, à luz da problemática proposta pela pesquisa, como se constituiu no processo de expansão da EaD a organização da oferta de diferentes cursos e modalidades de cursos (semipresencial ou totalmente à distância) em termos geográficos e de distribuição entre as instituições públicas e privadas. Outro indicador possível com estes mesmos dados foi a perspectiva de organizá-los a partir de séries históricas que evidenciem a evolução material da expansão da EaD no Brasil permitindo, por exemplo, analisar a abertura-fechamento de polos presenciais e o próprio movimento de concentração de alunos nas redes públicas e privadas pelo território. A presença e a distribuição de polos de apoio presencial ao ensino à distância são pistas extremamente importantes para se entender como o mercado reage a flexibilização das regras governamentais à oferta de EaD e a abertura de polos, bem como avaliar até que medida a expansão desta modalidade está relacionada a maior presença da EaD com cursos específicos em determinadas áreas do circuito produtivo e reprodutivo de capital no Brasil. O levantamento revela muito sobre o atual estágio no país do tamanho e dimensões desta modalidade, destacando principalmente sua complexa diversidade. No entanto, para esta pesquisa os dados mais relevantes foram aqueles que identificaram volumes de matrícula por tipo específico de curso (Superior: graduação – tecnológico, Superior: graduação – bacharelado e licenciatura Superior: graduação – licenciatura Superior: graduação – bacharelado).

Por fim, com esta base de dados foi possível identificar em cursos totalmente à distância e semipresenciais o tipo de oferta que vem se tornando tendência na expansão da EaD no Brasil.

confiáveis que lhes permitam tomar decisões, estabelecer estratégias ou formular políticas públicas, visando o desenvolvimento da educação superior.

Disponível em <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/sobre/>, acesso em 25 de março de 2022.

Esta realidade é especialmente fundamental para o que se pretendeu investigar na pesquisa, que foi fazer o cruzamento entre perfil majoritário do estudante EaD e concentração de matrículas por região em tipos específicos de cursos de graduação. Esta investigação em série histórica, por exemplo, viceja sobre o objeto da pesquisa (o processo “inclusivo-excludente” da modalidade EaD investigado a partir do trabalhador-estudante de instituições públicas) a possibilidade de constituir empiricamente a sua concretude.

Nas três plataformas selecionadas por esta pesquisa como base de consulta – CENSO.BR da ABED, Mapa da Educação Superior do Semesp e o Censup do Inep-MEC – os dados referentes aos estudantes egressos da modalidade à distância estão circunscritos ao indicador “concluintes”, que por sua vez, em ambos os casos, sistematiza apenas informações como as IES de origem, o curso concluído e o ano de colação de grau. Existem poucas informações disponíveis sobre o acompanhamento de estudantes egressos em qualquer banco de dados de órgãos ou de entidades preocupadas com a produção de análises e investigações da educação superior no país. Segundo Lousada e Martins¹⁴, essa "falta de informação" é fortemente derivada da inexistência de sistemas de acompanhamento de egressos por parte das IES.

O hiato de informações sistematizadas entre ingressos e egressos na modalidade EaD consistiu para esta proposta de investigação um enorme desafio, afinal, foi necessário ir à campo e manusear por meio de método taxionômico a efetiva coleta de dados quantitativos e também qualitativos. Na visão de Schwartzman e Castro¹⁵, o estudo de egressos recupera, de fato, várias questões do estudo de alunos, particularmente as ligadas: (1) à qualidade do ensino e adequação dos currículos à situação profissional; (2) à origem dos projetos profissionais e a sua consistência em relação à situação profissional de fato.

A proposta, portanto, desta investigação para o levantamento de dados dos estudantes egressos da modalidade EaD de IES públicas foi a pesquisa do tipo transversal e que foi realizada na Rede das Universidades no Centro Educacional Unificado (UniCEU) da cidade de São Paulo. A justificativa para a escolha da UniCEU é o fato de a instituição ser no presente momento um dos equipamentos públicos mais abrangentes e completos na oferta de EaD no Brasil. Criada em 2015 por Fernando Haddad, então prefeito de São Paulo (2012-2016) e ex-Ministro da Educação (2005-2012), a UniCEU foi implementada na cidade após dois anos de

¹⁴ LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista contabilidade e finanças*. vol.16 no.37 São Paulo Jan./Apr. 2005.

¹⁵ SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991. Apud. LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade, 2005.

parceria no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o MEC e a CAPES¹⁶ para a oferta de cursos de licenciatura, aperfeiçoamento, bacharelado e pós-graduação na modalidade EaD. Foi por meio do Decreto nº 56.178, de 19 de junho de 2015, publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo no dia 20 de junho, que o poder executivo do município instituiu a criação de uma rede universitária dentro dos Centros Educacionais Unificados (CEU) para promover e multiplicar os polos de apoio presencial ao sistema de ensino superior à distância proposto pela UAB¹⁷.

De acordo com notas reportadas pela prefeitura de São Paulo no portal de acesso à informação da cidade, a UniCEU é apresentada como uma estratégica parceria com o Governo Federal e com as instituições de ensino superior públicas na ampliação de ofertas de qualificação profissional aos munícipes da cidade e região por meio da promoção do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade social. Embora totalmente gratuita, para o ingresso na UniCEU é necessário passar por um processo seletivo, quase sempre organizado pela instituição parceira.

Cada unidade UniCEU é composta, no mínimo, por secretaria acadêmica, sala de coordenação, sala de tutoria, laboratório de informática, biblioteca, web conferência, espaços de uso compartilhado e salas de aula. Nestas unidades acontecem os momentos presenciais, isto é, do acompanhamento e orientação pelos tutores às avaliações, videoconferências, práticas laboratoriais e encontros diversos.

Em razão do tamanho desta rede de polos, a reunião mais completas e qualificadas de informações da reinserção profissional do trabalhador-estudante graduado na modalidade EaD em IES públicas, ocorreu a partir da seleção de um polo de referência para a pesquisa: Jd. Paulistano. Para isso, no entanto, foi fundamental algum tipo de parceria com o núcleo coordenador da Rede UniCEU da SME-SP, sobretudo para garantir o acesso ao egresso do polo e o próprio trânsito nas áreas internas da unidade.

A proposta que foi apresentada à SME para o levantamento de dados deste contingente de alunos egressos foi a utilização de formulário criado na plataforma *google forms* (ver anexo E, p.274) e encaminhando aos estudantes a partir de grupos fechados de aplicativos de

¹⁶ No município de São Paulo, a parceria com o Governo Federal e as instituições de ensino superior, no âmbito da UAB, foi implementada pela Lei nº 15.883, de 4 de novembro de 2013, que “dispõe sobre a implantação da UAB no âmbito do município de São Paulo, voltando à oferta de cursos e programas na modalidade a distância, mediante a criação e manutenção de polos de apoio presencial”.

¹⁷ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

mensagens. A elaboração do questionário teve como referência a pesquisa de Andriola¹⁸ cuja categoria de análise proposta reflete a seguinte taxonomia: *a) perfil sócio demográfico*, que denota indicadores pela caracterização contextual do público pesquisado; *b) efetividade profissional*, que possibilita a construção de indicadores de produto, por demonstrarem aspectos da inserção profissional como resultados da formação ofertada; *c) avaliação do curso*, que possibilita análise de indicadores de recursos, pelo fato de permitirem aos alunos avaliarem sobre a infraestrutura, os equipamentos, os professores, a biblioteca e o ambiente acadêmico; e *d) relação com a instituição*, categoria relacionada unicamente aos indicadores de processos, ao verificar o nível de envolvimento do ex-aluno nas atividades, espaços e serviços da IES.

Todavia, não foi descartado a realização de entrevistas com os perfis selecionados por amostragem após a primeira etapa de levantamento quantitativo de informações tanto dos alunos egressos como dos alunos matriculados em cursos em andamento na UAB/UniCEU. Neste caso, o uso da hermenêutica valorizou a experiência dos sujeitos-atores como inflexão na análise das políticas públicas educacionais a partir dos pontos de vista individuais (ver “Roteiro de Entrevistas – anexo F, p.282). O depoimento de trabalhadores que são estudantes universitários na modalidade EaD em IES públicas na cidade de São Paulo sobre sua própria experiência educacional (expectativas e dificuldades) em um momento de transformação no ensino público superior colocou-se nesta pesquisa como um necessário e valioso instrumento de análise da realidade de quem-vive-do-trabalho numa conjuntura de metamorfoseamento do trabalho e da classe trabalhadora.

A partir de um sumário comentado, será apresentada, a seguir, a proposta desta tese para a organização estrutural da pesquisa. O objetivo é destacar em linhas mais gerais o que foi realizado, valorizando, sobretudo, os principais aspectos de cada capítulo elaborado e seus respectivos itens e subitens. Isso porque em seu conjunto interior está, justamente, a direção analítica e conclusiva da interpretação teórica sistematizada neste trabalho.

O primeiro capítulo se ocupou em analisar como se conformou no contexto vigente de predominância do capital financeiro a inserção do Brasil, demonstrando como as especificidades do caso nacional não estão separadas do processo de globalização e informa(tiza)ção do capitalismo na chamada “Era Digital”. Afinal, são estas mudanças produzidas precisamente pelo processo de mundialização do capital que provocam, de acordo

¹⁸ ANDRIOLA, Wagner. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Sumários Correntes Periódicos Online (Unicamp)*, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.

com Chesnais¹⁹ (2005), o atual estado contínuo e permanente de metamorfoseamento do trabalho alienado. Segundo ele, a acumulação financeira corresponde às novas formas de gestão e organização da produção “em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços”²⁰.

Desse modo, é possível afirmar que o objetivo do capítulo 1 foi o de constituir para esta tese um tipo de cenário conjuntural e de contexto para ampliar o entendimento de que o esgotamento do processo de acumulação fordista/taylorista permitiu ao próprio capital uma dinâmica flexível de acumulação, cujas marcas mais características se mantêm até o tempo presente: a implementação das reformas neoliberais – no centro e na periferia do sistema – como uma forma de elevar as taxas de mais-valia e incentivar a retomada da lucratividade do capital; a exacerbação da transferência de recursos da periferia para o centro, que permitem impulsionar a dinâmica de acumulação nos principais países capitalistas; a expansão dos mercados, como forma de garantir novos espaços de realização/valorização para o capital sobrando, manifesta, por exemplo, na pressão por aprofundamento da abertura e liberalização do comércio mundial; e a aceleração da rotação do capital, tanto na esfera produtiva quanto na circulação de mercadorias, o que propicia o aumento das taxas de lucro²¹.

A partir de determinados procedimentos da sociologia do trabalho, o Capítulo 2 se ocupou em estruturar a *hipótese* da tese por meio da análise teórico-investigativa do metamorfoseamento das relações sociais de produção na atual conjuntura informacional-digital do capitalismo. Com base nos aportes da teoria marxista do conhecimento, estrutura-se no texto um quadro de categorias que analisam em sua essência a forma concreta e contraditória da relação capital-trabalho na sociedade capitalista: “Crítica ao Estado”, “Trabalho”, “Classe Social” e “Classe Trabalhadora”. Nessa perspectiva – material, processual e dialética da relação entre trabalho, capital e realidade – a intenção foi a de compreender pelos traços concretos e específicos do trabalho no setor de serviços a dinâmica das relações produzidas a partir de uma nova possibilidade de extração da mais-valia, marcadamente mais flexível, precária e instável. Observou-se, por fim, em conformidade com Antunes, Singer e Pochmann, como a classe-que-vive-do-trabalho também está permanentemente submetida aos processos ontológicos de

¹⁹ CHESNAIS, Françoise. (Org.). *A finança mundializada – raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

²⁰ Ibid. p.37.

²¹ CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. *Aurora* ano IV número 6. agosto de 2010 p.1-10.

transformação. Isso porque o interesse do estudo em curso é o de investigar no processo de formação de um novo tipo de proletariado o perfil do trabalhador-estudante, que busca no ensino superior EaD uma alternativa ao trabalho precário e informal.

O capítulo 3, por sua vez, estabelece parâmetros para a organização de seções que discutem as especificidades econômicas e políticas da expansão da oferta de EaD no Brasil, analisando os fatores que impulsionaram no país a promoção de mecanismos para a expansão das vagas no ensino superior por meio da modalidade a distância. Isso quer dizer que o objetivo do texto foi contextualizar na tese o compromisso do, então presidente, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a abertura do ensino superior e a valorização da educação com um direito social, sublinhando a forma como esta política pública educacional marcadamente democrática se (re)converteu ao mesmo tempo em capital pelos mercados de insumos tecnológicos e grandes redes internacionais de ensino que, beneficiadas pelo programa, se tornaram as maiores interessadas em garantir a ampliar a oferta de vagas no ensino superior público e privado à distância, reforçando, portanto, a problemática central da pesquisa, que aponta a expansão pública da oferta de vagas na modalidade EaD como um tipo de serviço (mercadoria) na conjuntura atual do capitalismo. Nesse sentido, o objetivo foi analisar o crescimento e a expansão da modalidade a distância na Educação Superior, demonstrando de diferentes maneiras a conformação histórica da expansão e territorialização da EaD pública e privada no Brasil, especialmente, em São Paulo.

Com base na hipótese de que a expansão da Educação Superior pública a distância no município de São Paulo se conformou como um processo *inclusivo* e, ao mesmo tempo, *excludente* de trabalhadores-estudantes na periferia, o capítulo 4 apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada no polo Jardim Paulistano com seis estudantes – entre formados e formandos. Eles foram entrevistados a fim de representar como os contrastes de uma fração da realidade, agrupados por meio de procedimentos hermenêuticos, podem reproduzir contradições síncronas ou assíncronas ao levantamento estatístico da população de estudantes do município. Para tanto, com base nos dados de “escolaridade-escolarização” e “situação de ocupação” da população da cidade, contextualizou-se como as dinâmicas excludentes da metrópole se reproduzem na Educação Básica e Superior a partir de variáveis demográficas, como faixa-etária, gênero, cor/raça e condições de ocupação. O objetivo foi demonstrar como as especificidades das desigualdades educacionais no município de São Paulo se expressam (ou não) por meio do perfil dos estudantes de graduação do programa público de ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior gratuito nas unidades do CEU (Rede UniCEU).

1. A DIALÉTICA DO MODELO FLEXÍVEL DE ACUMULAÇÃO: DE UMA CRISE ESTRUTURAL AO IMPERATIVO EXCLUDENTE DO NEOLIBERALISMO

Nascer pra liberdade e crescer para morrer,
Morrer sem esquecer o povo que ficou,
Crucificados pelo sistema.

Ratos de Porão, Crucificados pelo Sistema.1984.

Durante a redação dos elementos teóricos e metodológicos desta pesquisa, ficou em evidência que a compreensão analítica da conjuntura atual do capitalismo pelos termos “financeiro”, “globalizado” e “informacional-digital” não eram suficientes para sustentar isoladamente as transformações do capital, em curso desde os anos de 1970. Esta questão foi destacada, inclusive, quando a vértebra do presente texto, preparado especialmente para a realização do Exame de Qualificação foi discutido pela Banca Examinadora. Na ocasião, debateu-se a necessidade de redigir um capítulo para amparar melhor e com mais substância teórica a discussão que, atualmente, está no capítulo 2, pois o texto em questão, separadamente, não tinha a ossatura necessária para contextualizar na atualidade como os processos de transformação das relações sociais de produção capitalistas se metamorfosearam concretamente em múltiplos e contraditórios processos de expansão da Educação Superior. É nesse sentido, portanto, que o presente capítulo foi proposto: organizar e sistematizar, a partir de referências do campo materialista histórico e dialético, algumas das transformações que se sucederam nas últimas décadas em decorrência dos processos de mundialização do capital, em especial, o de reestruturação produtiva e acumulação flexível.

1.1. A atualidade histórica da crise do capital: da acumulação por espoliação a nova razão do mundo

Por mais que pareça repetitivo, recuperar certos traços da formação histórica do neoliberalismo – de sua origem nos anos de 1930 à crise contemporânea, motivada pela falência do banco Lehman Brothers (2008) – ainda mais na atualidade, se tornou uma lição primordial, sobretudo porque entre diferentes analistas do tema ventilou-se em meio ao desmoronamento do mercado financeiro a convicção de que o sistema capitalista estaria vivendo o fim de seu

ciclo neoliberal²². O que parece ter sido um erro diagnóstico, além de ter ensejado a desmobilização de setores estratégicos no enfrentamento às reformas neoliberais, não tem de maneira precisa formulado na atualidade respostas aos desafios que foram colocados pela conjuntura político-econômica decorrente deste processo de reabilitação da intervenção governamental no mercado – até porque, dentre as formas de restauração ou instauração destas novas medidas econômicas, conforme demonstram Oliveira e Algebaile²³ (2018), duas se destacam, em especial, pelo caráter autoritário típico da investida neoliberal: ultraconservadora e ultradireitista. Trata-se, segundo os autores, “de medidas e práticas cujos efeitos sobre a estrutura e o funcionamento do Estado e da produção econômica, bem como sobre os direitos sociais e, em particular, os direitos relacionados ao trabalho, dentre outros aspectos, têm implicações evidentemente problemáticas em relação às próprias condições de organização de resistências e lutas contra a ordem hegemônica”²⁴.

Em oposição ao que era evidentemente precipitado, pesquisadores de matrizes distintas do campo crítico, debateram esta crise mais recente do capital a partir da seguinte determinação: a versão neoliberal do capitalismo não acabou.

Para Harvey (2008), por exemplo, o neoliberalismo até agora sequer explorou os seus próprios limites, pois tem a ver com a consolidação “ulterior” do poder de uma classe sobre as outras. E de acordo com ele, isso ainda não ocorreu justamente porque o papel desempenhado pelos bancos centrais, em especial do Federal Reserve, dos Estados Unidos, tem sido proteger e socorrer os banqueiros, pondo em questão não só o modelo de produção e circulação de mercadorias, mas todas as formas de relacionamento na sociedade capitalista. A crise permanente do capitalismo tardio é, segundo Harvey, o resultado de sua própria incapacidade em diminuir a disparidade entre o bem-estar de todos e a sua principal contradição concreta - a instauração do poder de uma classe por meio do processo ampliado de acumulação por espoliação²⁵. Mas, para além disso, há toda uma série de contradições mais específicas que o geógrafo britânico destaca no funcionamento do modelo neoliberal de capitalismo: (1) A fim de atender a expectativa dos mercados, é determinado ao Estado criar por um lado cenários e

²² Joseph Stiglitz, prêmio Nobel de Economia de 2001, no artigo publicado em 2008 na revista *Social Europe*, chamado *Ofim do neoliberalismo e o renascimento da história*, defende a tese de que das ruínas do neoliberalismo será possível revitalizar o iluminismo e comprometer novamente a sociedade humana a honrar seus valores de liberdade, respeito pelo conhecimento e a democracia. No Brasil, Bresser-Pereira (2010) também se entregou ao fim do neoliberalismo prevendo o ressurgimento de um novo tipo de capitalismo, menos financeirizado e mais humano.

²³ ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. A superação do capitalismo em questão: com que práticas, em qual direção? In: ZAAR, Miriam; CAPEL, Horacio. (Org.). *Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista*. 1ed.Barcelona: Geocrítica, 2018, v. I, p. 1-18.

²⁴ Ibid. p. 1.

²⁵ HARVEY, David. *O Neoliberalismo: História e. Implicações*. São Paulo, Edições Loyola. 2008.

ambientes livres para os negócios, e por outro, atuar de forma mais ativa, como uma “corporação coletiva”, competindo a favor deste mercado na política global. Só que este “nacionalismo necessário para que o Estado funcione efetivamente como entidade corporativa e competitiva no mercado mundial atrapalha as liberdades de mercado mais gerais”²⁶. (2) A reivindicação mais comum das práticas neoliberais – a desregulamentação da atividade econômica – conserva um notório e crescente princípio antidemocrático, reconhecido fundamentalmente pela “falta de simetria nas relações de poder entre corporações e pessoas como você e eu”. (3) A volatilidade especulativa do sistema financeiro cria no mercado como um todo ambientes de desconfiança e regulação. As agências de monitoramento das atividades financeiras não possuem regras claras sobre como e quando intervir no plano internacional e no local. (4) A lógica do livre mercado ao invés de favorecer a desejada concorrência e autorregulação dos preços praticados, tem privilegiado o poder oligopolista, monopolista e transnacional concentrado nas mãos de umas poucas corporações multinacionais. (5) O neoliberalismo na sua essência suscita entre as pessoas um tipo de incoerência que ameaça a solidariedade social, dificultando ainda mais o combate às anomias, pois a “redução das ‘liberdades’ à ‘liberdade de empreendimento’ desencadeia todas as ‘liberdades negativas’ que Polanyi considerou inextricavelmente ligadas às liberdades positivas”²⁷.

Harvey (2010) demonstra, portanto, que a resposta neoliberal às suas próprias contradições é a de que “não há saída sem a destruição da vida e da subsistência de milhões de pessoas no mundo todo”²⁸. O que é bem diferente de dizer que o geógrafo marxista esteja defendendo a tese de que a dinâmica do capital pós-2008 seja o paradigma, segundo qual, todo passo dado pelo sistema é um avanço em direção ao momento de sua autossuperação, ou mesmo que a autossuperação do capitalismo seja o resultado de suas próprias contradições internas. Ao contrário disso, ele expõe como a reorganização do capital vem ampliando em escalas diferentes a sua base espoliativa e uma delas, por exemplo, é a própria manutenção do neoliberalismo através dos aportes públicos às instituições e estruturas financeiras globais em tempos de crises. A outra vem conjugada em muitos fatores que podem ser desde a limitação em investimentos sociais e de estrutura até a intransigência de negociar com a classe trabalhadora mediações políticas para a conciliação de interesses entre classes. O que está certo para Harvey é que o interesse do capital em se impor por meio de grandes restrições à sociedade destaca uma de suas faces mais notórias: a recorrente aproximação com o autoritarismo. Para

²⁶ Ibid. p.236

²⁷ Ibid. p.236

²⁸ HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016. p.21.

ele, o “neoliberalismo em sua forma pura tem sempre ameaçado conjurar sua própria nêmesis em variedades autoritárias de populismo e nacionalismo”²⁹. Não por acaso tem sido cada vez mais comum no quadro político global da atualidade o uso distorcido de instituições que até então constituíam a base do sistema democrático³⁰.

Assim como David Harvey, os franceses Pierre Dardot e Christian Laval (2016) do grupo “*Question Marx*”, também se destacam no presente momento como importantes interlocutores críticos do alvoroço de alguns setores em ecoar o fim do neoliberalismo após a crise de 2008. Defendem que Stiglitz e, muito outros, como os pós-marxistas, por exemplo, não se ativeram às profundas motivações sociais e subjetivas das políticas neoliberais, ignorando por completo o neoliberalismo como uma nova racionalidade do capitalismo contemporâneo. Segundo eles, é esta nova razão o elemento determinante para a vitalidade do neoliberalismo, que longe de se enfraquecer, diante da crise viabilizou no cenário global o aprofundamento da lógica de concorrência dos mercados financeiros.

Com base nessa prerrogativa é que Dardot e Laval definem a análise da gênese e do funcionamento do neoliberalismo como condição decisiva para uma resistência eficaz em escala local e global. Acreditam que este exercício de caráter histórico não poderia ter outro propósito senão o de superar a difundida versão de que o neoliberalismo é uma simples continuidade do liberalismo. Para isso, apontam a necessidade de sublinhar na conformação histórica do próprio projeto neoliberal – mais do que somente as suas especificidade e/ou “novidade” – o seu caráter disruptivo. O que implica, segundo eles, em opor-se definitivamente à tendência que “apresenta o neoliberalismo como um ‘retorno’ ao liberalismo original ou uma restauração deste último após o longo eclipse que se seguiu à crise dos anos 1800-1900.”³¹

Nesse sentido, é que definem o neoliberalismo como uma forma específica e *sui generis* do capitalismo na contemporaneidade. Para eles, o neoliberalismo não é outra coisa senão o próprio capitalismo modificado e ampliado profundamente de maneira heterogênea, diversificada num tipo de sistema que estendeu sua lógica e influência à todas as relações sociais e esferas da vida³². O argumento principal dos pesquisadores é que o neoliberalismo não se enquadra como uma ideologia ou tampouco uma doutrina de recomendações econômicas, mas, sim como um sistema regulador da própria sociedade. Apontam que o neoliberalismo é “um modo de governo”, “(...) um sistema de normas e instituições que comprime as sociedades

²⁹ HARVEY, David. 2008. p. 78.

³⁰ ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. 2018.

³¹ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 32.

³² DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. 2016.

com um nó de força”³³. Sendo esta a base para a tese que defendem – a de “uma nova razão de mundo”, porque de acordo com eles:

[...] o neoliberalismo também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. [...] o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8-16).

Em outros termos, isso quer dizer que a influências de uma razão neoliberal sobre as esferas da vida humana, inclusive, a subjetiva, produz o que eles chamam de “sujeito neoliberal”. Para Dardot e Laval, nesta “nova razão do mundo” a concorrência como um tipo de norma, universaliza-se, de tal forma, que ela não apenas se torna a razão estruturante e ordenadora do mercado, do Estado e de suas ações, como, ultrapassando as próprias fronteiras do Estado, converte-se em norma de conduta individual, afetando eticamente os indivíduos³⁴.

Isto posto, é possível adiantar que, de acordo com Dardot e Laval, o neoliberalismo, longe de ter acabado, ainda rege quase que “inteiramente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não tem necessariamente consciência disso”³⁵. E, como Harvey, concordam também que as crises do capitalismo não são o seu fim, “mas um meio de prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de ilimitação”³⁶.

Ainda que sejam bem diferentes, as formulações de Pierre Dardot e Christian Laval, e David Harvey guardam, todavia, semelhanças importantes. A primeira e mais destacada delas se refere justamente ao modo como estes autores entendem o curso das grandes mudanças no sistema capitalista. Nos dois casos, por exemplo, aponta-se como motivação determinante para as principais transformações do capital o seu estágio de crise permanente desde pelo menos os anos de 1970. Convergem ainda – cada qual com suas argumentações específicas – que, nas ações e estratégias do capital para se recuperar da crise vigente, a sobrevivência da humanidade como a conhecemos está colocada em xeque. Nos termos de Harvey (2014): “O capital provocará uma degradação progressiva da terra e um empobrecimento em massa, aumentando radicalmente a desigualdade social e a desumanização de grande parte da humanidade, a qual se verá submetida a uma negação cada vez mais repressiva e autocrática de seu potencial de florescimento humano individual.”³⁷; Nos termos de Dardot e Laval: “O sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal, a mutilação que ela opera na vida comum, no trabalho e fora

³³ Ibid. p. 8-16.

³⁴ Ibid. p. 378-379

³⁵ Ibid. p. 16.

³⁶ Ibid. p. 8.

³⁷ HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p.205.

dele, são tais que não podemos excluir que [...] a polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir”³⁸.

A segunda, por sua vez, está relacionada a forma como os pesquisadores reforçam em seus trabalhos a atualidade histórica do neoliberalismo e, por isso mesmo, trazem em suas formulações a necessidade do diálogo com os movimentos sociais contemporâneos. Em ambos os casos, se defende a importância do enfrentamento ao capitalismo como forma de identificar os velhos e novos pilares de “contraposição a potência da racionalidade liberal”³⁹ e do fomento às “políticas anticapitalistas”⁴⁰. Alertam de forma semelhante que para isso é necessário antes reconhecer no quadro mais geral das lutas sociais da atualidade os seguintes aspectos: (1) As tradicionais forças de esquerda (partidos políticos e sindicatos), demonstram, desde os anos de 1990, uma nítida incapacidade de se configurar como uma sólida oposição ao poder do capital. Para Harvey, o problema é que a esquerda, obcecada pela figura do operário (quase sempre branco e europeu) como portador da consciência de classe e símbolo da ambição socialista, não consegue incorporar esse outro mundo das práticas de classe a forma de pensar suas estratégias políticas, prejudicando, decerto, ações genuínas de alternativa ao capital e, com isso, o enfrentamento ao capitalismo⁴¹. Para Dardot e Laval a única forma da esquerda captar o volume eminente de insatisfação contra o neoliberalismo é remediar sua “pane de imaginação” e desenvolver a capacidade coletiva de trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente⁴²; (2) Conforme demonstram Oliveira e Algebaile (2018), há uma semelhança notória entre eles quando entendem que “as lutas e experiências dos movimentos sociais e dos trabalhadores têm que se disseminar em escala global e têm que encontrar meios de agregação para alcançarem efeitos efetivamente anticapitalistas”⁴³, senão ficam expostas “às contra-investidas desarticuladoras e mesmo exterminadoras do capital”⁴⁴. O que é bem diferente de dizer que para eles “a disseminação dessas lutas e experiências em escala global, (...) implica na sua homogeneização e a abolição da ação em variadas escalas”⁴⁵.

³⁸ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. 2016. p. 9.

³⁹ Ibid. 2016.

⁴⁰ HARVEY, David. 2016.

⁴¹ HARVEY, David. 2016.

⁴² DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. 2016.

⁴³ ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. p.14.

⁴⁴ Ibid. p. 14.

⁴⁵ Ibid. p. 14.

Contudo, uma das principais diferenças entre eles está justamente na maneira como compreendem a capacidade destas lutas de revolucionar o conjunto das relações sociais. Para Harvey (2016), o confronto ao capital quando decorrido de fora dos canais institucionais e organizados de oposição se limita à esperança de que ações locais são capazes de contribuir com alguma alteração satisfatória em grande escala⁴⁶. A contradição entre capital e trabalho, por exemplo, até pode ser suplantada por outras experiências de organização, porém, segundo ele, todas estas alternativas, de cooperativas de trabalhadores às economias solidárias, terão, invariavelmente, o seu sucesso limitado, pois qualquer ganho advindo da substituição do trabalho alienado se sacrifica, sobretudo quando este trabalhador adquire uma moradia sob as condições de regulação predatórias e especulativas do mercado habitacional. O que o trabalhador adquire no domínio da produção é recuperado de volta pelo capital por meio da espoliação, isto é, na extração de renda e riqueza pelos bancos, proprietários de imóveis, advogados, corretores, tributos e etc⁴⁷. Isso ocorre, de acordo com Harvey, porque o êxito de qualquer uma dessas lutas alternativas ao capital deriva da maneira como ela está ligada e incorporada a outras formas de enfrentamento ao capitalismo. A organização contra a acumulação por espoliação e a reivindicação de preços mais baixos e maior eficácia em habitação, educação, saúde e serviços sociais são, portanto, tão importantes para a luta de classes como a luta contra a exploração no mercado e no ambiente de trabalho⁴⁸.

Com base neste exposto, é possível confirmar uma das teses de Harvey sobre o futuro das lutas de resistência ao capital, segundo qual, a quebra da hegemonia do capital sobre as formações sociais – em si mesmas – não terminará com as desigualdades. Para ele é extremamente necessário que se coloque em evidência na luta contra o capitalismo a análise de classe⁴⁹, afinal, uma vez que se tente mudar o mundo sem tomar o poder “a classe capitalista plutocrática cada vez mais consolidada permanece incontestemente em sua capacidade de dominar o mundo sem restrições. Essa nova classe dominante é apoiada por um Estado de segurança e vigilância que não é em absoluto contrário ao uso do poder de polícia para dominar qualquer dissidência em nome do antiterrorismo”⁵⁰.

Perceber, como Harvey, que a luta de classes se manifesta em toda resistência aos ciclos de reprodução do capital é bem diferente de dizer que elas se comportam como blocos

⁴⁶ HARVEY, David. 2016.

⁴⁷ Ibid. p. 71-72.

⁴⁸ Ibid. p. 72.

⁴⁹ Este autor, em conformidade com Harvey, parte do mesmo pressuposto: o capitalismo é uma relação de produção e reprodução da vida social baseada em classes sociais.

⁵⁰ Ibid. p. 12.

indiferenciados ou, tampouco, que os mecanismos de confronto sejam os mesmos em todos os seus momentos. Ao contrário disso, a contribuição de David Harvey para o debate, que aliás se encontra em aberto, é justamente valorizar, conforme mostram Algebaile e Oliveira (2018), que a “perspectiva para o futuro exige ações que tenham em conta a luta de classes e estratégias claras de enfrentamento das contradições e conflitos de novo tipo que certamente surgirão”. Para Harvey (2014), o que justifica a sua posição em defesa da luta de classes como elemento decisivo da reorganização dos setores de resistência ao capitalismo neoliberal é, precisamente, a conectividade entre as lutas no interior da reprodução expandida do capital e a própria acumulação por espoliação. Afinal, em qualquer discussão sobre a dinâmica complexa e conjunta das contradições do capitalismo sem o seu entrelaçamento à discriminação em virtude da raça, gênero, religião e etnia é tolice e taticamente insensato⁵¹. Por isso mesmo que Harvey considera fundamental que dentro do quadro de oposição ao capital haja um esforço que favoreça a religação entre as duas dimensões da resistência: a da luta anticapitalista e a luta dos movimentos sociais com base identitária.

Já no balanço de Dardot e Laval o ponto sobre o qual se apoiam para seguir um caminho reverso aos dos marxistas é o modo como instrumentalizam o que definiram de “princípio do comum” em práticas de resistências e de lutas contrárias à racionalidade neoliberal. Com base na tese de que o neoliberalismo é um sistema normativo, os pesquisadores franceses consideram como resistência a ele, as diferentes experiências globais cujo conteúdo e a forma são constitutivos de práticas concretas de oposição à lógica capitalista.

A tarefa que surge, portanto, para esta oposição ao capital, segundo eles, é a de inventar uma “governamentalidade” alternativa à racionalidade neoliberal. Obviamente os autores não dão fórmulas ou receitas para esta tarefa, mas, enfatizam, contudo, a importância de criar ou recriar subjetivações alternativas à “empresa de si” mesmo. Para Dardot e Laval (2016) as lutas surgidas desde o início do século XXI em torno da resistência às reformas neoliberais, por exemplo, são bastante sintomáticas de um potencializador confronto à governamentalidade neoliberal. A força deste movimento é justamente o de produzir um tipo de contestação por meio de princípios de cooperação e novas práticas institucionais. Observam que, por mais que seja importante para a esquerda tradicional disputar e vencer eleições no atual sistema democrático liberal, este não pode ser outra coisa senão mais uma atividade de resistência à racionalidade liberal, tornando-se mais um instrumento de formação de “contracondutas”. Algebaile e Oliveira reforçam esta tese, quando lembram que os autores sugerem que a

⁵¹ Ibid. p. 72.

contraposição ao neoliberalismo não deve estar limitada à defesa da democracia liberal, mas, “exigindo, ao contrário, a elaboração de princípios e práticas que afirmem modos de organização da vida coletiva confrontantes com o princípio da concorrência e com sua extensão como norma a todas as esferas da vida”⁵².

Em termos mais específicos isso vai além, segundo os próprios autores, pois, significa dizer que há na esfera individual um tipo de luta e resistência. Com base no conceito de biopolítica de Michel Foucault, Dardot e Laval analisam o neoliberalismo como uma racionalidade que organiza tanto a ação dos governantes quanto a dos governados e, nesse sentido, observam que no âmbito do “governo de si” também ocorre um tipo de tensionamento individual entre a resistência e reprodução da racionalidade neoliberal. Esta normativa que rege as relações de poder e as maneiras de governar deve estimular setores de oposição ao capital a fomentar subjetivações que recriem também no âmbito individual práticas de “contraconduta”: “Se o neoliberalismo impele à relação competitiva, façamos a colaboração. Se somos empurrados à forma empresa de si, recusemos o mandamento ‘trabalhe mais para crescer indefinidamente’”⁵³.

Entretanto, Dardot e Laval não se arriscam na referida tese a listar muitas outras formas de uma nova governamentalidade e/ou contracondutas, reiteram, apenas, a emergência de que elas sejam inventadas a partir de experiências concretas de lutas que contrariam, de diferentes modos, a lógica capitalista, e que se recusam, evidentemente a empregar meios tirânicos para atingir fins emancipadores. Defendem, por fim, o reforço da razão e o princípio do comum, alcançados através de contra condutas como aquela que segundo eles deve ser perseguida pela geração atual: a busca por variadas formas de autogoverno e a resistência permanente à privatização da vida.

O exercício proposto até aqui visou objetivamente situar o leitor desta tese aos desafios impostos na atualidade pela crise permanente na qual o capital está inserido. E, como mencionado anteriormente, ao contrário do que se imaginava, favoreceu ainda mais o aprofundamento de políticas-econômicas neoliberais. Por isso mesmo considerou-se necessário que houvesse entre os autores escolhidos para esta abordagem uma certa diversidade de método e interpretação. A intenção era explorar justamente o quadro atual da crise global a partir de vigos e sensibilidades diferentes, e que pudessem evidenciar de alguma forma a preocupação

⁵² ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. p.14.

⁵³ Silva. Thiago Dias da. Resenha de “A nova razão do mundo: ensaio sobre o neoliberalismo de Pierre Dardot e Christian Laval. São Paulo: Boitempo, 2016. *Cognitio-Estudos*: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 14, nº. 2, julho-dezembro, 2017. p.282.

que hoje paira em diferentes setores da sociedade, inclusive, a universidade, de compreender e analisar junto aos movimentos sociais e instituições políticas as saídas alternativas e concretas ao neoliberalismo. Não se tratou, portanto, de reforçar uma ou outra tese, mas de expor como os referidos autores estão formulando a sua “interpretação da conjuntura econômica e política contemporânea com vistas à identificação das condições e das possibilidades de seu enfrentamento”⁵⁴.

1.1.1. A crise de “longa-duração” do capitalismo tardio: raízes de um paradigma neoliberal

Depois de situada a atualidade histórica da crise do capital a partir da análise do polêmico debate existente em torno da vitalidade e/ou decadência do neoliberalismo no tempo presente, ficou evidente para este autor, cuja formação é em História, a importância de realizar a compreensão do capitalismo por meio do seu curso na história. Conforme já tinha demonstrado, Dardot e Laval, esta trajetória, decorrente de um processo histórico de longa duração, é condição essencial para o estudo de sua capacidade heterogênea de se modificar diante das crises e ainda ampliar, principalmente, as suas modalidades de dominação.

A opção pela longa duração como esteira temporal para situar no presente trabalho a dinâmica de metamorfoseamento do capital durante o “breve século XX” se explica pela capacidade que este conceito *braudeliano* tem de tornar em objeto analítico o próprio movimento contínuo do tempo transcorrido em estruturas permanentes e ainda regentes de conjunturas econômicas e políticas. Neste caso, a contribuição de Braudel está especialmente consoante ao interesse deste estudo em destacar como as transformações do sistema capitalista, consequentes de suas crises mais profundas, preservaram, no limite de seu funcionamento, as bases materiais e concretas mais sólidas do modo de produção capitalista e da própria reprodução e acumulação do capital. Dito em outros termos, o que se pretende aqui primeiramente é demonstrar como as crises do capitalismo foram historicamente essenciais para a manutenção e ampliação da reprodução do capital. Em segundo, reforçar a tese de que apesar das mudanças que criam ou recriam os aspectos sistêmicos do capital durante sua crise, estas apenas reestabelecem uma nova versão daquilo que consiste o próprio capitalismo em sua essência.

⁵⁴ ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. p.14.

Para Harvey (2016), por exemplo, o que as crises do capital têm de mais notório não é particularmente a transformação pelas quais estão sujeitas a paisagem urbana e rural de uma região ou país, mas, sobretudo à transformação que aponta para “as complicações do mundo”. Segundo ele, as grandes crises econômicas do século XX foram e, são motivadas até hoje, por diferentes tipos de elementos que são conjugados e desenvolvidos ao longo de muitos anos e, por isso mesmo, é que alteram de modo mais profundo e permanente a forma como a sociedade e suas instituições estão organizadas. Nesse contexto, a paisagem física é só uma das muitas manifestações impermanentes e das mudanças proporcionadas pelo metamorfoseamento do capitalismo. O mesmo já não ocorre com as pessoas, que no centro das mudanças veem “as crises abalar profundamente nossas concepções de mundo e o lugar que ocupamos nele”⁵⁵. Portanto, se por um lado o estado permanente das crises do capitalismo acelera o ritmo das transformações no modo como o sistema se manifesta na realidade concreta da reprodução do capital, por outro, preserva, numa espécie de longa duração, o conflitante e contraditório processo de reprodução da vida cotidiana a partir da hegemônica lógica de fornecimento e moldagem para as bases materiais da produção.

Em um caminho diferente, mas não conflitante ao de Harvey, Streeck⁵⁶ (2018) propõe que a crise financeira e fiscal – permanente e atual – do capital seja compreendida a partir da dissolução processual do capitalismo democrático do pós-guerra. Com base nos postulados da Escola de Frankfurt sobre a crise do capital no fim dos anos de 1960, Streeck defende a tese de que é fundamental para a economia política e a macrosociologia situar a longa duração da crise do capital das últimas quatro décadas numa sequência evolutiva e dinâmica dos processos imperativos de valorização e multiplicação do capital. Numa perspectiva de longa duração, Streeck entende que “tudo que é social acontece no tempo, evolui com o tempo e torna-se mais semelhante a si próprio no tempo e com o tempo”⁵⁷. Para ele, a investigação de uma determinada estrutura econômica, social, política e cultural como exemplar único e isolado de propriedades imutáveis dificultam a necessária visão de conjunto sobre o contínuo movimento processual e contraditório de circulação do capital.

A convergência sobre a duração do tempo como um recurso capaz de compreender a forma material e dialética do permanente estágio de crise do capital não é o único e nem o exclusivo ponto de aproximação entre os autores citados e os que ainda irão se somar a este

⁵⁵ HARVEY, David. 2016. p.10.

⁵⁶ STREECK, Wolfgang. 2018. *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. São Paulo: Boitempo.

⁵⁷ Ibid. p.42.

exercício reflexivo-analítico do quadro histórico do capitalismo nas últimas décadas. Guardadas as devidas diferenças, que aqui não estão em discussão, é possível identificar ainda como é confluyente entre eles a hipótese de que o espaço – contexto social produzido pela proximidade – não é menos importante para a sociedade do que o tempo (diacrônico).

Isto posto, deixa claro, por exemplo, porque em ambos os trabalhos, os autores entendem que a saída da crise não é necessariamente uma saída e/ou tampouco que ela seja boa para as pessoas, afinal, “alguns dos problemas motivadores podem ser de tal natureza que não tem solução ou, pelo menos, não seria exequível aqui e agora”⁵⁸. O consenso está justamente no fato de que a partir da história e do próprio movimento espacial de circulação do capital é possível supor, conforme destaca Harvey, que “a saída de uma crise contém em si as sementes das crises que virão”⁵⁹. Para ele, a crise dos anos de 1920, motivada pela crescente desigualdade de renda e riqueza nos EUA e a bolha imobiliária que veio à tona em 1928, eram um presságio do colapso de Wall Street no ano seguinte. O “crash”, em outubro de 1929, da bolsa de valores de Nova York iniciou um ciclo prolongado de crise permanente do capital que se estendeu até os anos de 1950, quando finalmente, depois da Grande Depressão e da II Guerra Mundial, o mercado internacional comemorava com entusiasmo e euforia a restituição do crescimento econômico (desigual e combinado) aos patamares similares a fase anterior dos “loucos anos 20”. Com uma preocupação semelhante, Streeck recorre ao exercício diacrônico para elucidar em muitos aspectos como a crise do capitalismo democrático da atualidade tem suas raízes no contexto das democracias ricas do mundo ocidental, forjado historicamente na experiência da Grande Depressão, na refundação do capitalismo e da democracia liberal após a Segunda Guerra Mundial, no desmoronamento da ordem pós-guerra no ano 1970, das crises do petróleo, inflação e etc⁶⁰. Segundo ele, “as vitórias sobre a crise acabaram por se tornar, mais cedo ou mais tarde, o prelúdio de uma nova crise, passando por mudanças complexas e imprevisíveis que permitiram esquecer, durante algum tempo, que todas as medidas de estabilização estão condenadas a ser provisórias”⁶¹.

É notório, portanto, destacar como os dois autores desenvolvem, a partir do contínuo e permanente histórico processo de crise do capital, a tese de que as soluções propostas para “renovar” o sistema capitalista não precisam mais do que uma década para novamente transformar as mudanças em problemas – ou “problemas antigos sob novas formas”⁶². Se o

⁵⁸ Ibid.p.43

⁵⁹ HARVEY, David. 2016. p.10.

⁶⁰ STREECK, Wolfgang. 2018. p.43.

⁶¹ Ibid.p.46.

⁶² Ibid.p.47.

passado é, por um lado, guia temporal suficientemente abrangente para compreender o processo evolutivo do capital, deve ser por outro, a indicação clara de como é impossível tornar o capitalismo um sistema renovado. Para Harvey (2016) e Streeck (2018), o benefício da visão retrospectiva permite ao pesquisador explorar mais precisamente os significados e consequências de ações e práticas historicamente concretas⁶³ sem diminuir, contudo, a economia como atividade político-social, relacionada às estruturas de classes e aos conflitos daí decorrentes.

Com base nas “ondas longas” do economista russo Kondratiev, Hobsbawm também persegue em seus ensaios o instável movimento do capital durante a conformação do que ele mesmo chamou de a “era dos extremos”. Para o historiador marxista, as operações sistêmicas do capital jamais foram suaves ou estáveis e, por isso mesmo, capazes de determinar com certa severidade a regência “dos assuntos do mundo”. O século XIX é, nesse sentido, um perfeito retrato para Hobsbawm demonstrar como os repetidos ciclos de expansão e queda do mercado, com variações de período entre sete e onze anos se tornaram cada vez mais extensos e prolongados e partir de 1850. Na ocasião, uma onda de indicadores recordes da economia desenvolvida dos impérios industriais europeus estendeu-se, contrariamente às expectativas da época, até o seu limite em 1870; a seguir, durante 30 anos, fora deteriorada gradativamente junto as incertezas e a depressão do mercado, incapaz de reagir aos vilipendiosos estímulos neocoloniais; por fim, foi superada novamente por uma nova onda de progresso mundial, que custou entre 1914-18 o colapso de partes do velho mundo.

O movimento do capital em “ondas” é um padrão de estudos estabelecido por Kondratiev na década de 1920 ao identificar no desenvolvimento do capitalismo que, desde a Revolução Industrial inglesa em meados do século XVIII, os períodos de expansão econômica são sempre seguidos e/ou superados pelas fases de recessão. Em sua tese, uma série cíclica de “ondas” com cerca de 50-60 anos representam justamente a flutuação de “longa duração” da economia capitalista em duas etapas: uma de expansão econômica (Fase A), com elevação do platô, e outra, de depressão econômica (Fase B), com curva recessiva. Curiosamente ou não, quando Kondratiev concluiu seu primeiro trabalho publicado no ocidente “*A economia mundial e sua conjuntura durante e depois da guerra*”, estava claro para o economista do governo bolchevique que a “paz” de 1918 selava o início da curva recessiva da quarta onda de seus estudos sobre o quadro de preços no atacado dos Estados Unidos, França e Reino Unido entre 1790-1920. Ele não só tinha razão (apesar da crítica e do ceticismo de muitos economistas

⁶³ É evidente que esta posição não desabilita em hipótese alguma, o exercício dialético com a realidade por meio de estudos empíricos, até porque, o caráter inaudito da crise está justamente na sua especificidade espaço-tempo.

e outros tecnocratas), como tornou, desde então, as suas “ondas” em um importante referências de análise para a literatura acadêmica de historiadores e economistas.

Seja qual for o critério utilizado para a medição do volume econômico desde a Revolução Industrial, é no período entreguerras em que todos eles convergem a respeito da realidade econômica global, marcada até os anos de 1950 pela estagnação/regressão. Todavia, por meio de uma anedota, Hobsbawm lembra que “se um ser de Marte estivesse observando as irregulares flutuações que os seres humanos experimentavam no solo, ele ou ela teria concluído que a economia mundial se encontrava em franca expansão”⁶⁴. O que o autor da saga “As Eras” quer com a metáfora do alienígena é chamar a atenção para um crescimento irregular, mas contínuo de alguns dos mercados internacionais durante o período entreguerras, como a dos Estados Unidos que, mesmo diante de um encolhimento do volume econômico em termos globais de integração, manteve algum padrão de crescimento até a II Guerra Mundial, puxado principalmente pelo progresso técnico da “era das catástrofes”. Ele afirma que na “maior e mais rica economia da época, os EUA, a taxa média de crescimento do PNB per capita da população entre 1913 e 1938 foi de 0,8% ao ano. A produção industrial mundial cresceu pouco mais de 80% nos 25 anos após 1913, ou cerca da metade da taxa de crescimento do quarto de século anterior”. Contudo, a singularidade de determinados indicadores isolados do sistema econômico mundial não muda o que parece ser convergente entre todos que fomentam esta análise em termos globais, a certeza de que o capitalismo não estava mais em expansão e a sua curva secular de subida estava interrompida. Era a primeira vez na história do capitalismo até aquele momento que suas flutuações representavam de fato uma ameaça real para o funcionamento e operação do sistema em escala transcontinental.

Há uma série de motivos que Hobsbawm identifica no período como elementos de estagnação e recessão do quadro global. A primeira e mais evidente é o contraste entre a economia dos EUA e a do restante do mundo, que resultou de um lado na autossuficiência estadunidense e, de outro, em um comércio mundial pouco integrado e acirradamente disputado sob termos da especulação e desconfiança. A segunda está na crise do pós-guerra nas antigas potências mundiais, que estavam cada vez mais determinadas a se reestabelecerem por meio da austeridade fiscal, reinstituindo, por exemplo, conservadores programas econômicos como o de deflacionamento organizado pelos ortodoxos princípios de adoção do padrão ouro e a demonstração de sólidos recursos financeiros para estabilizar a moeda nacional. E, por fim, nos países na convulsionada zona de guerra, da Alemanha à União Soviética (em formação), o

⁶⁴ HOBBSAWM. Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)* São Paulo. Companhia das Letras: 1995. p.92.

sistema monetário de grande parte do mercado central europeu estava colapsado e entregue ao nazifascismo.

Não era, portanto, mera especulação debater a crise do capitalismo monopolista. A não ser, claro, que você fosse mais um entre os muitos profissionais liberais de *Upper East Side*, que entusiasmados com a oferta de crédito para investimento no mercado financeiro acreditaram que o sucesso milionário fosse apenas uma questão de tempo e aposta. Fora do visceral epicentro do capitalismo de “sucesso”, havia uma série de diferentes vozes anunciando que o *boom* dos EUA não tinha condições de reverter a curva recessiva da onda de Kondratiev. Mas só os socialistas, como Karl Marx por exemplo, acreditavam que o ciclo regressivo fazia parte na verdade de um processo pelo qual o capitalismo acabaria revelando contradições insuperáveis⁶⁵. A Internacional Comunista, na esteira da leitura marxista e por meio de seus mais notórios porta-vozes, tratava como certa a recessão econômica que viria a seguir do *boom* estadunidense no final da década de 1920, acreditando, inclusive, que ela seria baluarte de um novo período revolucionário.

As previsões, de fato, se confirmaram, mas não como se supunha. Além da expansão socialista que não aconteceu, chama também a atenção a velocidade com a qual a crise se aprofundou após a “quinta-feira negra”, surpreendendo até mesmo os revolucionários comunistas. O colapso universal do sistema, no entanto, não produziu o esperado senso de catástrofe entre as massas urbanas, que já conviviam com o desemprego e a miséria há um incontável tempo, mas sim nos grupos mais convictos do espírito liberal. Segundo Hobsbawm (1995), o desamparo em *Upper East Side* não era de forma algum exagerado, pois até entre eles estava dado como certo que o liberalismo econômico de outrora estava destruído. Qualquer tentativa dos tomadores de decisões econômicas de responder à crise do sistema se limitava “precisamente a ausência de qualquer solução dentro do esquema da velha economia liberal que tornou dramática a situação”⁶⁶. Para Hobsbawm (1995), um movimento bastante simbólico que reforça a certeza de que a Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico foi a decisão do Reino Unido de abandonar em 1931 o livre-comércio, que para os ingleses era tão fundamental para sua identidade política quanto era o Congresso da Filadélfia para os estadunidenses.

A questão “como uma sociedade de livre mercado não corrigiu naturalmente a superprodução?” permitiu que durante a Grande Depressão economistas críticos de Marx observassem como ele era mais preciso do que realmente gostariam de admitir. Todavia, como denota Hobsbawm, não era preciso ser marxista para ver como a economia de livre competição

⁶⁵ Ibid.p.95.

⁶⁶ Ibid.p.95.

do século XIX não se parecia em nada com a economia do período entreguerras, numa livre-concorrência dominada por corporações que reduziram a publicidade de oferta de crédito a homens brancos de meia-idade que sonhavam com um apartamento no *Upper East Side*. Não havia dúvidas, portanto, conforme lembrou o “inteligente banqueiro suíço” de Somary ao observar que o liberalismo econômico, ao não conseguir se manter como um programa universal, revelava inevitavelmente uma tendência à autocracia – seja ela fascista, comunista ou sob os auspícios das grandes corporações independentes de seus acionistas⁶⁷.

O fato é que mesmo em estado permanente de crise, a economia capitalista continuou sendo puxada durante o período entreguerras pelos EUA, que se aproveitaram sobremaneira da guerra total dos europeus, entre 1939-1941, para manter o ritmo da recuperação industrial e dos elevados padrões de consumo no país – que por sinal continuaram em elevação, mesmo depois que o Congresso estadunidense aprovou a declaração de guerra ao Eixo. O cenário econômico dos EUA, aliás, não poderia ser mais favorável durante os anos de guerra. Sem sofrer danos diretos, o país aumentou seu PNB *per capita* em dois terços até 1945, acumulando ainda, depois da guerra quase dois terços da produção industrial do mundo.

São esses os indicadores do cenário econômico da Grande Depressão que Hobsbawm utiliza para discutir, à luz do último período cataclísmico do capitalismo, a chamada Era de Ouro (1950-1973). Para ele, o *boom* dos anos 1950-60 pode ser melhor compreendido quando encarado conforme a sugestão de Kondratiev, isto é, a teoria das “ondas longas”. Todavia, lembra ainda que este período de grande crescimento econômico dos mercados em termos globais guarda inúmeras especificidades que apontam, principalmente, para a complexidade da dinâmica de produção/reprodução da circulação do capital. A primeira e que é mais latente aos olhos do historiador, diz respeito ao crescimento dos EUA, que, comparativamente tanto ao período anterior como ao crescimento de outros países do centro desenvolvido do capitalismo, cresceu menos. “Entre 1950 e 1973, os EUA cresceram mais devagar que qualquer outro país, com exceção da Grã-Bretanha, e, o que é mais a propósito, seu crescimento não foi maior que nos dinâmicos períodos anteriores de seu desenvolvimento”⁶⁸. A segunda, por sua vez, se refere ao crescimento histórico dos demais países industriais, que neste período bateram todos os recordes anteriores. A distância entre os EUA e os países europeus, medida em produtividade (homem-hora trabalhada), diminuiu largamente num curto período. A taxa de crescimento na própria URSS, na década de 1950, foi maior que a de qualquer país ocidental. Outro ritmo forte de crescimento também foi visto na Europa oriental, que mesmo com ligeira queda nos anos de

⁶⁷ SOMARY. 1929.p.174-193. Apud. HOBSBAWM. Eric. 1995.p.105.

⁶⁸ Ibid.p.254.

1960, teve o seu PIB *per capita* em toda época de ouro crescendo mais rápido que a de grandes países industrializados. Já na terceira observação, Hobsbawm recorre à situação da periferia global para enfatizar, a partir dos países “em desenvolvimento”, a época de ouro do capitalismo como um fenômeno mundial – o que não quer dizer que a riqueza produzida durante o período tenha sido vista pela maioria da população: aliás, em algumas regiões da África, América Central e Oriente Próximo os níveis de crescimento não só ficaram bem atrás da média global como estavam notadamente em queda.

Para Hobsbawm (1995), “muito do grande *boom* mundial foi assim um alcançar ou, no caso dos EUA, um continuar de velhas tendências”⁶⁹. O “inesperado” triunfo do sistema capitalista não surpreende o autor pela possibilidade de ser medido na onda de Kondratiev – até porque, nesta perspectiva de longa duração, a Era de Ouro foi mais uma curva ascendente, como havia sido o *boom* vitoriano e depois o da *belle époque*, em ambos os casos precedidas também por curvas recessivas – mas, sim, pelo efeito extraordinário do *boom* secular ter sido com a mesma escala extraordinária uma espécie de contrapartida da era cataclísmica anterior. Segundo ele, o “grande salto adiante” da economia mundial capitalista, mesmo que bem alocado nas ondas longas de Kondratiev, exige ainda mais alguma explicação ao que ele acredita ser, assim como Harvey (2016), Streeck (2018), Dardot e Laval (2016) e muitos outros, uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo em termos globais.

O que dá pistas sobre esta reforma, de acordo com Hobsbawm, é o que ele defende ter sido o casamento entre liberalismo econômico e democracia social, que contou ainda com a participação da URSS e seu pioneiro programa de planejamento econômico. No Ocidente do pós-guerra, o pleno emprego, a contenção do comunismo e a modernização das economias atrasadas eram alguns dos objetivos políticos que justificavam a presença mais forte dos governos na administração da economia, que por meio das redes de proteção social aumentavam exponencialmente a demanda por consumo. Esta é a centralidade política do Estado na organização e planejamento da economia que o condicionou, indiscutivelmente, como agente regulador do processo de expansão e modernização econômica do mercado global.

Isso, no entanto, não evitou que as contradições do sistema produtivo se autorregulassem. Uma delas foi levantada por Hobsbawm e diz respeito justamente a dependência que o setor produtivo passou a ter de investimentos para a redução dos custos laborais. Para ele, a presença de tecnologia independente de seres humanos em franca ampliação na produção do tipo fordista, consolidou, por exemplo, a tendência em curso de que

⁶⁹ Ibid.p.253.

os trabalhadores eram essenciais somente como consumidores de bens e serviços. Contudo, ao mesmo tempo que se tornava irremediável o enxugamento da mão de obra no setor produtivo, nos países industrializados a classe trabalhadora não apenas manteve o seu volume durante todo o período, como incorporou também novos contingentes emigrados do campo e de países estrangeiros e, ainda, a própria força de trabalho local feminina, em expansão desde os tempos da guerra.

Não demorou muito, portanto, para que este descompasso, já no final da década de 1960, se revelasse insustentável. Fissuras e desgastes irremediáveis vinham se acumulando no centro do capital desde as lutas de 1968, que mais tarde foram agravadas pelo declínio do sistema monetário com base no padrão ouro-dólar e, por fim, o colapso de Bretton Woods em 1971. “No jargão dos economistas, o sistema ficou superaquecido”⁷⁰. A Era de Ouro perdera o seu brilho e o medo de uma Grande Depressão rondava as esquinas dos maiores centros financeiros do mundo desenvolvido.

Streeck, por outro lado, com base numa crítica às teorias neomarxistas da crise ensinadas em Frankfurt, se difere de Hobsbawm num ponto bastante específico. O problema que para ele vai explicar o quadro permanente de crise do capital, instaurado sobre as ruínas da Era de Ouro no começo da década de 1970, não está localizado apenas nas contradições de ordem econômica que foram identificadas pelo historiador inglês, mas, principalmente em sua legitimação.

Para os frankfurtianos, por exemplo, o ponto de ruptura do capitalismo já não era mais um debate econômico, mas social e político: “não do lado da economia, mas da democracia, não do capital, mas do trabalho, não na integração sistêmica, na integração social”⁷¹. “A questão não era saber se o capital transformado na economia da sociedade conseguiria abastecer a sociedade, mas, sim, se aquilo que ele conseguia fornecer seria suficiente para levar seus beneficiários a continuar participando do jogo”⁷².

No entanto, o próprio Streeck vai reconhecer que esta proposta da Escola de Frankfurt para o estudo da consciência política durante a eclosão da crise, em 1973, revelara-se contrária a hipótese que a investigação tinha. Ao invés de ser como estava previsto, não eram os estudantes e os trabalhadores que estavam se recusando a seguir o capitalismo, mas sim o próprio capital sob a forma de organizações, organizadores e proprietários. O capital havia saído da jaula e conquistado permanentemente novos domínios da vida social.

⁷⁰ Ibid. p. 280.

⁷¹ LOCKWOOD. David. “Social integration and System Integration” 1964. p.244-57. Apud. STREECK, Wolfgang. 2018. p.63.

⁷² STREECK, Wolfgang. 2018. p.63.

Segundo Streeck, o principal problema dos frankfurtianos nos anos 1970 foi não ter atribuído capacidade estratégica ao capital, não o reconhecendo, portanto, como um meio de produção sob o comando de uma determinada classe social. Nesse sentido é que a teoria da crise de legitimação do sistema capitalista proposta por Streeck insere o capital como mais um elemento da dialética entre Estado e os “dependentes de salários”. Em outros termos, ele está defendendo a importância de ser considerado na análise do desmoronamento da “fase pós-guerra” do capitalismo, o desconforto do capital em relação à democracia e às obrigações que lhe foram impostas pelas reivindicações sociais defendidas nos anos de 1960 e 1970⁷³. Desse modo, o propósito do autor não poderia ser outro senão o de estabelecer, a partir da teoria da legitimação, uma teoria de classes, para assim compreender o que e a quem pertence o capital. É uma economia política que considera o capital mais do que uma “maquinaria”, mas um agente do funcionamento da economia. Isso quer dizer, por exemplo, que o crescimento e pleno emprego não são condicionados apenas por termos técnicos, mas por decisões políticas do próprio capital, pois “dependem da disponibilidade de investir dos detentores do capital, a qual, por sua vez, depende de suas exigências de rendimento de suas expectativas de lucro”⁷⁴.

Com base nesse exposto é que Streeck desenvolve a sua análise sobre a conformação de um estado permanente de crise do capital – aprofundado no início dos anos de 1970 e ainda vigente no presente momento. Para ele, o capitalismo pós-1945 se reestabeleceu sob termos muito precisos de controle e administração e isso só foi possível em razão de uma hegemonia da escola keynesiana de pensamento econômico que acabou assegurando algum tipo de equilíbrio ao sistema por meio de garantias, sob a forma política, da expansão do pleno emprego e a proteção social. Contudo, a chamada “fórmula da paz”⁷⁵ se fragilizou no início dos anos de 1970, sobretudo quando os detentores do capital, diante da queda no crescimento econômico da década anterior, recebiam manter no longo prazo um pacto social que imporia um revés à chamada “*revolution rising expectation*” da classe empresarial. A manutenção de uma estrutura econômica privada, planejada e regulada pelo Estado, não satisfazia mais as expectativas da elite global por um crescente revolucionamento dos lucros.

Já David Harvey, por sua vez, examina a transformação político-econômica do capitalismo na segunda metade do século XX, a partir do limite do fordismo e do próprio keynesianismo em conter a aguda recessão de 1973. O geógrafo marxista defende que a rigidez

⁷³ Ibid.p.69.

⁷⁴ Ibid.p.71.

⁷⁵ Termo cunhado pelos frankfurtianos em discussões teóricas sobre o período denominado neste texto como Era de Ouro.

das bases fordistas, assentadas em seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, não se sustentavam mais diante da corrosão das bases fiscais do Estado. É interessante notar, como isso ocorreu justamente no momento em que o sistema fordista de produção, meados dos anos 1960, impulsionava, de um lado, o acirramento da competição internacional, colocando ainda mais pressão sobre a manutenção da hegemonia industrial estadunidense e, por outro, forçava na periferia do sistema (América Latina e Sudeste asiático) políticas de substituição de importação. O sucesso da racionalização fordista mundo afora impôs aos EUA uma acelerada queda de produtividade que resultou, em 1966, no início de um longo ciclo de problemas fiscais. A saída estratégica para os EUA, no entanto, se converteu em queimar a própria moeda numa espiral inflacionária para desequilibrar o câmbio internacional e, assim, disputar novamente o atacado de manufaturas: era a primeira notificação de que Bretton Woods perderia seu principal signatário.

O aspecto monetário em questão é um importante retrato para Harvey demonstrar a tendência do sistema capitalista em adotar a partir dos anos 1970, formas alternativas mais flexíveis à rigidez da racionalidade fordista. Diante de um momento econômico bastante tensionado pela conjuntura internacional, os EUA encontraram na política monetária um valioso instrumento flexível para manter a economia estável, a começar pela estratégia de manusear a impressão de papel-moeda conforme o interesse do Federal Reserve em aliviar a pressão sobre o sistema produtivo estadunidense por meio de uma onda inflacionária. De acordo com Harvey (1992), a alternativa monetária à rigidez da lógica fordista era sintomática da “configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital”⁷⁶. Em outros termos, isso quer dizer que durante a longa expansão do pós-guerra o regime fordista foi perdendo gradativamente a sua capacidade de absorver o problema da superacumulação por meio dos deslocamentos temporais e espaciais. O esgotamento destas modalidades pode ser medido respectivamente pela escalada da inflação, que já não comportava mais o endividamento sem a destruição de ativos do capital fixo, e pela maturação do sistema fordista em países recém-industrializados que, além de acirrar a disputa pela redução do custo da produção em escala global, criou também novos centros de superacumulação. É nesse âmbito, portanto, que Harvey apresenta a tese de que a “crise de superacumulação”⁷⁷ será responsável não apenas pelo declínio do modelo fordista-

⁷⁶ HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Edições Loyola. São Paulo. 1992. p.136.

⁷⁷ *Ibid.* p. 293.

keynesiano⁷⁸, mas, principalmente, por garantir ao capital condições materiais de constituir um novo padrão de acumulação, que ele irá chamar de “acumulação flexível”.

Por fim, na perspectiva de Dardot e Laval, que é por sinal, o estudo mais distinto entre os autores deste painel teórico-analítico, a crise do período em questão é tratada a partir da crítica “neoliberal” ao intervencionismo e reformismo social de inspiração keynesiana. Com base na circulação de teses econômicas propagadas pelo Colóquio Walter Lippmann (1938) e, mais tarde, pela sociedade de *Mont Pèlerin* (1947), Dardot e Laval localizam no período entreguerras a emergência de um movimento intelectual crítico ao receituário capitalista do tipo “novo liberalismo” de “progresso social”⁷⁹. A oposição destes filósofos e economistas ao “[...] fim do *laissez-faire*” (1926) de Keynes está resumidamente na crítica a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência privada, o que é bem diferente de dizer, como é comum na atualidade, que a crítica neoliberal está na ideia da “retirada do Estado”. Ao contrário desta máxima, o que foi postulado pelo movimento, na verdade, é a teorização de uma intervenção estatal liberal favorável à concorrência de entes privado. No entanto, por mais que isso seja admitido há uma importante nota a esse respeito: “embora rejeitem a passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre os interesses privados”⁸⁰.

Para os nomes mais conservadores do movimento puxado por *Mont Pèlerin*, por exemplo, a crise sistêmica do capital é produzida pela própria intervenção do Estado. De acordo com eles a intervenção estatal é ontologicamente problemática, pois além de emperrar os mecanismos de equilíbrio natural do mercado, regulamenta a queda da prosperidade e, uma vez iniciada, “resulta num regime policial totalitário, já que é preciso adaptar os comportamentos individuais aos mandamentos absolutos do programa de gestão autoritária”⁸¹. Já os alemães Wilhelm Ropke e Alexander Rustow, assim como os franceses Rougier e Lippmann, embora reconhecessem também a fragilidade filosófica do liberalismo clássico, defendiam uma teoria positiva para fomentar a intervenção mais consciente do Estado e garantir, assim, a livre concorrência entre a iniciativa privada. No entanto, criticavam, principalmente, o caráter naturalista defendido no liberalismo pelos diferentes economistas clássicos, como aquela da concorrência como um estado natural a ser preservado da intervenção do Estado⁸². Para eles é justamente ao contrário, a ingerência do Estado precisa ser garantida sob a forma de um

⁷⁸ O que não significa, em absoluto, a sua eliminação.

⁷⁹ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. 2016. p.56.

⁸⁰ Ibid. p.69.

⁸¹ Ibid. p.77.

⁸² Ibid. p. 77-80.

“intervencionismo liberal”, isto é, a favor das liberdades, “trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado”⁸³.

Anderson⁸⁴ (1995) lembra, no entanto, que a “ideologia” divulgada pelos membros da sociedade de *Mont Pèlerin* encontrou pouca ou quase nenhuma ressonância entre às escolas mais tradicionais de pensamento econômico da Europa e América durante pelo menos os 20 anos seguintes. O diálogo uníssono dos neoliberais se justifica, de acordo com o quadro apresentado até aqui, pela ascensão do modernismo fordista, que era, ao lado do bem-sucedido plano econômico keynesiano, obstáculos consideráveis para a aceitação e/ou circulação da tese mais popular entre os teóricos neoliberais, “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, publicado em 1944; cuja tese central, em termos bem resumidos, tratava, segundo Anderson, “de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”⁸⁵.

Se por um lado, o grupo de neoliberais europeus tinha pouca ou nenhuma influência sobre os centros de decisões econômicas da época, por outro, se notabilizou ao desafiar no circuito acadêmico um dos pilares da social-democracia: o combate às desigualdades. Encabeçados por Hayek, os neoliberais mais conservadores argumentavam em seus artigos e manifestos que a desigualdade em si é um valor positivo para as sociedades ocidentais, pois, segundo eles, confronta no tecido social a preguiça e a ociosidade e, por isso mesmo, que de forma alguma deve ser encarada como algum tipo de injustiça. Ao contrário disso, ela apenas se torna uma injustiça quando o Estado a atenua por meio da violação do direito de propriedade aos frutos do trabalho. O que significa dizer, de acordo com os termos próprios da ideologia, que esta penalização aos dotes econômicos lança as sementes do conflito entre classes, comprometendo, dessa forma, o bem-estar geral da sociedade. Para Hayek, por exemplo, a tendência do Estado de Direito em se curvar às exigências de igualdade entre os pares sociais, força, indelevelmente, a degeneração do sistema judiciário, sobretudo, porque corrompe a sua função primeira – garantir de modo universal a mesma abstração igualitária para todos.

Todavia, o que antes era um extremo absurdo ideológico do ponto de vista econômico, político e social, se tornara a partir dos anos de 1970, uma alternativa possível para os detentores

⁸³ Ibid. p.69.

⁸⁴ ANDERSON. Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

⁸⁵ Ibid.p.9.

de capital substituírem, finalmente, o limítrofe sistema de acumulação da modernidade fordista. Os inauditos neoliberais conservadores de outrora, estavam, agora, sob os holofotes do *Nobel* de economia⁸⁶, responsabilizando o movimento operário pela corrosão das “bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”⁸⁷.

A crise do modelo de capitalismo do tipo keynesiano e fordista já vinha há algum tempo demonstrando aqui e ali sinais de que a irregularidade do sistema era estrutural, porém, para muitos, ainda reversível. Embora febril, poucos arriscavam dizer, com exceção dos neoliberais, que era o fim da Era de Ouro, até porque a economia continuava crescendo – mesmo que ao custo de uma elevada inflação e o déficit estadunidense. “Nos doze meses a partir de julho de 1972, o PIB real nos países da OCDE subiu 7,5% e a produção industrial 10%”⁸⁸. Só que esta contraditória combinação para o crescimento da economia mundial não suportou o choque entre os países membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) em 1973. Os indicadores econômicos dos anos seguintes eram o sinal de que mais uma vez o ocidente capitalista estava diante de um longo e permanente período cataclísmico do capital, “combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”⁸⁹.

Era, portanto, o início de um período denominado até hoje como neoliberalismo. Depois de 1973, no centro político de decisões do capital, ideólogos e/ou economistas, signatários do premiado pensamento econômico ultraliberal, começaram a se destacar gradativamente, ao longo dos anos como líderes no processo de formulação de planos e programas de recuperação econômica. Segundo Anderson (1995), a solução neoliberal para o aumento da atividade econômica era fundamentalmente se estabelecer pelos seguintes princípios:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON, 1995, p.10.).

Obviamente, este receituário neoliberal mais radicalizado não foi implementado do dia para noite nos principais epicentros da crise, houve ainda, até o final da década de 1970, um

⁸⁶ O Prêmio Nobel de economia, criado em 1969, condecorou respectivamente em 1974 e 1976 os vanguardistas do pensamento neoliberal: Friederich von Hayek e Milton Friedman.

⁸⁷ Ibid.p.10.

⁸⁸ HOBBSAWM. Eric. 1995. p.280-281.

⁸⁹ ANDERSON. Perry. 1995. p.10.

período de rápida transição entre a forma como a Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) e os seus membros conduziram o enfrentamento da crise. O que na realidade não é nenhuma surpresa, pois não havia de fato entre os dirigentes públicos do sistema capitalista o consenso de que a crise se tratava de uma “Depressão”. Para citar a própria OCDE, segundo os termos de Hobsbawm, a crise era o colapso do *boom* dos anos anteriores, portanto, “um incomum acúmulo de perturbações infelizes, sem probabilidade de se repetir na mesma escala, cujo impacto foi agravado por erros inevitáveis”⁹⁰. Já para os mais simplórios, por exemplo, a razão da crise era unicamente “a ganância dos xeques do petróleo da OPEP”⁹¹. Não por acaso, o fato é que a hegemonia neoliberal se consolida como uma nova era da crise do capital apenas em 1978, realizando “a mais impressionante, rápida e profunda revolução nos assuntos humanos de que a história tem registro”⁹².

1.2. Morfologia neoliberal e a “destruição criativa” do Estado de Bem-Estar Social

No final da década de 1970, uma série de eventos políticos globais já não deixava mais dúvidas de que a crise do modelo fordista de produção se tratava, na verdade, de um permanente processo de reestruturação do próprio sistema capitalista. A importância que, simbolicamente, alguns destes eventos adquiriram está, sobretudo, na pouca eficiência dos planos de matriz keynesiana em responder aos desdobramentos da crise econômica mundial consequente aos desarranjos provocados em 1973 pelo choque de preços do petróleo. O naufrágio destes planos de recuperação econômica no ocidente é, sem dúvida, uma das razões para a ascensão política no centro desenvolvido do capitalismo de lideranças conservadoras comprometidas, eleitoralmente, com o receituário ultraliberal dos economistas de *Mont Pèlerin*. A referida turbulência política, que será a partir de então, decisiva para a consolidação econômica e ideológica de um regime flexível de produção, se agrava ainda mais diante de um contraditório fenômeno asiático – a abertura econômica da China, que transformou a nação mais fechada e populosa do mundo contemporâneo em um dos mercados mais promissores e rentáveis do capitalismo tardio.

⁹⁰ HOBBSAWM. Eric. 1995. p.281.

⁹¹ Ibid. p. 281.

⁹² Ibid. p. 281.

Nesse sentido, é que a reorganização do sistema econômico mundial – frequentemente designado pela literatura econômica como globalização – notabilizou-se pela adoção de termos e práticas, cujos princípios, em voga até o momento em que este estudo fora realizado, se caracterizam fundamentalmente pela desregulamentação do Estado sobre o controle de fluxos internacionais de capital. O que quer dizer na prática que o capital, especificamente, o do setor financeiro, deve ser mais autônomo em relação aos bancos centrais e instituições financeiras oficiais. Não por acaso, para muitos dos signatários da doutrina neoliberal, uma das saídas para a crise econômica do fim da Era de Ouro era justamente desenlaçar os mecanismos de impedimento da livre circulação de capital, pois somente assim, segundo eles, o capital poderia se reproduzir novamente em escalas e níveis ampliados, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70.

Este processo de neoliberalização do capitalismo tardio, no entanto, é muito mais dinâmico e complexo do que sugere o princípio da minimização da capacidade intervencionista do Estado liberal. Para Harvey (2008), por exemplo, foi necessário um pouco mais de criatividade à respectiva doutrina político-econômica do que simplesmente mitigar no ocidente as estruturas do “Estado de Bem-Estar Social”. A “destruição criativa” do Estado, promovida durante a implementação da doutrina neoliberal como diretriz central do pensamento econômico desde meados dos anos de 1970, “não envolveu somente os antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também as divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração”⁹³.

Além dos aspectos identificados por Harvey, avolumam-se ainda sobre a neoliberalização das economias capitalistas velhas e novas contradições, que no limite, sinalizam mais uma vez, não só a incapacidade do capitalismo de superá-las, mas, sobretudo de agravá-las profundamente. Aliás, algumas destas mais notórias contradições se destacam com veemência entre os trabalhos dos principais críticos e analistas das políticas econômicas neoliberais. Dentre elas, por exemplo, tem o próprio Harvey, que acusou as extraordinárias distorções redistributivas decorrentes das reformas fiscais realizadas ao longo deste último período, que não fizeram outra coisa, senão ampliar ainda mais a concentração de renda e riqueza nos estratos superiores da sociedade. Para ele, isso significa que é primordial ao trabalho analítico sobre a dinâmica do capitalismo tardio interpretar a neoliberalização como um projeto

⁹³ HARVEY, David. *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo, Edições Loyola. 2008.

político voltado, principalmente, para a restauração do poder de classe das elites econômicas – estabelecendo-se por meio de condições mais flexíveis de acumulação do capital⁹⁴.

Para Anderson (1995), este paradoxo está justamente na desregulamentação dos fluxos internacionais de capital, pois criou condições muito mais propícias para o investimento especulativo do que propriamente a produtiva⁹⁵. O que quer dizer que o crescimento do sistema financeiro internacional, constituído, agora, como uma das principais características da globalização, tinha estímulo suficiente para assegurar ao capital improdutivo a possibilidade de se reproduzir permanentemente a partir do jogo especulativo – que sem qualquer tipo de barreira garante à elite financeira ampla oferta em escala global de altas taxas de juros e reduzidas tributações sobre os ganhos em Bolsas de Valores. O peso destas operações “parasitárias” vem se tornando, segundo Anderson, responsável por “uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais”⁹⁶. Há, portanto, um crescente e vertiginoso volume de capital acumulado do setor produtivo destinado a se reproduzir pelo jogo sedutor da especulação favorecido amplamente pela desregulamentação dos mercados financeiros.

Sob outros aspectos a “finança, que deveria ser comandada pela produção, se sobressaiu a ponto de assumir o timão e (...) a dirigir tudo, produzindo um ambiente cada vez mais favorável às mudanças de cunho liberal”⁹⁷. O desmonte do modelo de acumulação fordista pela transnacionalização e a hegemonia do capital financeiro estabeleceu para a reprodução do capital uma lógica que segundo, Chesnais, não gera bens e nem empregos⁹⁸. De acordo com ele, a “centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços”⁹⁹. Não por acaso, nos últimos anos se tornou cada vez mais comum que o crescimento da esfera financeira seja superior aos índices de crescimento de investimentos em produção e comércio exterior nos países desenvolvidos.

É nesse sentido, que Chesnais (2005) apresenta uma de suas teses mais conhecida, a de que a mundialização é do capital, e que, portanto, este é o responsável pela mundialização

⁹⁴ Ibid. p.82-83.

⁹⁵ ANDERSON, Perry. 1995. p.15.

⁹⁶ Ibid. p.15.

⁹⁷ PAULANI, Leda. A hegemonia neoliberal. In. *O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa*. Conferência realizada em 27 de agosto de 2010. p.36.

⁹⁸ CHESNAIS, F. (Org.). *A finança mundializada – raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

⁹⁹ Ibid. p.37.

da economia. Segundo ele, “o conteúdo efetivo da globalização é dado, não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industrial quanto financeira”¹⁰⁰. Para ele, a capacidade de acumulação de capital no setor financeiro não é nova, só nunca foi tão intensa como neste período de mundialização. A apropriação dos crescentes volumes de mais-valia “tem a forma imediata de uma punção sobre os lucros industriais (...) e as empresas, principalmente as grandes, têm meios de transferir o peso dessa punção sobre os assalariados”¹⁰¹. Em outros termos, isso significa que o próprio capital industrial partiu para as inéditas oportunidades de rentabilidade exclusivamente financeira, o que foi facilitado pela constituição, já na década anterior, do mercado de eurodólares¹⁰². Conforme observa Chesnais, estes conglomerados não se desinteressaram pela indústria, ao contrário disso, acentuaram, sim, os seus aspectos financeiros, imprimindo uma lógica financeira ao capital produtivo reinvestido em manufaturas e serviços, que se valoriza, desse modo, pelos mesmos critérios que os ativos financeiros como um todo¹⁰³. Assim, “os proprietários majoritários das ações bancárias dispõem do domínio sobre o banco”, e conseqüentemente, “os proprietários do capital fictício, que dá o poder aos bancos, e os proprietários do capital que dá o poder à indústria são cada vez mais as mesmas pessoas”¹⁰⁴.

Por sinal, esse é o contexto que muitos autores, inclusive o Chesnais, identificam como cenário de um longo e permanente processo de flexibilização do trabalho, particularmente nos setores industrial e de serviços. Sob a égide neoliberal, oligopólios mundiais, constituídos por grupos estadunidenses, europeus e japoneses, promovem nesses setores a introdução de novas tecnologias informacionais programadas para garantir a eficiência de atividades de gestão e finanças, modificando profundamente, no seio do capitalismo avançado e periférico, em escalas diferentes e específicas, as relações capital-trabalho, afim, principalmente, de torná-los mais produtivos e competitivos. Os grupos industriais organizados como “empresas-rede” se valem desta nova organização para gerenciar a conciliação entre a centralização do capital e a descentralização das operações de produção, utilizando como regra modalidades de terceirização e novas possibilidades de exploração da força de trabalho através da automatização e teleinformática baseadas em microprocessadores.

¹⁰⁰ CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*, São Paulo: Xamã, 1996. p.24.

¹⁰¹ Ibid. 24.

¹⁰² ALMEIDA, Lúcio Flávio. Uma obra imperdível: A mundialização do Capital, de F. Chesnais. *Lutas Sociais* (PUCSP), São Paulo, v. 1, p. 139-143, 1996. p.140-41.

¹⁰³ CHESNAIS, François. 1996. p.33.

¹⁰⁴ HILFERDING, Rodolf. *O Capital Financeiro*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p.219.

A implementação de tecnologias informacionais às relações capital-trabalho alterou dentre outras coisas algumas das características históricas da classe trabalhadora, que depois de décadas de estabilidade das perdas salariais e de direitos trabalhistas se viu diante de uma alteração em seu perfil, agora, mais heterogêneo e complexo. Além do perfil que passou a ser composto majoritariamente por trabalhadores terceirizados, temporários, subcontratados, intermitentes, houve ainda um aumento expressivo dos níveis de exploração, combinando contingentes femininos e subproletários. Para Chesnais, “cada passo na introdução da automatização contemporânea (...) foi uma oportunidade para destruir formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base em técnicas de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho”¹⁰⁵.

Chesnais defende ainda, conforme Marx, que o atual rearranjo do sistema produtivo é, na realidade, o momento que o “fetichismo da mercadoria” se apresenta historicamente de forma mais completa – embora, esteja, assim como em outros momentos do passado, desvalorizado pelo “progresso técnico”, justamente, para ter o seu valor econômico diminuído diante das empresas. A sua tese, portanto, confirma a previsão de Marx nos “Grundrisse”, ao defender que o caminho natural do capital é a degradação completa do trabalho concreto, sobretudo, porque, ao revolucionar sua base técnica, o capital tende de maneira irreversível, em torná-lo supérfluo e/ou, no limite, destruí-lo¹⁰⁶. A deterioração da legislação trabalhista é um exemplo da flexibilização, “estabelecida frente às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, na atualidade, voaram pelos ares. E as ideologias neoliberais ainda se impacientam com os restos de alguns de seus cacos”¹⁰⁷.

1.2.1. Por que “hegemonia” neoliberal?

São estas contradições do capital, notoriamente dialéticas, que no presente estudo reforçam a importância de assentá-las conceitualmente sobre a tese gramsciana de “hegemonia”. Isso porque, o esquema traçado por Antonio Gramsci, além de ser uma alternativa teórica nas ciências sociais para o estudo da dinâmica histórica e atual do projeto neoliberal,

¹⁰⁵ Ibid. 42.

¹⁰⁶ BATISTA, Roberto Leme. *A Ideologia da Nova Educação Profissional no Contexto da Reestruturação Produtiva*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília.

¹⁰⁷ CHESNAIS, François. 1996. p.42.

permite ainda que seja realizado, a partir de nexos causais diferentes, a conjugação entre o poder estabelecido pelo processo de “globalização” e a composição política, cultural e econômico-financeiro do capitalismo tardio – consequentemente, seu rebatimento no âmbito do Estado, das políticas sociais e da sociedade civil. O que é bem diferente de afirmar que a hegemonia trata apenas de um tipo de domínio ou direção política, consenso ou poder. Na realidade, segundo o próprio Gramsci, trata-se de uma totalidade do devir, uma relação de poder que combina, a partir tanto de um plano econômico-político, quanto de um plano ético e moral, uma síntese de unidade-distinção entre força de consenso e força de coerção¹⁰⁸.

É nesse sentido, portanto, que o conceito de hegemonia acomoda na presente reflexão o exercício teórico de compreender a maneira como se estabelece no conjunto de um “bloco histórico” a dinâmica através da qual os agentes dominantes se conformam a partir do controle absoluto das estruturas ideológicas e políticas do Estado, “concebido e apresentado como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias ‘nacionais’”¹⁰⁹. Dito de outro modo, é possível reconhecer, a partir da definição de Gramsci, a ação concreta de grupos dominantes em converter os interesses gerais dos grupos subordinados, e da própria vida estatal aos interesses “universais” dos agentes dominantes. Dessa maneira, o consenso produzido ideologicamente pelo Estado se torna um dos elementos centrais da hegemonia, conjuntamente com a coerção. Gramsci ressalta que o exercício “normal” da hegemonia se caracteriza justamente pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria¹¹⁰.

Com base no que foi dito até aqui é possível aferir sem qualquer dúvida que na atualidade do capitalismo tardio a realidade concreta de reprodução material da sociedade global possa ser aferida com precisão política pelos termos teóricos do conceito gramsciano de hegemonia. A maneira como a nova configuração de reprodução global do sistema capitalista fora tratada neste texto com a interlocução de Harvey, Anderson e Chesnais reforça em absoluto os termos da referida hegemonia. Afinal, o propósito era justamente o de reforçar para esta tese de doutoramento a dimensão hegemônica que a “direção político-cultural” de ordem burguesa teve sobre a constituição de uma nova totalidade do capital, disposta, desde os anos de 1970, de um lado pelo “regime de acumulação com dominância financeira” e de outro pela

¹⁰⁸ GRAMSCI. Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 1 v. p.41.

¹⁰⁹ Ibid. 41-42.

¹¹⁰ Ibid. 41-42.

reestruturação produtiva das relações capital-trabalho para enfrentar o esgotamento do modelo fordista de produção de mercadorias.

É, portanto, o capital respondendo à própria crise de acumulação da Era de Ouro pela valorização e desenvolvimento de novas formas de gestão e organização da produção seladas pela aliança entre a burguesia financeira e a burguesia industrial, estabelecendo um bloco de poder financeiro-industrial, que resulta, fatidicamente, no atual processo global de acumulação flexível, favorecido, claro, pela implementação de reformas políticas, econômicas e sociais de cunho neoliberal. Contudo, conforme já havia demonstrado Gramsci, a concentração do poder e do controle dos grupos econômicos por si só não representa um quadro de formação hegemônica, é necessário ainda identificar o modo como a “classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina de ‘aparelhos privados de hegemonia’¹¹¹. É nesse sentido que se firmou, por exemplo, na atualidade do capitalismo tardio um tipo de consenso em torno do sistema financeiro-industrial, que conjuga em si diretrizes norteadores para a conformação de valores e orientações políticas, que edificam as hegemônicas formas de relações entre todos os estratos sociais, naturalizando, no limite, as desigualdades e a exclusão social.

1.3. A inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho: a crise do desenvolvimentismo

Depois de situado o contexto político e econômico de reorganização e ampliação do sistema produtivo capitalista na segunda metade do século passado, a etapa a seguir – conforme os objetivos deste doutoramento – é estabelecer a correspondência entre a conjuntura internacional e as especificidades do caso brasileiro. A proposta é analisar, dentre inúmeras questões que o tema sugere, porque a classe capitalista e, o próprio Estado no Brasil, implementaram a transição do modelo econômico de base industrial e intervencionista, para o de desenvolvimento flexível e financista somente no começo da década de 1990.

Entre os principais críticos do modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, é consenso que a adequação do país à plataforma neoliberal esteve marcada por inúmeros contrastes, sobretudo, quando comparado ao processo observado nos países desenvolvidos. Não

¹¹¹ SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995. p.43.

por acaso, na reorganização capitalista brasileira alguns dos traços *sui generis* da nossa formação política, social, e econômica estão em evidência no argumento dos principais interlocutores do processo de neoliberalização do país. Boito Jr¹¹², por exemplo, defende a tese de que no Brasil a adesão do empresariado local ao receituário ultraliberal tensionou no interior do *bloco no poder* acordos e alianças políticas. Isso porque, segundo ele, os aspectos específicos do modelo neoliberal brasileiro refletem a nossa estrutura de classes – caracterizada, internamente, pelas divergências setoriais da burguesia nacional.

O conceito de bloco no poder de Nicos Poulantzas é a chave que Boito Jr (1998) recorre para identificar na contradição capitalista brasileira as especificidades das classes proprietárias durante o aprofundamento do processo de industrialização na primeira metade do século passado. Para o autor, é imprescindível que o exercício da crítica marxista ao desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil leve em consideração a competição setorista entre o conjunto do empresariado local sobre as políticas de Estado. Afinal, conforme entende Poulantzas, a origem distinta dos diferentes tipos de capital, seja material ou imaterial, indica comportamentos político-ideológicos díspares e, em certos casos, até antagônicos no interior da burguesia. É necessário, portanto, se atentar aos ditames que, por vezes, associam naturalmente interesses particulares de uma fração da classe empresarial ao projeto político da classe dominante. Para o filósofo grego, nem sempre a hegemonia ideológica no interior do bloco no poder coincide com a hegemonia política no conjunto do bloco no poder (ou vice-versa).

Para se aprofundar na referida interpretação de Boito Jr, e com ela ser capaz de ampliar a devida crítica ao acirramento das contradições do capitalismo no Brasil, é indispensável uma breve digressão na particularidade do desenvolvimento econômico da América Latina, que apesar dos entraves impostos pelo imperialismo das grandes potências, consolidou nos países mais populosos e urbanizados processos de acumulação através da expansão industrial¹¹³. Porém, de acordo com autor, o que, na verdade, justificou este quadro atípico nas economias dependentes da região foi uma crise política no interior do bloco no poder, já que as disputas entre oligarquias agrárias e burguesia industrial favoreceram a ascensão de lideranças populistas, comprometidas com a modernização da economia a partir da expansão capitalista

¹¹² BOITO Jr. Armando. *Política Neoliberal e sindicalismo no Brasil*. Tese (Livre-Docência) -Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: SP. 1998.

¹¹³ Boito Jr. denomina a industrialização latino-americana na primeira metade do século XX de “antigo padrão de desenvolvimento”. Para ele, a modernização de economias dependentes, como a brasileira, ocorreu apesar do imperialismo das grandes potências, ainda alinhado à antiga divisão internacional do trabalho. Porém, a verdade é que o reformismo de governos populistas e desenvolvimentistas, mesmo que conservadores, asseguraram à expansão da base industrial capitalista no país com direitos sociais mínimos.

de base industrial. É evidente que esta grande alteração no cenário local tem estreita relação com a crise do imperialismo euro-estadunidense motivada pela Grande Depressão e a ascensão de projetos nazifascistas na Europa central e o socialista na URSS. O fato é que a década de 1930, no Brasil, inaugurou um longo período de modernização econômica, caracterizado tanto pela dependência de investimentos estrangeiros quanto pela conciliação de interesses divergentes entre o Estado, a burguesia e setores populares. Boito Jr sustenta que o processo brasileiro decorre sobretudo das especificidades internas e locais, e não apenas de uma política deliberada pelas potências centrais. São arranjos das contradições próprias do capitalismo brasileiro consequentes de mudanças internas do bloco no poder, representadas pela “Revolução de 1930”.

Na ocasião, nenhuma das frações da classe dominante foi capaz de impor, sistematicamente, seus interesses ao conjunto do empresariado. O ponto fulcral da referida hipótese é compreender justamente a “classe burguesa como uma unidade (classe social) do diverso (frações de classe), que agem como força social distinta em uma dada conjuntura, isto é, os interesses econômicos setoriais burgueses que ensejam, diante da política de Estado, a formação de grupos diferenciados que perseguem, no processo político, objetivos próprios”¹¹⁴.

Interessado em entender boa parte do que ocorre hoje com a burguesia brasileira nas suas relações com o Estado e com o capitalismo internacional, Boito Jr (1998) se tornou para o exercício proposto neste capítulo uma importante referência teórica ao objetivo de situar na tese como se conformou no contexto vigente de predominância do capital financeiro a inserção do Brasil, demonstrando, principalmente, sob a perspectiva marxista, as especificidades do caso nacional. Isso porque, segundo o sociólogo, a adesão brasileira ao modelo neoliberal “pode ser definido por meio de um contraste com o modelo que o antecedeu, o desenvolvimentista – tanto na sua fase nacional reformista (1930-1964) quanto na pró-monopolista da ditadura militar (1964-1985)”¹¹⁵.

A principal ruptura do modelo pró-monopolista em relação ao período anterior se deu na liquidação do populismo e suas respectivas bases sociais. De maneira contraditória, o Brasil não acompanhou a experiência dos vizinhos chilenos e argentinos, que, embora, tenham encerrado também o ciclo econômico de inspiração fordista/taylorista, seguiram a cartilha da acumulação flexível. Já o Brasil, manteve a intervenção econômica do Estado, priorizando, principalmente, a diversificação do parque industrial nacional. Para Boito Jr (1998), a

¹¹⁴ BOITO Jr. Armando. Estado e burguesia no Capitalismo neoliberal. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007. p.59.

¹¹⁵ Ibid. 60.

explicação para isso está no próprio contexto do golpe militar de 1964, que além de anteceder em 10 anos a crise do capitalismo produtivo nos centros mais desenvolvidos, foi deflagrado num cenário cuja burguesia industrial era mais estabelecida do que suas congêneres no con-sul, sobretudo, porque o modelo desenvolvimentista brasileiro ampliou com um pouco mais de sucesso a solidez do setor de bens de capital da economia.

Contudo, veio do sistema financeiro nacional, representado pela Federação Brasileira de Bancos (Febraban) e Federação Nacional dos Bancos (Fenaban), advertências regulares ao programa econômico dos militares, defendendo aberturas ampliadas a investimentos internacionais, privatizações, diminuição do déficit público e etc. Houve, inclusive, por parte deste setor da burguesia brasileira a iniciativa de organizar um instituto liberal para divulgar entre as outras frações do bloco no poder a plataforma neoliberal. Não demorou muito para o setor industrial nacional e até o multinacional se somarem à iniciativa dos bancos, até porque o desastroso “milagre econômico” de Médici (1969-1974) anunciara a crise da dívida externa brasileira, interrompendo o ciclo de largos investimentos no setor produtivo. Geisel (1974-1979), ainda insistiu, sem muito sucesso, em planos de investimento setorializados, incapazes de resistir a desvalorização do dólar e a elevação das taxas de juros nos EUA de 4% para 21%.

Se a industrialização do país foi acelerada a partir de uma crise no interior do bloco no poder pela hegemonia política e ideológica, a desindustrialização, vigente desde a crise do modelo “pró-monopolista” da ditadura militar, vem de uma frágil, mas, mínima unidade política da burguesia em torno do modelo neoliberal, que contempla, de acordo com Boito Jr, tanto os diferentes interesses da burguesia brasileira quanto do capital internacional investido no país. A reestruturação produtiva nas economias centrais impactou diretamente o modelo de desenvolvimento brasileiro. Diante desta turbulência internacional cresceu sobre a nossa burguesia industrial à pressão de frações do bloco no poder para o setor se ajustar às estratégias vigentes da acumulação flexível.

Todavia, entre o conjunto da burguesia industrial brasileira, durante a irreversível retomada da democracia no país (1979-1985), havia àqueles que ainda buscavam junto à cúpula do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), algum tipo de sobrevivência do protecionismo desenvolvimentista – mesmo que para isso a saída política contrariasse o desejo popular por eleições diretas. Na verdade, até entre os grupos mais progressistas da burguesia, era consenso que a nacionalização das insurreições operárias do ABC paulista, lideradas por Luís Inácio Lula da Silva, representavam uma forte ameaça à hegemonia política da classe empresarial dentro do bloco no poder.

Enquanto Chile e Argentina consumavam uma nova etapa do capitalismo dependente na região através de contrarreformas econômicas ultraliberais, o Brasil se encontrava numa difícil transição política para o regime democrático. Forças populares oriundas da organização operária e da resistência estudantil e armada à ditadura militar impulsionaram no interior do bloco no poder o reagrupamento das forças hegemônicas conservadoras, sobretudo, porque foram as greves metalúrgicas de 1979, 1980 e 1981, que delinearão no país a redemocratização, caracterizada na época pela reorganização dos movimentos reivindicatórios de rua. A fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), ao lado da legalização das forças político-ideológicas da esquerda brasileira, instrumentalizaram em nível nacional a luta social pela preservação e ampliação de direitos. Ademais, conforme demonstra Boito Jr, “o processo constituinte de 1988 que resultou na Constituição que, hoje, é um dos grandes obstáculos às contrarreformas neoliberais, representou bem essa situação na qual a política brasileira caminhava na contracorrente da política latino-americana”¹¹⁶.

Em que pese o pacto nacional entre diferentes forças da sociedade brasileira a transição democrática inviabilizou, provisoriamente, a pressão política de setores exportadores e financistas da burguesia nacional sobre o conjunto do empresariado – comprometido, na ocasião, com o acordo para a eleição indireta da chapa emedebista de Tancredo Neves e José Sarney (1985-1989). A aparente dificuldade de setores da classe dominante de converter o modelo desenvolvimentista brasileiro em regime de acumulação flexível, mudou, radicalmente, no início da década de 1990, quando se tornou, finalmente, o projeto hegemônico no interior do bloco no poder e, conseqüentemente, em adesão política, econômica e ideológica do governo brasileiro ao capitalismo neoliberal.

No contexto nacional, não há dúvidas de que o fracasso dos planos cruzados I e II e a espiral inflacionária de três dígitos influenciaram as frações mais tradicionais da burguesia industrial brasileira a compartilhar com setores financeiros da classe dominante – precursores do neoliberalismo no país – o interesse pela reestruturação produtiva no Brasil. O argumento monocausal dos bancos nacionais – divulgado enfaticamente pela burguesia das telecomunicações – apresentando o déficit público como a principal razão para a “década perdida”, alcançou com algum sucesso os setores médios da sociedade, importantes atores políticos na defesa de que a única alternativa para o país é a modernização do Estado por meio do seu alinhamento à mundialização do capital. Por último e não menos importante, está mais uma vez a liderança de Lula, agora, presidenciável. A coalizão em torno de seu nome

¹¹⁶ Ibid. p.131.

representava, na ocasião, a principal resistência no país ao projeto de modernização neoliberal da economia nacional. A proximidade das eleições de 1989 e a chance de o PT chegar à presidência da República com uma plataforma contrária aos interesses da agenda imperialista da burguesia financeira global, mobilizou o bloco do poder que, apesar de ressalvas, legitimou, no segundo turno, a vitória da chapa de Fernando Collor de Mello. O discurso do candidato, amplificado pela tv brasileira, popularizou, em nível nacional, pela primeira vez a cartilha neoliberal. Na época a sua estratégia estava preocupada, principalmente, em contagiar a opinião pública através de ataques aos elevados gastos do setor público, ao anacronismo da esquerda brasileira e à necessidade de alinhar o Brasil ao grande capital financeiro, representado pelos aliados do hemisfério norte.

Já no contexto internacional, destaca-se a pressão de Ronald Reagan sobre a América Latina. A ingerência do presidente estadunidense no contexto global, reforçado pela crise do socialismo, teve grande repercussão ideológica no Brasil. Interessado, especialmente, pela inserção das frágeis economias latino-americanas no processo de mundialização do capital: FMI, Banco Mundial e Departamento de Tesouro dos Estados Unidos debateram inúmeras recomendações aos países dependentes com o objetivo de promover o ajustamento fiscal no subcontinente por meio da cartilha do economista John Williamson. Na realidade, para o campo crítico do pensamento econômico, o “Consenso de Washington” era mais uma tentativa de impor “a profissão de fé neoliberal de Hayek no mundo periférico, que resistia a ela – em meio à bagunça econômica, à inflação desordenada e a todos os expedientes que os Estados tinham arrumado nas décadas anteriores para puxar o crescimento”¹¹⁷.

1.3.1. Formação e expansão do modelo neoliberal no Brasil: da redemocratização às contrarreformas

Conforme mencionado anteriormente, a eleição do candidato à presidência da República, Fernando Collor de Mello, foi um importante símbolo de adesão do bloco no poder brasileiro ao projeto neoliberal. A vitória de sua campanha sobre Luís Inácio Lula da Silva e o sindicalismo anti-neoliberal representou, de um lado, tanto a decadência do modelo liberal-desenvolvimentista quanto a perda de influência dos seus principais correligionários políticos:

¹¹⁷ PAULANI, Leda. A hegemonia neoliberal. *O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa*. Palestra realizada em 27 de agosto de 2010. p. 39.

a burguesia industrial e o cacicado emedebista. E, de outro, assinalou o crescimento expansivo de siglas novas e tradicionais da direita brasileira no Congresso Nacional, reduzindo o centro aos parlamentares do PMDB e PSDB e a esquerda como campo minoritário. Só que a mobilização da classe empresarial brasileira em torno de um projeto político-ideológico unitário para garantir no país a transição ao modelo neoliberal, acabou, preservando, ao contrário do que se imaginava à princípio, divergências setoriais entre as diferentes frações de classe no conjunto da burguesia nacional.

Para Boito Jr (1998), um exemplo deste tensionamento foi a tendência de o novo modelo econômico reduzir a participação da indústria no PIB nacional¹¹⁸, aprofundando no interior do bloco no poder a perda gradativa de influência dos industriários sobre o conjunto da classe empresarial, sobretudo, porque neste processo de reestruturação produtiva do país a expansão dos setores de serviços e importação foram beneficiados. Oliveira¹¹⁹, no entanto, lembra que o dissenso entre os setores da burguesia brasileira vinha, principalmente, de uma pauta defendida por Collor desde a época da campanha eleitoral que era a ampla abertura comercial e bancária do país. Já em outros setores, a própria agenda de privatizações não tinha convergência, até porque havia o temor de uma eminente perda de espaço no mercado nacional para concorrência estrangeira ou simplesmente porque havia uma forte dependência de alguns setores ao circuito da produção estatal.

Deste modo, é seguro aferir, portanto, que a frágil mobilização da classe dominante em defesa do projeto de reestruturação produtiva do Brasil – pela via neoliberal – representado por Collor, não foi suficiente para garantir apoio irrestrito dos diferentes setores da burguesia brasileira ao primeiro mandatário eleito pelo voto direto no país depois da experiência autocrática dos militares. A tentativa política de Collor de Mello de introduzir os pilares do receituário neoliberal como fórmula para ressuscitar o estendido período de recessão da década anterior tinha adesão apenas para reduzir de imediato as despesas públicas. O consenso entre seus apoiadores do grande capital era em relação ao corte de gastos estatais, incluindo, aqueles homologados recentemente pela constituinte como um dever do Estado. Para Pochmann, era inevitável que no referido contexto não houvesse, “em meio ao avanço de uma recessão

¹¹⁸ O cenário evidentemente hostil aos interesses setoristas da indústria, não impediu a burguesia industrial brasileira de usufruir da prometida desregulamentação neoliberal do mercado e do trabalho – gozando, principalmente, das práticas de subcontratação, terceirização e desmonte da legislação trabalhista.

¹¹⁹ OLIVEIRA, Francisco de. *Collor, a falsificação da ira*. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1992. pp 47-53.

econômica, reações ideológicas tanto à direita quanto à esquerda política, que terminou levando à interrupção por meio de impeachment”¹²⁰.

Contudo, ainda que de forma conflituosa, a inclinação para o modelo neoliberal durante os anos Collor foi parcialmente sublinhada pelas alas mais conservadoras do empresariado nacional. Apesar da reticência setorial, o Plano Collor, por exemplo, executou com um certo êxito tanto o processo de redefinição do padrão de acumulação capitalista quanto o enfrentamento à tendência vigente no país de ampliação dos direitos sociais. O esforço empregado até aqui pela equipe de Collor estava concentrado na desregulamentação do mercado de trabalho, estimulando, principalmente, a incorporação de novas tecnologias e novas formas do gerenciamento do processo produtivo. Porém, sem resultados concretos e com a promessa eleitoral de combater a espiral inflacionária brasileira batendo à sua porta, o governo cedeu à pressão dos setores financeiro e industrial para abandonar a estratégia de combate à inflação baseada na reforma patrimonial e administrativa do Estado. Segundo os dados apresentados por Boito Jr:

“Collor assumiu o governo em 1990 e empurrou a produção para baixo: - 4,4%, em 1990, +1,1% em 1991 e - 0,9% em 1992. (...) No triênio 1990-92, o desemprego cresceu bruscamente. A taxa de desemprego na Grande São Paulo, consideradas as médias anuais em porcentagem da PEA, estava, no ano de 1989, em 8,7%; em 1990, subiu para 10,3%; em 1991, para 11,7%; em 1992, para 15,2%. Essa taxa só sofreu uma pequena inflexão em 1993, quando teve uma pequena queda, para 14,6%. Os salários também foram para baixo na conjuntura recessiva do governo Collor. (...) Em dólares de dezembro de 1993, o salário-mínimo era de US\$ 88,55 em 1988 e de US\$ 90,93 em 1989. Em 1990, começou a queda, e ela foi brusca: US\$ 64,22 em 1990, US\$ 62,41 em 1991 e US\$ 65,70 em 1992”. (BOITO Jr, Armando. 1998. 134-135).

O quadro é bastante revelador do insucesso do governo em se manter comprometido com a agenda de seus principais apoiadores, adotando, por exigência do FMI, medidas ortodoxas, baseadas, sobretudo, na elevação dos juros e restrição ao crédito. Só que para Bresser-Pereira¹²¹, o trato com o FMI consolidou no país a submissão do Estado brasileiro ao projeto político-econômico do neoliberalismo, pois “a partir de então, o país estava sob o domínio do pacto liberal-dependente. Dele passam também a ser excluídos os empresários industriais e a burocracia pública que, entre 1930 e 1986, haviam sido as duas principais classes dirigentes”¹²².

¹²⁰ POCHMANN, Márcio. Repetição e tragédia: os três tempos do neoliberalismo brasileiro: Collor, FHC e Temer. *Blog na Rede*. Rede Brasil Atual. 2016. Acesso em 26-03-2021:

<https://www.redebrasiltual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/12/neoliberalismo-em-tres-tempos-no-brasil-7265/>

¹²¹ PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Burocracia pública e classes dirigentes no Brasil. *Rev. In. Sociologia e Política*. Curitiba, n. 28, Jun. 2007.

¹²² *Ibid.* pp. 26.

Não é difícil de imaginar, portanto, porque o segundo ano do governo Collor se tornou baluarte de uma crise que resultou na renúncia do então presidente no final de 1992. O revés econômico do Plano Collor descontentou desde segmentos populares, inicialmente, adeptos da euforia que o governo representava até às frações da burguesia brasileira signatárias de seu projeto. Entre os setores do bloco no poder, havia uma grande desconfiança da capacidade política de Collor em sustentar a credibilidade do país junto ao mercado após o acordo com o FMI, uma vez que a imagem desgastada do presidente levantava a suspeita de uma possível guinada populista de sua parte para conter o declínio de sua aprovação.

No entanto, o que preocupava de fato os diferentes setores do bloco no poder era o engajamento anti-neoliberal dos grupos sociais e políticos identificados com a forte oposição que a esquerda – liderada pelo PT – fazia, na ocasião, à política econômica do governo e, que, ganhava contornos nacionais com as denúncias de corrupção contra o presidente Collor de Mello: deflagradas pelos próprios assessores e o irmão, Pedro Collor. A pressão que vinha das ruas pautando o impeachment tornou a situação do presidente insustentável para aqueles que embarcaram em sua campanha supondo ser a alternativa neoliberal para o Brasil.

Diante do exposto, a estratégia para salvaguardar o futuro do projeto neoliberal no país – honrando os compromissos fiscais com o FMI – foi descolar da imagem do presidente Collor de Melo, a indissociabilidade entre ele e a agenda econômica do governo, representada, principalmente pelo quadro tecnocrático vindo do mercado financeiro durante acordo com agências internacionais. Além disso, estava claro nos bastidores do poder que o presidente Collor enfrentaria o processo de impeachment sozinho, pois seus apoiadores da classe dominante endossaram o “Fora Collor”¹²³. Ademais, já estavam, inclusive, negociando com a equipe do vice-presidente, Itamar Franco (PRN), acordos para a manutenção dos compromissos liberais do governo.

Diversos autores do campo crítico da sociologia brasileira convergem que o governo Collor, apesar de expressivo apoio, não gozou de capital político suficiente para conferir unidade ao conjunto da burguesia brasileira. Os planos econômicos de modernização neoliberal do presidente encontraram muita dificuldade para sustentar, conforme os interesses setoriais, a aplicação continuada e progressiva da abertura econômica e uma política monetária rígida. A falta de estratégia e comando sobre determinadas frações industriais e financistas limitaram a

¹²³ Esse rearranjo, por sinal, estabeleceu no quadro político atual a centralidade da questão ética na luta e no discurso das forças oposicionistas, evidenciando uma mudança no engajamento político de setores médios e populares, mais inclinados, desde então, a se mobilizar mais contra a corrupção do que a perda de direitos propriamente (MACIEL, David. 2011).

agenda de modernização do governo a um, exclusivo, programa acelerado de privatizações. O fracasso de Collor o deixou, portanto, sem condições de vencer um julgamento político no Congresso Nacional. Isolado politicamente, o então presidente ficou, inclusive, sem o apoio da própria equipe ministerial, já comprometida com a transição para o vice da chapa – empossado após Collor de Mello entregar sua renúncia em dezembro de 1992.

Entretanto, a retomada do projeto neoliberal sob novas bases políticas ocorreria somente de forma sistematizada e perene após a vitória de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) nas eleições de 1994. Ex-ministro da Fazenda no governo de seu antecessor, o professor de sociologia da USP se tornou presidenciável ao conduzir a reforma monetária que deu origem ao Plano Real e venceu a espiral inflacionária no país. Contudo, é importante lembrar que antes desta fase hegemônica do neoliberalismo, o cenário pós-renúncia de Collor foi marcado pela ambiguidade de um Chefe de Estado dividido entre a sua inclinação ao nacional desenvolvimentismo e a retomada da transição econômica brasileira ao modelo neoliberal.

Itamar Franco, ao assumir a presidência e se filiar novamente ao PMDB, organizou um governo com amplo suporte do centro congressista para enfrentar a herança desértica de seu ex-companheiro de chapa – uma profunda crise econômica, política, moral e ética. Franco, que fora muito bem recebido de volta pela vanguarda emedebista, gozou de apoio político suficiente para governar, inclusive, com certa ambiguidade, isto é, alinhando ao mesmo tempo tanto à sua base nacional desenvolvimentista quanto aos interesses neoliberais de muitos setores do empresariado brasileiro. A dualidade de seu mandato ficou evidente na forma como amortizou o processo de desindustrialização do país sem, contudo, renunciar ao acentuado programa de privatizações. Se por um lado, Franco rearticulava o processo de industrialização nacional se afastando de pautas mais liberais, implementando no país um modelo de conciliação conhecido como “concertação política”¹²⁴, por outro, orientado pela mesma visão que moveu o antecessor a modernizar a economia, deteriorou o capital produtivo estatal, privatizando a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), símbolo do desenvolvimentismo brasileiro. A figura de Franco, conforme, demonstra Antunes, tinha “[...] na sua primeira variante, reencontrado, no plano

¹²⁴ Itamar Franco adotou medidas de enfrentamento da desindustrialização no Brasil viabilizando práticas que vinham de uma experiência muito similar na Espanha durante a redemocratização no país. Este modelo consiste em enfrentar a crise econômica por meio da conciliação entre todos os partidos, esquerda, centro e direita, representantes de entidades empresariais e trabalhistas para estabelecer uma agenda que pudesse priorizar ao mesmo tempo reformas econômicas e a preservação da previdência, direitos do trabalho, investimentos em áreas sociais e etc. No Brasil, esta experiência foi marcada pela aproximação entre empresários e trabalhadores, com a mediação governamental, através das chamadas “câmaras setoriais”, cujo êxito no país limitou-se ao setor automotivo (PONT, Juarez Varallo. 2016).

simbólico, com o seu passado; na segunda, que é a essencial, inseriu-se no universo e no fluxo dos interesses dominantes”¹²⁵.

A face mais desenvolvimentista de Franco ficou reduzida a falta de interesse do empresariado em aceitar qualquer tipo de concessão aos protestos anti-neoliberais da classe trabalhadora. A concertação política à brasileira, em oposição a experiência europeia, consagrou no pacto para o crescimento econômico apenas as reivindicações da burocracia estatal, organicamente conhecido pela literatura crítica, como o aparelho político e ideológico da burguesia brasileira. Na ocasião, conforme demonstra Pont¹²⁶, a participação dos trabalhadores, sob intermédio do Ministério do Trabalho, ficou restrita a negociações no campo trabalhista e previdenciário, até porque o boicote à “concertação” de Franco vinha da própria Fazenda ministerial – que depois de trocar a chefia da pasta três vezes em menos de sete meses, preparava, sob a direção de Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Plano real.

Para Pochmann, embora o programa neoliberal tenha sofrido uma rápida suspensão durante o biênio de Itamar Franco (1993-1994), as bases para a consolidação da guinada neoliberal dos próximos anos estavam definidas, sobretudo, porque, além de o Plano Real de FHC ter estabelecido o equilíbrio monetário e a trajetória econômica distante da recessão, o governo havia garantido por meio das privatizações o avanço da terceirização no interior do governo e das liberalizações comercial e financeira¹²⁷.

Neste contexto, a candidatura de FHC despontava como a mais adequada para o futuro neoliberal da economia brasileira, já que era determinante para a continuidade e monitoramento de medidas liberalizantes que a agenda da Fazenda permanecesse comprometida com o ajuste das finanças públicas e a reorganização das relações entre os setores público e privado, resgatando, principalmente, a credibilidade da ação governamental. Ademais, usufruindo de amplo apoio da burguesia nacional, o candidato tucano era a alternativa que o bloco no poder encamparia para afastar das eleições de 1994, a polarização desenhada pela disputa entre Paulo Maluf (PP) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Todavia, a imediata efetividade do Plano Real mudou radicalmente o quadro eleitoral e, FHC, que entrou na disputa em abril – apoiado pela tradicional agremiação da direita liberal brasileira, o Partido da Frente Liberal (PFL) – se tornou instantaneamente o franco favorito, deixando a cada semana de pesquisa eleitoral o candidato do PT mais distante de um segundo turno. A coligação da direita política, liderada pelo PSDB

¹²⁵ ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil* (COLLOR, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2004. pp. 22.

¹²⁶ PONT, Juarez Varallo. Nem Neoliberalismo, nem Desenvolvimentismo: O corporativismo de Estado no Brasil de 1990 a 2014. Século XXI, *Revista de Ciências Sociais*, v.6, no 2, p.11-51, jul./dez. 2016.

¹²⁷ POCHMANN. Márcio. 2016.

logrou ainda uma importante aliança com o centro, assegurando para o mandato a maioria no Congresso (inclusive para garantir aprovação de emendas constitucionais), além de uma farta base de apoio nos estados¹²⁸.

A expectativa em torno de que o governo de FHC (1995-1998) se firmasse como um símbolo de ruptura com o passado desenvolvimentista se confirmou nos primeiros meses de mandato. Além de pautas ultraliberais, comprometidas com a tendência internacional de ampliação da concorrência e retração dos gastos públicos, FHC acelerou proposições que eram um claro sinal ao mercado da aliança entre o mandatário e o novo bloco hegemônico no poder. Segundo Sallum Jr, é possível agrupar a tendência econômica do primeiro governo do presidente tucano nos seguintes itens: (I) transferência das funções empresariais do Estado para a iniciativa privada; (II) redução de estímulos fiscais e econômicos; (III) desenvolvimento de políticas sociais; (IV) ampliação da integração com o exterior, priorizando a expansão do Mercosul¹²⁹.

Com exceção das políticas de combate a pobreza, que não foram cumpridas com o mesmo compromisso dos outros pontos¹³⁰, em conjunto todos eles sinalizam o alinhamento do país ao contexto global de economias neoliberais. Internamente, o programa de FHC estabeleceu na prática a ruptura dos alicerces legais do Estado nacional-desenvolvimentista, alterando, inclusive, parte de mecanismos jurídicos constitucionalizados em 1988. Por meio de medidas provisórias enviados ao Congresso, por exemplo, Cardoso aprovou quase que integralmente todos os projetos do executivo de reforma constitucional e infraconstitucional do Estado, entre os quais destaca-se: (I) o fim da discriminação legal de empresas de capital estrangeiro; (II) a transferência para a União da exploração, refino e transporte de petróleo e gás, antes detido pela Petrobrás, que se tornou mais uma concessionária do Estado; (III) concessão do direito de exploração de todos os serviços de telecomunicações (telefone fixo e móvel, exploração de satélites, etc.) a empresas privadas¹³¹. Dito de outro modo, o que Sallum Jr sintetizou nos três pontos em destaque, em termos práticos pode ser traduzido para o aprofundamento da abertura comercial e da privatização de empresas estratégicas como a

¹²⁸ IANONI, Marcus. Políticas Públicas e Estado: o Plano Real. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* no.78. São Paulo. 2009.

¹²⁹ SALLUM JR., Brasília. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000) pp.45.

¹³⁰ As políticas sociais de FHC, embora, meticulosamente desenhadas no campo da política de enfrentamento à pobreza por meio de programas de transferência direta de renda para famílias pobres não produziram a reversão esperada para a escalada da miséria absoluta no país. Em 1996, segundo dados divulgados pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), o total de indigentes no Brasil era de 21,4 milhões e o de pobres 55 milhões.

¹³¹ SALLUM JR., Brasília. 2000.

Telebrás, Vale do Rio Doce, Telesp, Bancos estaduais, ramificações químicas e petroquímicas da Petrobrás.

A única medida, no entanto, que contrariava o receituário neoliberal do Consenso de Washington foi a insistência de Cardoso em manter no Brasil o câmbio fixo através de sucessivas intervenções do Banco Central. A administração pelo Estado era uma manobra do governo FHC para valorizar, artificialmente, a moeda e segurar a inflação em patamares mais baixos. Só que o populismo cambial de Cardoso custou até 1997, cerca de 40 bilhões de dólares das reservas internacionais do país. Não por acaso, uma das críticas mais comuns da esquerda brasileira ao neoliberalismo de FHC era o favorecimento dos mais ricos em detrimento da dilapidação do patrimônio e soberania nacional. Para a oposição, ao contrário do que discursava o governo, a valorização do real frente ao dólar americano era garantida através dos recursos advindos da privatização, que ao invés de serem reutilizados em serviços para a população, acabaram amortizados no câmbio fixo, “estimulando a importação de produtos estrangeiros, o turismo internacional por parte de brasileiros, ao mesmo tempo em que aprofundou o processo de desindustrialização que havia se iniciado no governo Collor”¹³².

Contudo, do ponto de vista das forças hegemônicas, o programa neoliberal de Cardoso preservou algumas das divergências entre as frações do empresariado brasileiro cuja origem e posições já foram apresentados na discussão proposta por este texto. De acordo com Sallum Jr, apesar de ser prevalente durante o período um certo código unitário de matriz político-ideológica entre o bloco hegemônico, nota-se, um contorcionismo da agenda econômica do governo para equilibrar a disputa por pautas no interior do processo de abertura e modernização da economia nacional. Conforme demonstra o autor, entre as frações da burguesia brasileira o quadro político da classe empresarial se manteve polarizado em duas versões distintas de liberalismo – “uma mais doutrinária e fundamentalista, o neoliberalismo e outra, que absorve parte da tradição anterior, o liberal-desenvolvimentismo”¹³³.

Para o primeiro grupo, mais consistente e organizado no interior do bloco no poder hegemônico, a prioridade da política econômica de Cardoso deveria centrar os esforços e recursos do país na estabilização da moeda e preços por meio de um rigoroso controle da inflação e do estímulo à concorrência derivada do barateamento das importações. Defenderam através de lobby nos bastidores do poder a emergência de consolidar entre as bancadas congressistas a viabilização do ajuste fiscal por meio de mudanças na previdência, tributação e legislação trabalhista e administrativa. Entretanto, vistas em conjunto, o programa ultraliberal

¹³² PONT, Juarez Varallo. 2016. pp. 26.

¹³³ SALLUM JR., Brasílio. 2000. pp. 32.

destes grupos (serviço, turismo, comunicação, câmbio, financeiro etc.), impactavam diretamente o segundo, limitando ainda mais, naquele contexto, os incentivos setoriais à indústria.

A variante liberal-desenvolvimentista do bloco no poder, que vinha desde o início da Nova República perdendo espaço à mesa reagiu, precisamente, por meio de suas entidades representativas, acusando a ortodoxia liberal de FHC às vésperas da reeleição como uma das grandes responsáveis pelos altos índices de desemprego no país. Em resposta, a equipe ministerial promoveu com urgência a adoção de medidas compensatórias¹³⁴ ao setor, acenando ao liberal-desenvolvimentismo que a indústria nacional não estava fora do radar de FHC num eventual segundo mandato – validado nas urnas ainda em primeiro turno, após vencer pela segunda vez o candidato da oposição com uma diferença de 15 milhões de votos.

Redobrado o fôlego político, o segundo mandato de FHC, de acordo com Paulani e todos os outros autores relacionados até aqui, se caracterizou, principalmente, pela ampliação das políticas neoliberais. A título de exemplo, nos lembra que desde 1997, depois do desastre da administração cambial, o governo vinha estudando maneiras de ceder à pressão do setor financeiro e trabalhar com câmbio flutuante. Só que a mudança forçada de conduta do câmbio fragilizou as expectativas de crescimento econômico previsto para 1999. Na ocasião, a política de desvalorização controlada do real acima do índice de inflação reduziu o PIB daquele ano a níveis de estagnação econômica, liquidando logo o prestígio que o primeiro presidente reeleito de nossa história gozava até o início do segundo mandato.

FHC havia se tornado refém de sua própria herança neoliberal, uma vez que a retomada do crescimento, segundo avaliação de sua própria equipe, viria de um rompante liberal-desenvolvimentista – impedido na prática pela ortodoxia econômica de Pedro Malan, na Fazenda desde 1995, e a aprovação de um compromisso de campanha com o mercado, a Lei de Responsabilidade Fiscal (aprovada em maio de 2000). Todavia, ainda que o quadro de tendência recessiva tenha sido superado no ano seguinte, surpreendendo, inclusive, o governo, com um PIB de 4,36% em 2000, o desgaste de FHC até o final do mandato foi crescente e favoreceu a inédita alternância de poder no país com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

¹³⁴ Conforme Sallum Jr, são exemplares da política liberal-desenvolvimentista de FHC entre o primeiro e segundo mandato medidas como: desvalorização nominal e real do câmbio, aumento de tributação para produtos industriais importados, políticas de incentivo ao setor automotivo, ampliação da linha de crédito para indústria através do BNDES com taxas especiais de juros, criação do Programa Brasil em ação para estimular parcerias público-privadas na recuperação da infraestrutura, programas de estímulo à exportação, programas especiais de financiamento para pequenas e médias empresas.

Nesse sentido, são identificados, portanto, como elementos materiais para a crise do governo tucano três fatores diferentes e, intrinsecamente, relacionados ao ultraliberalismo que regeu sua política econômica ao longo dos oito anos. A primeira foi a “crise do apagão”, gerada pela privatização do setor sem anuência de marcos regulatórios capazes de gerir o desenvolvimento e expansão da geração de energia, acompanhando de novos padrões de consumo do setor produtivo e da população. O segundo foi a incapacidade do modelo econômico de FHC em sustentar um crescimento mais regular da economia nacional baseado na política de auxílio à exportação, fragilizando, inevitavelmente, a aderência do bloco no poder ao programa econômico do governo, sendo este o último e decisivo aspecto da derrocada tucana. Nos bastidores do Congresso, a querela interna da classe no poder se manifestou na divisão da base do governo no Senado Federal, entre o PFL de Antônio Carlos Magalhães e o PMDB de Jader Barbalho, evidenciando a dificuldade do PSDB em manter sob sua liderança a hegemonia no bloco no poder¹³⁵.

A realidade é que a falta de gerência dos tucanos no enfrentamento da crise política entre seus correligionários refreou a hegemonia setorial dos neoliberais no interior do bloco no poder, permitindo aos opositoristas algum tipo de diálogo ou aliança junto aos grupos mais descontentes com os resultados da agenda ultraliberal do governo FHC. Esta possibilidade de a esquerda negociar com as frações da burguesia brasileira e, finalmente, gozar de chances reais de subir a rampa do planalto foi encampada por interlocutores do PT e representantes setoriais dos diferentes grupos do empresariado nacional.

Contudo, a proximidade da eleição e a vantagem de Lula sobre os adversários – políticos tradicionalmente alinhados aos interesses da classe dominante – acirrou entre as frações do conjunto empresarial o temor de que a vitória do ex-operário pudesse sugerir um retrocesso para a hegemonia do capital no país. Entretanto, o impasse foi atenuado quando a chapa liderada pelo PT, além de ter incorporado inúmeras siglas do centro, se comprometeu com a estabilidade inflacionária, fiscal e os contratos internacional do país por meio de um documento com intenções conciliatórias – “Carta ao povo brasileiro” – publicado três meses antes das eleições. Dentre os muitos acenos políticos do PT ao mercado, uma em especial chamou atenção, selando a aliança entre Lula e as frações industriais da burguesia nacional, foi a nomeação de José Alencar, reconhecido empresário do setor têxtil, como vice-presidente.

A vitória de Lula no pleito de 2002 suscita até o presente momento inúmeros debates no campo da esquerda e, da própria academia, a respeito da inserção de seu governo no

¹³⁵ ABRUCIO, F. L.; COUTO, Cláudio Gonçalves. O segundo governo Fernando Henrique: coalizões, agendas e instituições. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 15, n.2, p. 269-301, 2003.

ordenamento neoliberal herdado do período anterior. Diferentes interpretações elucidam algumas das questões mais pontuais da época, porém, não convergem ainda quanto aos aspectos de superação ou não do neoliberalismo brasileiro. De todo modo, para identificar com mais precisão este debate e a sua variação de interpretação, será proposto no texto a seguir, uma rápida incursão em algumas das teses que discutem os limites da agenda neoliberal durante o período denominado aqui, conforme sugere Singer, de *lulismo*, que compreende tanto os seus dois mandatos (2003-2010), quanto os de sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016).

1.3.2. Pós-neoliberalismo, neodesenvolvimentismo ou apenas uma hegemonia às avessas?

A diversidade de abordagem entre os principais intérpretes da experiência lulopetista – como alternativa ao modelo neoliberal de seu antecessor – denota uma importante divisão teórica e política no campo crítico e progressista das ciências humanas e sociais aplicadas no Brasil. Não reconhecer esta indefinição ou até mesmo o elevado nível de compromisso teórico dos que se ocupam dela é, no mínimo, diminuir a grande contribuição deste debate para os desafios políticos contemporâneos da esquerda brasileira como instrumento de luta da classe trabalhadora contra o avanço das forças neofascistas e ultraliberais no país. Não se trata, portanto, de aferir consistência (ou alinhamento) a esta ou aquela interpretação, mas de refletir a partir delas como a hegemonia neoliberal conserva inúmeros aspectos contraditórios e específicos no (sub)desenvolvimento brasileiro.

Para Emir Sader (2013), por exemplo, desde o início do século XXI se desenhou na América Latina um conjunto de diferentes projetos políticos alternativos ao esgotamento da plataforma neoliberal – hegemônica no continente havia pelo menos duas décadas. Segundo o sociólogo, o aprofundamento da crise social e econômica instaurada no subcontinente durante a década de 1990, favoreceu na região a (re)organização política de partidos e movimentos críticos ao programa neoliberal. Uma nova agenda reformista, incubada na esquerda democrática, passou efetivamente a mobilizar o campo da oposição em torno de um projeto de Estado alternativo à face mais radicalizada do neoliberalismo. A primeira vitória importante da oposição sul-americana ao modelo de Estado neoliberal foi o chavismo na Venezuela em 1999, impulsionando, paulatinamente, outras vitórias regionais: os Kirchners na Argentina, Pepe Mujica no Uruguai, na Frente Ampla uruguaia, Evo Morales na Bolívia, Rafael Correa no Equador, Lula e Dilma Rousseff no Brasil.

De acordo com Sader, são (ou foram) governos que, guardadas suas particularidades, durante o mesmo período, representaram na América Latina diferentes reações anti-neoliberais. O autor defende que são três os elementos centrais que evidenciam nestes governos da região a ruptura ao modelo neoliberal: (1) a centralidade das políticas sociais; (2) a centralidade dos processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul, e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos; (3) a centralidade do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado¹³⁶.

No caso brasileiro, Lula e Dilma representam, segundo Sader, um ciclo inédito na história do país. Depois de 21 anos de ditadura militar e outros 12 de governos neoliberais, os mandatários petistas são uma inflexão na evolução da formação social do Brasil. Primeiro, porque resistiram a tendência internacional de retração dos investimentos públicos em setores estratégicos do circuito produtivo e, depois, porque insistiram em aumentar as despesas de Estado com programas sociais de combate à fome e à miséria absoluta. Sader reconhece, no entanto, que apesar dos esforços disruptivos da gestão petista houve em muitos momentos a subordinação do programa político do governo aos retrocessos impostos pela agenda financeira do neoliberalismo internacional: desindustrialização, protagonismo do setor primário e o estímulo às ideologias consumistas¹³⁷. É por isso que defende o estado “pós-neoliberal” como um estágio de transição para um projeto de país que não seja apenas reativo à agenda neoliberal, mas que possa de fato coordenar um programa de promoção da justiça, soberania e solidariedade. Para ele, esse é o maior desafio da esquerda brasileira democrática. Não basta responder a fórmula do livre-mercado, Estado mínimo e centralidade do mercado, é necessário quebrar o papel hegemônico do capital financeiro, o monopólio da terra pelo agronegócio e a formação da opinião pública pelos conglomerados midiáticos.

Numa perspectiva semelhante à análise de Sader, também defendem o ciclo lulopetista como uma importante cisão no percurso histórico do país os professores Marcio Pochmman (Unicamp) e Marilena Chauí (USP). Aliás, cabe ressaltar que desde o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, a referida perspectiva nunca pareceu tão precisa, afinal, depois da derrubada do projeto petista ficou evidente para muitos interlocutores que a quebra institucional da democracia brasileira contra o segundo mandato de Dilma esteve integralmente comprometida com a retomada da agenda neoliberal. O “governo” de Michel Temer (2016-

¹³⁶ SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 138.

¹³⁷ Ibid. p.141.

2017) e sua equipe ministerial, por exemplo, impuseram com grande rapidez à sociedade brasileira uma pauta impopular e essencialmente neoliberal. Um conjunto de reformas aprovadas naquele contexto atenderam especialmente aos interesses do capital internacional e financeiro, como a reforma trabalhista, cujos efeitos aos direitos conquistados pelos trabalhadores e trabalhadoras inauguraram um novo circuito de trabalhadores informais, pejotizados e terceirizados.

Chauí¹³⁸ (2013) defende a tese de que durante os anos de Lula e Dilma se formou no país uma nova e heterogênea classe de trabalhadores, sobretudo, porque em ambos os governos os resultados dos programas de transferência de renda, inclusão social e erradicação da pobreza foram o princípio de um “desenvolvimento econômico sustentável” comprometido com a geração de emprego, elevação do salário-mínimo e recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares. Contudo, observa que o referido fenômeno acabou por conservar dois importantes elementos constituidores do neoliberalismo: a fragmentação, terceirização e precarização da classe de um lado e, de outro, a incorporação de segmentos pertencentes à classe média. Para a autora, isso quer dizer que apesar da “revolução social” que estas medidas representaram, faltou ao governo desatar o “nó da classe média”. Em outros termos, o que Chauí está dizendo é que esta nova classe trabalhadora brasileira ao não ser acompanhada por uma agenda de promoção cultural da cidadania foi assimilada pelo discurso ideológico da classe dominante, voltando-se para o prestígio da ascensão social e aos signos indicadores de que são uma nova classe média.

Já o economista Márcio Pochmann¹³⁹(2013), entende que a primeira década de governo do Partido dos Trabalhadores é incomparável aos ciclos de gestões de orientação neoliberal do período que compreende os ex-presidentes José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para ele a primeira década do século XXI passará para a história como um ponto de inversão na trajetória socioeconômica brasileira. Além de recuperar o dinamismo econômico, lembra que no país o rendimento familiar cresceu generalizadamente diminuindo simultaneamente a pobreza e a desigualdade de renda e trabalho. A participação do rendimento do trabalho na renda nacional subiu 14,8% entre 2004 e 2010 ao mesmo tempo em que o grau de desigualdade na distribuição pessoal de renda do trabalho foi reduzida em 10%.

¹³⁸ CHAUI, Marilena. Uma Nova Classe Trabalhadora. In: *10 Anos de Governo Pós Neoliberal no Brasil*. Org: Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2013.

¹³⁹ POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: *10 Anos de Governo Pós Neoliberal no Brasil*. Org: Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2013.

Pochmman reitera que o quadro de desenvolvimento econômico e social do período é o resultado de uma política disruptiva com a tendência neoliberal dos governos antecessores. Para ele, foram quatro pressupostos que fundamentaram a estratégia pós-neoliberal conduzidas desde 2003: (1) superação da tendência econômica brasileira de que o crescimento é decorrente da conjugação entre estabilidade monetária e abertura produtiva, substituída pela recuperação da capacidade de investimentos do Estado, realizado pelo lulopetismo a partir do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); (2) rompimento com a perspectiva de que a elevação do salário-mínimo gera informalidade e desemprego, e de que a elevação dos gastos públicos com programas sociais desorganiza as finanças públicas. O aumento do salário-mínimo, por exemplo, em 54% em termos reais ao longo de uma década repercutiu tanto na redução da pobreza quanto na elevação do PIB; (3) maior independência e autonomia na governança interna da política econômica, convertendo o mercado interno em principal fonte do dinamismo da economia nacional. Por meio da suspensão das privatizações reativou-se o planejamento do investimento público e a transição de uma macroeconomia de financeirização da riqueza para uma macroeconomia do produtivismo, infraestrutura e ampliação da rede nacional; (4) por fim, promoveu-se o reposicionamento brasileiro no contexto geopolítico internacional, reorganizando-se à frente de movimentos de integração sul-americana e de novos parceiros econômicos na África, Ásia e Oriente Médio.

Todavia, diferentemente do que foi postulado até aqui, há um conjunto de pesquisadores nas ciências sociais que realizam uma leitura bastante distinta da interpretação pós-neoliberal do período lulopetista. Armando Boito Junior, Tatiana Berringer, Ricardo Carneiro são alguns dos exemplos de cientistas brasileiros da atualidade que convergem entre si (ainda que de forma não-homogênea) sobre o caráter neodesenvolvimentista dos governos Lula e Dilma. Nesta alcunha, entende-se que apesar das inúmeras semelhanças entre os receituários de tucanos e petistas é possível atribuir ao decênio Lula-Dilma um enunciado derivado da proposta de articulação entre o pensamento keynesiano e o cepalino¹⁴⁰.

Para Boito Jr e Berrinnger¹⁴¹(2013), por exemplo, o neodesenvolvimentismo das gestões petistas reside originalmente no reagrupamento das frações de classe no bloco do poder após a vitória de Lula em 2002. Já que na ocasião, além de a coligação liderada pelo PT ser contraditoriamente heterogênea e eivada de contradições, a chapa Lula-Alencar gozava ainda

¹⁴⁰ OLIVEIRA, Rafael. Dois nomes, uma ontologia: neoliberalismo e neodesenvolvimentismo no governo Lula. *Marx e o Marxismo* v.3, n.5, jul/dez 2015.

¹⁴¹ BOITO JR, A. ; Berringer, T. Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa. *Revista de Sociologia e Política* (UFPR. Impresso), v. 21, p. 31-38, 2013.

de amplo apoio de diferentes setores da burguesia brasileira. Essa frente política, que os autores denominam como neodesenvolvimentista, reuniu da grande burguesia interna brasileira (sendo esta a força dirigente) aos desempregados, subempregados, trabalhadores autônomos, camponeses em situação de penúria e outros setores que compõem aquilo que a sociologia crítica latino-americana do século passado chamou de “massa marginal”¹⁴².

Portanto, a posse de Lula, apesar de toda a festa organizada em Brasília pelos movimentos sociais e apoiadores do ex-metalúrgico, representou, na verdade, segundo os autores, o retorno das frações desenvolvimentistas da grande burguesia brasileira ao poder. Os aliados nacionais do capital financeiro, que guiavam a ação do Estado brasileiro desde a eleição de Collor, foram alocados para o terreno da oposição ao governo de Lula, perdendo pela primeira vez em anos a incontestável hegemonia sobre o programa econômico neoliberal dos governos federais. A frente neodesenvolvimentista havia se imposto ao campo mais conservador (de orientação neoliberal majoritariamente ortodoxa), naquela eleição, representada no plano partidário pelo PSDB e o seu candidato derrotado, José Serra.

Em outros termos, o que os autores estão defendendo é que de fato ensaiou-se no Brasil de Lula e Dilma Rousseff um conjunto de medidas e práticas econômicas de caráter essencialmente desenvolvimentista. O que é bem diferente de afirmar que o país emergiu no sistema global como uma força contra-hegemônica ao neoliberalismo. Para Boito Jr e Berrinnger, o crescimento econômico do capitalismo brasileiro durante as gestões petistas embora realizado com medidas bem diferentes do receituário tradicional do neoliberalismo, não foi capaz de romper com os limites de um modelo econômico baseado na acumulação flexível.

Para os autores, o perfil desenvolvimentista dos governos petistas está, por exemplo, em elementos políticos e econômicos ausentes nas gestões de FHC, a saber: (I) recuperação do salário-mínimo acompanhado de programas de transferência de renda; (II) aumento da dotação do BNDES no financiamento da atividade privada do setor produtivo; (III) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; (IV) enfrentamento de crises internacionais baseando-se em medidas intervencionistas.

Contudo, optaram pelo uso da expressão “neodesenvolvimentista”, pois entendem que “desenvolvimentismo” não é possível no capitalismo neoliberal, principalmente porque não reverte padrões de acumulação do modelo flexível, possuindo ainda um conjunto de elementos próprios e específicos. Para Boito Jr e Berrinnger (2013), convém destacar algumas diferenças

¹⁴² Ibid. p.31.

fundamentais entre desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: as taxas de crescimento são muito menores quando se compara o velho e o novo desenvolvimentismo. No contexto neoliberal, a hegemonia do capital improdutivo impõe limites de expansão ao crescimento dos setores mais tradicionais do circuito produtivo. Da mesma forma, que num cenário de atividades globalizadas é impossível conferir a mesma importância de antigamente ao mercado interno e a produção industrial local, ambos submetidos a divisão internacional do trabalho que vem reativando no país a função agroexportadora. Por fim, no neodesenvolvimentismo além de a capacidade de distribuição de renda ser menor, a fração da burguesia local perdeu a veicidade como força anti-imperialista¹⁴³.

Com base nesta aferição, nota-se, portanto, um certo malabarismo dos governos petistas de conciliar – a partir de um programa econômico assemelhado ao velho desenvolvimentismo, diretrizes liberais e, simultaneamente, intervencionistas. É o caso, por exemplo, do financiamento público do mercado nacional, integrando Estado e mercado ao compromisso de ampliar os níveis de consumo das parcelas mais pauperizadas da sociedade brasileira. Para Carneiro, a estratégia petista, mesmo que sem abandonar o desenho básico do regime fiscal implantado na gestão tucana, alterou a lógica (e a intensidade) da política fiscal e retomou a determinação, de caráter keynesiano, de usar o Estado como instrumento de apoio ao capital privado e de agente capaz de impulsionar a expansão da demanda agregada¹⁴⁴.

Contrários ao termo pós-neoliberal e/ou neodesenvolvimentista, estão os autores que compreenderam a experiência lulopetista como uma fase de aprofundamento do neoliberalismo no capitalismo dependente brasileiro. Baseados em fundamentos teórico-metodológicos muito distintos entre si, Francisco de Oliveira, Carlos Nelson Coutinho, Ricardo Antunes, Rodrigo Leher e Reinaldo Gonçalves são alguns dos pesquisadores que ao longo dos últimos anos estiveram envolvidos com o debate político, econômico e sociológico das contradições relacionadas aos governos de Lula e Dilma.

Com base em Gramsci, por exemplo, Oliveira¹⁴⁵ (2010) analisou a vitória de Lula (apesar do expressivo apoio popular), como uma estratégia do grande capital para garantir a continuidade do pragmatismo liberal de seu antecessor. A eleição de Lula, articulada com o bloco no poder, sinalizou para o sociólogo, ao contrário do que foi sugerido por Boito Jr e Berringer, um processo denominado por ele de *hegemonia às avessas*. Para o autor, o governo

¹⁴³ Ibid. p.31.

¹⁴⁴ CARNEIRO, Ricardo et alii, “O desenvolvimento brasileiro: temas estratégicos”. In: *Rede Desenvolvimentista*, 2011. p. 31.

¹⁴⁵ OLIVEIRA, Francisco. *Hegemonia às avessas*. São Paulo. Boitempo, 2010.

de Lula voltou-se, exclusivamente, para a ampliação de programas econômicos pretendidos pelo conjunto de apoiadores mais conservadores de seu governo. Oliveira considera até mesmo a intensificação dos investimentos em políticas sociais pelo lulopetismo como elementos de expansão da condição neoliberal do capitalismo brasileiro. Isso porque, segundo ele, programas sociais como o Bolsa Família apenas reforçaram o traço assistencialista da dominação de classes no país, conservando em sua fórmula um tipo de transferência econômica baseado no estímulo ao consumo e não ao enfrentamento às estruturas desiguais da sociedade. Nesse sentido, o autor defende que para o lulopetismo não há outro lugar que não o da “regressão política, a vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda”.

Na esteira do gramscismo, Nelson Coutinho¹⁴⁶ (2004) é outro importante intelectual da esquerda brasileira que recorreu ao filósofo sardo para analisar a práxis política do lulopetismo a partir do termo *pequena política*. Para Coutinho, a chegada do PT ao governo federal consumou a negação (ou afastamento) da direção partidária do seu próprio projeto político, pois além de a sigla ter assimilado a dinâmica republicana do “toma-lá-dá-cá”, se submeteu ainda aos interesses setoriais de um parlamentarismo eivado em conchavos, disputas, acordos e intrigas. A designação de Gramsci para a política das disputas de corredores entre parlamentares nos bastidores do poder era para Coutinho a própria definição do modelo de governabilidade do PT, baseado numa promíscua conciliação com lideranças oligárquicas e mandonistas da velha classe política brasileira. O que, segundo ele, representou na prática em descompromisso formal do governo com o campo progressista e popular, se opondo às formas contra-hegemônicas de organização da luta social contra a pobreza e a desigualdade.

Contudo, apesar das grandes e importantes diferenças reunidas até aqui (ainda que brevemente) entre os principais analistas brasileiros do lulopetismo, cabe ressaltar que todos(as) vem contribuindo enormemente (e de muitas formas distintas) tanto com pesquisas desenvolvidas, atualmente, nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, quanto na própria tarefa de (re)organização estratégica das esquerdas brasileiras – que desde o golpe de 2016, atuam com pouco ou nenhum sucesso contra a radicalização da plataforma neoliberal (re)instaurada por Michel Temer e, agora, definitivamente aprofundada (em níveis sem precedentes) pelo governo de Jair Bolsonaro.

¹⁴⁶ COUTINHO. Carlos Nelson. O PT está perdendo a identidade. In: *Gramsci e o Brasil*, 2004.

2. TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (A DISTÂNCIA): NOVAS MORFOLOGIAS

Ninguém aqui é empreendedor de *porra* nenhuma, *nóis* é força de trabalho!

Paulo Lima “Galo” durante a greve dos entregadores de app em São Paulo no dia 07 de junho de 2020.

Este capítulo se desenvolve a partir da *problemática* estabelecida pela presente pesquisa, que é analisar como a expansão da oferta de vagas públicas na Educação Superior à distância – na atual conjuntura informacional e digital do capitalismo financeiro e globalizado – converteu-se em um tipo de mercadoria que, sendo ao mesmo tempo uma exigência *do* mercado e *para o* mercado, se tornou, ela própria, um processo específico de mercadorização do trabalho. A premissa do estudo é a constatação de que o Ensino Superior virtual não só é parte constituinte do circuito de produção e reprodução do capital como também é, no estágio vigente do capitalismo, uma nova determinação *do* processo improdutivo de trabalho *para* o próprio processo de trabalho improdutivo. Sendo, portanto, partícipe da precarização à qual os trabalhadores do setor de serviços estão subordinados, incrementando e aumentando as modalidades de lucro e de criação ou realização de mais-valor.

Com base nessa perspectiva, fundamentada na materialidade processual e dialética da relação trabalho, capital e realidade, o referido capítulo é introduzido por algumas das principais questões da crítica de Antunes¹⁴⁷ ao mito eurocentrado do “fim do trabalho” na era informacional e digital e por Frigotto na área do Trabalho e Educação. Isso porque a noção de Educação Superior virtual apresentada no âmbito deste estudo é inseparável das relações políticas e econômicas determinadas pelo campo ativo da produção capitalista. A seguir, já no terceiro item, será analisado, com base em determinados fundamentos filosóficos e epistemológicos da dialética marxista, o modo como se produz na realidade social a contradição entre o capital e, especificamente, o trabalho. O objetivo é explorar ao longo de seções distintas como ocorre a expropriação do trabalhador direto no modo de produção capitalista, sem perder de vista o caráter político e institucional da dominação e do controle de uma classe não produtora sobre outra produtora. Dessa forma, será possível demonstrar como as relações sociais de produção capitalistas, ainda que metamorfoseadas na atualidade, podem estabelecer, objetivamente (e até subjetivamente), múltiplas causas de processo inclusivo de expansão da

¹⁴⁷ ANTUNES, Ricardo. A crise da sociedade do trabalho. In: *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2005.

Educação Superior. O propósito do texto é situar no campo da “dialética espetacular” do trabalho a infoprecarização do proletariado de serviços na era digital, verificando se a formação para o trabalho no Ensino Superior público – metamorfoseado pela consolidação e expansão da modalidade EaD – está inserida, em alguma medida, na tendência em curso de trabalhos que ganharam um novo impulso com a introdução das TICs.

Finalmente, soma-se ainda a este capítulo um item reservado a identificar, no quadro de políticas públicas educacionais, a maneira como se desenvolveu a ampliação da oferta de vagas na modalidade EaD. A propositura do texto é analisar como as características institucionais e operacionais do aumento da oferta de vagas no Ensino Superior público à distância conservou traços tanto progressistas e democráticos quanto liberais e mercadológicos, sobretudo quando promoveu na área a consolidação do setor privado e o peso decisivo de grupos internacionais sobre a ingerência do Ensino Superior à distância no país. Por fim, no último tópico, o texto relaciona toda discussão já formulada até aqui ao vigente processo de infoprecarização que atinge no setor de serviços também os trabalhos de natureza mais intelectual. No âmbito desse debate, o professor foi escolhido como figura de análise, principalmente porque na relação de exploração do trabalho não pago nota-se que inúmeros aspectos de sua atividade laboral passaram a ser exercidos por meio de novos modelos de contratação profissional: *tutor on-line e mediador de ensino presencial* em cursos virtuais.

2.1. A centralidade do trabalho nas relações sociais vigentes

Em acordo com a tese de Antunes¹⁴⁸, admite-se aqui certo estranhamento à tendência do centro do capitalismo desenvolvido de apregoar à sociedade pós-industrial a “finitude do trabalho”. A premissa reivindicada pela respectiva tese sustenta-se na frágil percepção empírico-idealista de que o trabalho não teria mais a centralidade de outrora na produção capitalista. Desde meados da década de 1980, projetava-se nos grandes centros tecnológicos dos países ricos que o desenvolvimento maquínico e sem trabalho, irremediável da produção industrial, impor a retração da classe trabalhadora em escala internacional. A expectativa da classe não produtora era de que, com a indústria “movida quase que exclusivamente pela técnica, pelo mundo maquínico-informacional-digital, a classe trabalhadora estaria em fase

¹⁴⁸ ANTUNES, Ricardo. A explosão do novo proletariado de serviços. In: *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2017.

terminal”¹⁴⁹. No entanto, quase quatro décadas depois, por mais metamorfoseada que pareça, a realidade do labor e de quem labuta ainda é capaz de contraditar essa propositura desenhada e defendida pelo corpo acadêmico da elite econômica global.

Em busca de evidências que reforcem materialmente esta crítica ao entusiasmo de alguns setores de Davos quanto aos limites do trabalho na era informacional, Antunes questiona o posicionamento dos radicais defensores deste mito eurocêntrico. Segundo ele:

Se parece evidente que a produção de mercadorias, em sentido amplo, vem se metamorfoseando significativamente a partir da introdução do universo informacional-digital, seria plausível, então, conceber a possibilidade concreta de um capitalismo sem trabalho humano, desprovido de trabalho vivo? E, mais, seria ainda possível equalizar países com realidades tão díspares, borrando as mais diferenciadas formas pelas quais se apresenta a divisão internacional do trabalho, com agudas consequências na nova morfologia do trabalho? (ANTUNES, 2017, p. 27)

Dois aspectos, em especial, definem a severa inquietação do autor com a restritiva projeção de postular à sociedade pós-industrial a superação do trabalho vivo. (1) Antunes não nega a reconfiguração da atividade laboral, determinada pela introdução da tecnologia informacional-digital, mas defende categoricamente a forma contraditória de *ser* do trabalho. O avanço das TICs não elidiu, no sistema capitalista de produção, a forma do trabalho de gerar mais-valor. Por isso, afirma que o labor humano ainda tem sido, “predominantemente, espaço de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização”¹⁵⁰. As novas modalidades de trabalho que florescem na era digital, ao contrário do que argumentam seus apoiadores, se reproduzem a partir de traços constitutivos similares às lógicas taylorista e toyotista, isto é, são instáveis, irregulares, inseguras e precárias. “Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho”¹⁵¹. (2) Antunes não nega a retração do proletariado taylorista e fordista no Hemisfério Norte; ao contrário, reconhece o que chamou de contratendência, que é a expansão desigual e combinada em vários países do Sul e do Norte “de novos contingentes de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente na área de serviços, mas também na agroindústria e indústria”¹⁵².

Para Dardot e Laval¹⁵³(2016), este impulso em escala global de reprodução do capital por meio da expansão imaterial e improdutiva do trabalho, principalmente no setor de serviços,

¹⁴⁹ Ibid. p. 27.

¹⁵⁰ Ibid. p. 27.

¹⁵¹ Ibid. p. 30.

¹⁵² Ibid. p. 27.

¹⁵³ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O sujeito neoliberal. In: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ocorreu sob o mantra do receituário neoliberal, que, privilegiando a liberalização financeira, a suspensão de direitos trabalhistas e sociais e também a globalização de tecnologias digitais, estabeleceu para a comunidade internacional a necessidade de combater a regulação da economia e o déficit público por meio de “novas” práticas fiscais: liberação total do câmbio, privatização do setor bancário e de empresas públicas, mercadorização de serviços públicos e de assistência etc. Ao longo das últimas décadas do século passado, sobretudo a partir dos anos 1970, no Hemisfério Norte e 1980, no Hemisfério Sul, os níveis de operações do capital em dimensões marcadamente internacionais e financeirizadas determinaram à velha Divisão Internacional do Trabalho um novo rearranjo de sua infraestrutura para incorporar nas relações de exploração do trabalho, quase sempre assalariado, volumosos contingentes de trabalhadores informais, terceirizados e flexíveis (não importando se suas atividades são materiais e/ou imateriais).

Portanto, a incorporação do maquinário informacional-digital ao setor primário e secundário de produção e reprodução material do capital, além de não eliminar completamente o trabalho produtivo e material, ampliou seu potencial gerador de mais-valor, preservando não apenas a forma-mercadoria do trabalho produtivo (em expansão, principalmente, no sul global), como também subordinando o trabalho imaterial e improdutivo, cada vez mais integrado às cadeias produtivas globais, à “teoria do valor”. Ao invés do fim do trabalho na era digital, Antunes afirma que se vive justamente o oposto da máxima eurocêntrica, pois é notável nos dias atuais o crescimento exponencial de um novo proletariado de serviços, “uma variante global do que se pode denominar escravidão digital”¹⁵⁴.

Contudo, ao mesmo tempo que as cadeias globais de produção material do capital geram novas formas de disfarçar o assalariamento do trabalho improdutivo e imaterial (terceirizados, informais e flexíveis), o excedente necessário desta força de trabalho é garantido nos chamados “bolsões de trabalhadores sobrantes” – um conjunto significativo de trabalhadores que, não contratados em suas respectivas áreas de formação técnica e/ou acadêmica, asseguram o aumento da intensidade da exploração e a redução da remuneração aos mais baixos patamares. Soma-se a essa situação a trágica concorrência entre os quadros de trabalhadores descartáveis, subempregados e desempregados, compostos quase sempre pela força de trabalho feminina, jovem, negra, imigrante e portadora de deficiências, por trabalhos depauperados: informais, intermitentes, precarizados, flexíveis.

¹⁵⁴ ANTUNES, op. cit., nota 7, p. 30.

Nota-se, portanto, deste quadro mais geral apresentado por Antunes, que, apesar das profundas metamorfoses ainda em curso no universo produtivo do capitalismo contemporâneo, o trabalho prevalece incontestavelmente como potencial mercadoria geradora de mais-valor, o que inclui, no estágio atual, desde ocupações tendencialmente em retração e que estabelecem relações de trabalho formais e contratuais até aquelas reconhecidamente informais, flexíveis e precárias, não importando se as atividades são mais intelectualizadas ou manuais. Diferentemente do que previam os entusiastas defensores do mito da finitude do trabalho, em pleno século vigente, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver, assim como também é enorme o contingente de pessoas que vivenciam situações de instabilidade, precariedade, geralmente associadas a subempregos, e até mesmo de desemprego.

É nesse sentido que Antunes defende a utilização de um conceito mais ampliado de classe trabalhadora: “[...] homens e mulheres que vivem de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, agricultura, serviços ou nas interconexões existentes entre estes setores como agroindústria, serviços industriais e indústria de serviços”¹⁵⁵. Segundo ele, somente assim seria possível englobar, na atual conjuntura capitalista de produção material e imaterial, a totalidade dos trabalhadores assalariados (ou disfarçadamente assalariados). Afinal, se a força de trabalho continua sendo vendida como mercadoria em troca de salário, pago por capital-dinheiro, obviamente não houve qualquer tipo de retração da classe trabalhadora, mas, sim, sua diversificação e ampliação.

Deste modo, mais do que se preocupar com a reativa suposição de que a classe trabalhadora está em declínio, é dever do campo crítico, principalmente no sul global, relacionar o estudo da nova morfologia do trabalho e da classe que trabalha à “dialética espetacular” do trabalho, ou seja, àquela que leva a compreender o trabalho ao mesmo tempo como uma atividade *omnilateral*, vital ao desenvolvimento humano, e também uma atividade alienante, aprisionada e *unilateral*. “Se por um lado precisamos do trabalho e de seu potencial emancipador, por outro deve-se recusar o trabalho explorado, alienado e que infelicita o ser social”¹⁵⁶. Para Antunes, é essa processualidade contraditória presente no ato de trabalhar que (re)converte o estudo do trabalho em uma questão crucial de mundo e da vida contemporânea. É nesse sentido, por exemplo, que a proposta da presente tese foi combinar, a partir da dialética trabalho e educação, as principais transformações estruturais do Ensino Superior brasileiro ao metamorfoseamento da atividade laboral no estágio atual do capitalismo.

¹⁵⁵ Ibid., p. 31.

¹⁵⁶ Ibid., p. 32.

2.2. Trabalho e educação na perspectiva de uma filosofia da práxis: notas teórico-conceituais para uma investigação

Com base em algumas das principais questões notabilizadas por Frigotto¹⁵⁷ – a partir dos aspectos filosóficos e epistemológicos fundantes da dialética marxista na área educacional – sinalizam-se os riscos e dificuldades que uma excursão investigativa nesses termos pode suscitar ao pesquisador. Essa escolha é justificada pela proposta de também reiterar a emergência de certos nuances do materialismo histórico no campo do Trabalho e Educação.

Preocupado com o lugar do materialismo histórico, principalmente no campo da pesquisa educacional, Frigotto (2012) identifica alguns dos riscos que a utilização dos métodos materialista e histórico pode incorrer em processos de investigação nas Ciências Sociais, especialmente na Educação, sobretudo quando esses métodos reproduzem o horizonte positivista, isto é, separa o sujeito do objeto e a consciência da realidade. Para Frigotto, isso ocorre quando a importância do “inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo”¹⁵⁸ não é devidamente reconhecida. O pressuposto colocado aqui por Frigotto apresenta um subsídio inexorável ao exercício dialético: trata-se do materialismo histórico como a filosofia da *práxis*. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, o método é indissociável da condição ontológica do ser social, que é produzida materialmente e em situações concretas. O modo como posições e, até certo ponto, convicções são professadas na dialética materialista, antecede o método, afinal, a postura do pesquisador “constitui uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”¹⁵⁹.

A concepção dialética da história de Gramsci é lembrada por Frigotto em sua tentativa de assinalar, aos estudiosos da Educação, a importância da *práxis* como processo dialético de um conhecimento que é produzido na realidade social. Para Gramsci, a *práxis* deve se servir da realidade social para ser, ela mesma, uma ação transformadora. A dialética desse processo está grafada na maneira como a *práxis* se apresenta de modo contra-hegemônico ao “pensamento precedente e [ao] pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’”¹⁶⁰. A título de exemplo, Frigotto assinala como

¹⁵⁷ FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria (Org.). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Perfis da Educação, n. 6.)

¹⁵⁸ Ibid., p. 164.

¹⁵⁹ Ibid., p. 164.

¹⁶⁰ GRAMSCI, 1978, p. 12, apud FRIGOTTO, Ibid., p. 164.

a produção de conhecimento em diferentes áreas das Ciências Humano-Sociais, embora muitas vezes definida como dialética e crítica, acaba por reproduzir matrizes positivistas e estruturalistas:

A expressão mais clara que tenho para assinalar a dominância das concepções metafísicas na formação de educadores é que, na concepção de nossos currículos de graduação e pós-graduação, há grande ênfase e obrigatoriedade na disciplina de métodos e técnicas de pesquisa. A concepção de que existe a possibilidade de ensinar métodos e técnicas alheios a um objeto a ser construído nos indica a origem positivista da organização curricular e do processo de conhecimento. Toda via, é preciso assinalar que incorre no mesmo erro uma outra tendência – aparentemente crítica – que consiste na ideia de que primeiro temos de aprender a teoria, as categorias, o referencial teórico, depois passamos a investigar a realidade (FRIGOTTO, 2012, p. 165).

O uso “interiorizado” de preceitos metodológicos na perspectiva do conhecimento metafísico – que vão do empiricismo ao positivismo, passando pelo idealismo, materialismo vulgar e pelo estruturalismo – reforça para Frigotto a necessidade de entender o uso homogeneizado e superficial do discurso crítico como o aprofundamento de uma crise teórica na produção intelectual. Deste modo, é imprescindível à concepção dialética, materialista e histórica reafirmar o seu propósito ontológico e epistemológico de compreender a totalidade, o específico, o singular e o particular com categorias constituídas historicamente: totalidade, contradição, mediação, ideologia, conflito, *práxis* etc.

Para desenvolver melhor a discussão sobre a relação entre trabalho e educação no campo dialético e materialista, é de grande importância que outra observação de Frigotto seja reiterada no âmbito deste debate. De acordo com o pesquisador, são comuns algumas dificuldades na execução de investigações no campo da Educação, além da confusão entre a relação “parte-todo e todo-parte”, com a ideia de que o método dialético tem fôlego suficiente para exaurir todas as possibilidades e todos os aspectos de uma determinada realidade. “Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo o conhecimento histórico”¹⁶¹, condicionando o método à exposição de um mero quadro referencial de análise e forçando, por vezes, o enquadramento abstrato da realidade social. Segundo Frigotto:

Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada e as categorias, reconstituídas. Ou por acaso a ‘totalidade’, as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa? (FRIGOTTO, 2012, p. 167-168).

Dito de outro modo, o que Frigotto reafirma em seus estudos é a importância de identificar, na realidade social, o seu caráter global e holístico, mas também específico e particular. Quando esboça, por exemplo, que há uma dificuldade entre os pesquisadores da

¹⁶¹ Ibid., p. 167.

Educação em utilizar o processo dialético da “parte-todo” e “todo-parte”, o autor está reiterando justamente o cuidado que a pesquisa deve ter com formulações absolutas e estáticas da realidade social. Não é possível que um determinado fenômeno social – que, neste caso, são as relações de trabalho produzidas a partir da formação educacional – seja compreendido apenas como manifestação de uma realidade material e concreta, sendo ele mesmo a própria realidade social, complexa e específica, condicionada por enredos de produção historicamente determinados.

Nesse sentido, por meio das perspectivas material, processual e dialética da relação entre trabalho, capital e realidade, três seções distintas foram estruturadas em torno dos conceitos marxistas mencionados acima com a intenção de compreender, pelos traços concretos e específicos do trabalho, a dinâmica das relações produzidas a partir de uma nova possibilidade de formação, marcadamente, inclusiva, mas, contraditoriamente, excludente.

Na primeira seção, o objetivo é identificar na crítica de Karl Marx à concepção hegeliana de Estado alguns dos pressupostos centrais da teoria social marxista do conhecimento, “que começa por uma crítica do Estado para chegar à identificação da classe trabalhadora como um ponto nodal da prática da transformação social”¹⁶². Para isso, observou-se, principalmente, a produção intelectual da chamada “fase jovem” de Marx, quando o filósofo publicou regulares ensaios com impiedosa crítica “a tudo que existe” na filosofia de seu tempo. O propósito dessa análise foi estabelecer, ainda que em linhas gerais, como, a partir da *Crítica à filosofia do direito de Hegel*, Marx postulou, no campo da filosofia política, não apenas uma crítica às teorias de Estado utilizadas naquele momento, mas, sobretudo, uma ruptura definitiva com a tradição filosófica do direito alemão por meio de uma filosofia da prática. Na seção seguinte, discute-se, a partir da divisão social e técnica do trabalho, a centralidade do processo de trabalho na determinação da práxis social, isto é, no modo como o homem transformando a natureza pelo trabalho transforma também a si mesmo. Com base no capítulo “A mercadoria”, da obra *O Capital*, de Karl Marx, coloca-se em questão como na sucessão do processo simples de trabalho (produtor de valor de uso para a satisfação das necessidades humanas) para o processo de produção capitalista (cuja finalidade é a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital) o trabalhador torna-se estranho ao produto de sua atividade, que, neste caso, pertence a outrem, ao proprietário dos meios de trabalho. Tudo isso para analisar, de acordo com Marx, como os processos de trabalho podem vir a ser tanto uma ação produtiva quanto improdutiva de reprodução do capital.

¹⁶² MASCARO apud MARX, Karl. Introdução. In: *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 12.

Finalmente, na última seção, refuta-se, mesmo que de modo generalista e pouco aprofundado, as críticas dirigidas à limitação do conceito marxista de classe social. Nas ciências sociais do trabalho, principalmente a partir de meados da década de 1980, muitos acadêmicos, ainda entusiasmados com o impacto da tese acerca da finitude do trabalho – de origem taylorista-fordista na Europa –, aceitaram com euforia semelhante a incapacidade do conceito “classe social” de retratar, na esfera do capitalismo tardio, a “vitalidade” das relações de emprego. Por essa razão – assim como foi feito quando se justificou a escolha pela centralidade da categoria “trabalho” como princípio fundante dessa investigação –, é necessário refutar a tese da “opacidade” do conceito marxiano de classe social a partir de uma acelerada reconstituição da vitalidade categorial que as classes de Marx ainda têm para uma compreensão crítica e dialética do mundo contemporâneo.

2.2.1. O princípio de uma crítica ao Estado

Com base em excertos específicos de *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1843-44), *Crítica à filosofia do direito de Hegel* (1843-44), *Ideologia Alemã* (1845) e *Manifesto do Partido Comunista* (1848), a proposta desta seção é analisar – a partir do momento que o pensamento de Marx enverada para a crítica à concepção teórico-política do pensamento moderno – o entendimento marxiano de Estado. Cada vez mais instigado pelas “questões de ordem material” e engajado com a organização do movimento operário europeu, Marx esboçou no “acerto de contas” com a filosofia do direito alemão a sua inclinação em superar a noção hegeliana de um Estado conformado ao espírito de uma razão pura, apregoada pela tradição filosófica germânica. Em oposição a este pensamento hegemônico, o ainda jovem Marx sublinhou a raiz de seu materialismo dialético e histórico denunciando os limites políticos da emancipação social sem a efetiva transposição do Estado, que, segundo ele, é a instituição subsidiária da forma político-jurídica da divisão social do trabalho. E esta perspectiva histórico-ontológica da filosofia materialista e dialética de Marx é, até hoje, a melhor forma de analisar as contradições preservadas pelo Estado no modo de produção capitalista.

Na crítica à filosofia do direito de Hegel, a prerrogativa materialista e dialética de Marx foi inserida, sobretudo, quando ele defendeu a superação do *conservadorismo estatalista* da monarquia prussiana por meio da ruptura com o modelo especulativo determinante de Hegel. Na filosofia hegeliana, o Estado real é a estrutura racional-conceitual, e não o real material,

concreto ou existente. O Estado, segundo Hegel, é anterior ao ser humano, é a própria “realidade em ato da ideia moral objetiva”, um “espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e por que sabe”. Para Marx, entretanto:

[...] as relações jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesma, nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas sim assentam, pelo contrário, nas condições materiais de vida cujo conjunto Hegel resume, seguindo o precedente dos ingleses e franceses do séc. XVIII, sob o nome de ‘sociedade civil’ e que a anatomia civil deve ser buscada na economia política (MARX, 2010, p. 16).

Esta crítica a Hegel potencializa no pensamento marxiano a radicalidade de uma filosofia preocupada com a transformação da realidade. Na obra de Marx, isso é estabelecido não apenas na ruptura com o hegelianismo, mas no desenvolvimento dialético do materialismo histórico, que visa principalmente dar conta de um “sujeito histórico específico”, a classe trabalhadora. O debate sobre o Estado transfere-se para a relação “Estado-classe”, que identifica, por exemplo, o proletariado “como agente histórico da mudança revolucionária”, pois, segundo Marx, a superação do particularismo, inerente ao sistema produtivo capitalista, somente é possível com a supressão do Estado e do Direito, que são formas inevitavelmente necessárias à sociabilidade liberal-burguesa, “fundada na exploração do trabalho pelo capital”.

É nesse sentido que, em oposição a Hegel, Marx supera a visão do Estado conciliador, do “espírito como vontade substancial revelada”, composto pela sociedade civil e pela família. Ele situa o Estado como instrumento de posse da classe dominante na sociedade civil, que deixa de ser a “substância universal e da vida pública nela consagrada” para ser tornar, em Marx, o produto do conjunto das relações econômicas. O Estado torna-se, portanto, incapaz tanto de representar o bem coletivo e/ou interesses universais como de superar as contradições da relação capital e trabalho. Segundo Marx:

Como o Estado é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política (MARX, 2007, p. 76).

A observação de Marx, além de superar a versão hegeliana de um Estado com aparência universalista, revela ainda o caráter puramente formal desta universalidade. Ora, se o Estado é para Hegel a encarnação da Razão universal, como é que os interesses comuns de uma classe particular prevalecem sobre serviços e leis? Para Marx, o particularismo *bourgeois* dos indivíduos concretos que lutam puramente por seus interesses particulares oculta a tese do homem abstrato da esfera pública (*citoyen*). “Se o homem que vive no mundo real (o *bourgeois*) conhece apenas interesses privados e particularistas, então a aparência do Estado como representante geral não passa de uma máscara a ocultar a dominação de uma casta [...] com

interesses particulares”¹⁶³. O particularismo é objetivo porque existe e se manifesta na realidade por meio de relações concretas de produção, por isso mesmo que, para Marx, o Estado não pode ser uma entidade em si, mas um organismo que exerce função precisa: a garantia da propriedade privada. A gênese do Estado é colocada por ele nas relações sociais concretas, ou seja, as de produção.

O “particularismo das vontades” de Hegel, segundo o editor da *Gazeta Renana*, não reside na crise da sociedade civil-burguesa, mas na própria divergência entre interesses conflitivos das relações concretas, circunscritos, originalmente, na divisão da sociedade em classes antagônicas: “*burgueses e proletários*”.

O Estado é, para Marx, “um Estado de classe”; não é a encarnação da vontade universal e subjetiva, “mas uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses comuns de uma classe particular”¹⁶⁴. Se para Hegel o direito é aquilo que o Estado diz que é direito, para Marx, o direito é o arbitrário das classes sociais possuidoras, que, sob o invólucro da universalidade e do monopólio de representar o que é comum, reproduzem pelo poder político do Estado a divisão social do trabalho. “O poder político do Estado moderno não é mais do que um comitê para gerir os negócios comuns de toda burguesia [...]; o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra”¹⁶⁵.

A ruptura com a filosofia de Hegel consolida, na trajetória teórica de Marx, sua imersão definitiva na filosofia da radicalidade, comprometida, sobretudo, com a transformação da realidade. Nas últimas linhas do texto introdutório de *Crítica*, já é possível perceber no ainda “jovem Marx” o engajamento do filósofo com a revolução proletária, sendo o proletariado a radicalidade da filosofia em si:

A emancipação do alemão é a emancipação do homem. A cabeça dessa emancipação é a filosofia, o proletariado é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [Aufhebung] do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia (MARX, 2010, p. 157).

O entendimento marxiano apregoa à classe trabalhadora a forma ontológica de um sujeito histórico determinado a transformar a realidade. Segundo Mascaró, a radicalidade teórica de Marx reconfigura, ainda nesta etapa “jovem” do filósofo alemão, a questão do Estado. O reconhecimento da classe proletária como sujeito da transformação da realidade condiciona a luta dos explorados pelo capital à necessidade de tomada do Estado. “[...] a revolução não é

¹⁶³ COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 16.

¹⁶⁴ Ibid. p. 17.

¹⁶⁵ MARX, Karl. Introdução. In: *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 43.

mais de dentro do Estado e do direito, mas de fora deles, empreendida pela classe trabalhadora, passando por eles”¹⁶⁶. Não há a menor possibilidade de superar o Estado e o direito por meio de “rearranjos” político-jurídicos, pois estes já possuem estruturalmente a forma político-jurídica da divisão social do trabalho.

A concepção materialista e dialética da história – expressão que, por sinal, Karl Marx nunca empregou –, é um legado do marxismo de fundamental relevância ao exercício prático de apreender radicalmente a realidade, isto é, aquela que vai à raiz do homem, a qual, de acordo com Marx, é o próprio homem. A investigação dialética, materialista e histórica reivindica a busca pela teoria, e também pela prática, do modo como se produz na realidade a condição ontológica do ser social. Em *Ideologia Alemã*, Marx e Engels, ao se distinguirem do idealismo hegeliano, definiram em seus estudos um “método dialético” próprio e uma “base materialista”, referindo-se, exclusivamente, às condições fundamentais da vida humana: “[...] partimos de homens reais e atuantes e, baseados no processo de sua vida real, demonstramos a evolução dos reflexos e ecos ideológicos desse processo vital”¹⁶⁷.

Nesta mesma obra, em uma crítica à concepção histórica de Hegel, “especulativa, esotérica, precedendo e existindo subjacente à história empírica”, Marx e Engels escreveram:

A maneira pela qual os homens produzem seus meios de subsistência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios concretos de que dispõem e têm de reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado como mera reprodução da existência física dos indivíduos. É, antes, uma forma definida de atividade desses indivíduos, uma forma definida de expressarem sua vida, um *modo de vida* definido de parte deles. Como os indivíduos exprimem sua vida, assim eles o fazem. O que eles são, portanto, coincide com a produção deles, tanto com o que produzem quanto *como* produzem. A natureza dos indivíduos depende, assim, das condições materiais determinantes de sua produção (MARX; ENGELS, 2016, p. 17).

Como pressuposto da concepção dialética, Marx e Engels vão adotar em *Ideologia Alemã* a história de um homem real e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não das ideias dele. Isso porque, de acordo com a “base materialista”, são as condições dadas objetivamente que determinam o modo de produção e, em consequência deste, a organização social determina o homem, suas ideias e seus interesses. Contudo, o materialismo histórico está implicado obrigatoriamente na investigação da uma realidade que existe independentemente das ideias e do pensamento, pois trata-se, antes de qualquer coisa, de um estudo das relações que se produzem e se modificam ao longo da História pela ação consciente do trabalho.

¹⁶⁶ Ibid. p. 15.

¹⁶⁷ Ibid. p. 14.

Ainda hoje, o materialismo histórico é capaz de oferecer um modo de análise especialmente preparado para explorar o terreno em que ocorre a ação política. No entanto, isso é possível somente quando o método é mantido como no plano original, sem perder seu caráter estritamente político.

Para Wood¹⁶⁸(2003), ao longo do século XX, ocorre uma acentuada tendência entre algumas correntes do marxismo europeu em separar conceitualmente o “econômico” e o “político”. Essa distinção forçará a compreensão de que na apropriação capitalista ocorre uma divisão das arenas políticas e econômicas, transformando as lutas contra a dominação e a exploração capitalistas em questões claramente econômicas. Ainda de acordo com Wood, essa reinterpretação do materialismo histórico se propôs a explicar, pela natureza histórica do capitalismo, a diferenciação clássica da economia política, sendo que, “na verdade, essa separação ‘estrutural’ talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital”¹⁶⁹.

Mais importante do que sua distinção, entretanto, é a compreensão de que elas não operam isoladamente. Wood ressalta que a questão primordial no embate entre o “econômico” e o “político” é explicar como e em que sentido o capitalismo “enfiou uma cunha” sobre essas esferas, separando-as. Afinal, não apenas as lutas sociais travadas no interior do capitalismo como também a própria exploração das forças produtivas estão umbilicalmente unidas ao poder político. A antítese de Marx ao pensamento da economia política clássica é justamente opor-se às discontinuidades entre as esferas econômicas e políticas, o que acaba por descaracterizar um conjunto de relações sociais, esvaziando a face política imbricada nas relações de apropriação e exploração da força de trabalho.

Ao condenar o marxismo que se afastou da arena política, Wood afirma que o próprio Marx em:

Sua crítica da economia política teve, entre outras coisas, o propósito de revelar a face política da economia que havia sido obscurecida pelos economistas políticos clássicos. O segredo fundamental da produção capitalista revelado por Marx [...] refere-se às relações sociais e à disposição do poder que se estabelecem entre os operários e o capitalista para quem vendem sua força de trabalho. Esse segredo tem um corolário: a disposição de poder entre o capitalista e o trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade – o equilíbrio de forças de classe e os poderes do Estado que tornam possível a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a expropriação (WOOD, 1995, p. 28).

O isolamento do sistema econômico e produtivo, desprendido de suas relações sociais e políticas, reproduz no campo da ideologia o substrato da sociedade burguesa, isto é, aquele

¹⁶⁸ WOOD, Ellen. *Democracia contra capitalismo: A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 27-72.

¹⁶⁹ Ibid. p. 28.

que demonstra “a eternidade e a harmonia das relações sociais”. Este “segredo” da economia política é o ponto central da crítica postulada por Marx ao referendar os dispositivos políticos, jurídicos e ideológicos como garantidores, na superestrutura do capitalismo, das condições materiais necessárias à expropriação do produtor direto. “Para Marx, produção é ‘não apenas uma produção particular... mas sempre um certo corpo social, um sujeito social, que é ativo numa totalidade maior ou menor da produção’”¹⁷⁰.

Por conseguinte, como uma alternativa ao “economicismo vulgar”, Wood recupera o próprio Marx – e a sua oposição às abstrações ideológicas da economia política clássica – afirmando que o ponto fundante do materialismo histórico é reconhecer o capital como “uma relação social de produção”, em que “categorias *econômicas* expressam certas *relações sociais*”¹⁷¹. No centro de seu argumento, está o rigor de Marx em preservar a integridade do “modo de produção” ao mesmo tempo que reconhece a base produtiva como forma de relações sociais específicas e de formas jurídicas e políticas particulares. Dito de outro modo, Wood reitera uma importante premissa do materialismo histórico, a de que “o modo de produção não existe em oposição aos fatores sociais”, sendo propriamente o modo de produção e as leis econômicas “fatores sociais”.

2.2.2. O trabalho na sociedade capitalista

Com base na perspectiva dialética, analisar o trabalho – mais especificamente o (im)produtivo –, implica *a priori* localizar no campo materialista, histórico e dialético a forma como se determina a sua condição ontológica. Em primeiro lugar, vale lembrar a lição destacada da filosofia materialista, que evidencia no *ser social* o trabalho como um elemento constituinte e permanente de sua existência, ou seja, é a dinâmica material do trabalho que determina a relação entre os seres sociais, alterando de modo definitivo a condição natural de homem, denotando-o outra natureza: social e complexa. Outro ponto de igual relevância é a centralidade do trabalho na determinação da *práxis* social, isto é, no modo como o homem ao transformar a natureza pelo trabalho transforma também a si mesmo. De acordo com o próprio Marx:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o

¹⁷⁰ Ibid. p. 29.

¹⁷¹ Ibid. p. 30.

homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2011.p. 218).

O trabalho pode, então, ser compreendido como a força de trabalho utilizada numa relação direta com a natureza, produzindo valores de uso necessários à vida humana, independentemente do modo de produção existente. Dito de outra maneira, a unidade pelo trabalho, entre homem e natureza, está na elaboração de um ser genérico¹⁷², cuja ação relaciona-se à produção material de sua própria existência pela forma abstrata de trabalho, isto é, aquela atividade laboral destinada a criar valor de uso a partir da apropriação da natureza. Segundo Marx, o homem se confirma como tal, em primeiro lugar e efetivamente, objetivando-se na natureza e integrando-a à realidade social. Dessa forma, é possível afirmar que o homem, tomando consciência de sua relação com a natureza por meio do trabalho (objetivando-se de modo prático), faz da própria força de trabalho um meio para sua subsistência, produzindo e reproduzindo a realidade concreta, o mundo das coisas.

Entretanto, subsumido à lógica do capital, é imperioso compreender como ocorre a separação entre trabalho e homem na divisão social e técnica do trabalho, ou ainda, como o *valor de uso* do trabalho se *objetifica* em *valor de troca*, tornando-se ele mesmo uma mercadoria. Nesta sucessão do processo simples de trabalho (produtor de valor de uso para a satisfação das necessidades humanas) para o processo de produção capitalista (cuja finalidade é a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital) prevalece uma oposição entre ambos, que se excluem mutuamente, de modo que o trabalhador identifica no dono de capital a negação de sua própria existência. Isso porque o processo de *coisificação* transforma o trabalho em mercadoria comprada pelo capitalista, o proprietário dos meios de produção. Segundo Marx, o trabalho como *valor de mercadoria* se consolida na produção, aos olhos do próprio trabalhador, como um “poder independente”, e “quanto mais o operário se esgota no trabalho, tanto mais poderoso se torna o mundo estranho, objetivo, que ele cria perante si, mais ele se torna pobre e menos o mundo interior lhe pertence”¹⁷³, tornando-se, enfim, alienado ao produto de sua própria atividade laboral.

Isso significa que, nos meios de produção privados, o trabalho deixa de produzir somente o valor de uso para, sob o controle do capitalista, tornar-se “valor, e não só valor, mas valor excedente (mais-valia)”¹⁷⁴. Neste marco do sistema do capital, o trabalho subordinado a

¹⁷² “O homem é uma criatura genérica [...] no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal e, portanto, livre” (MARX, 2011, p. 115).

¹⁷³ MARX, Karl. *O capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 111.

¹⁷⁴ Ibid. p. 338.

valor de troca condiciona a força de trabalho, isto é, o próprio trabalhador, a alienar seu *valor de uso* enquanto vende seu trabalho como *valor de troca*. Nesta realidade social produzida pela expropriação do trabalho, o que antes era uma condição essencial do homem se torna *trabalho forçado*, determinado pelas relações sociais de produção capitalistas. Por isso, o trabalho alienado serviu apenas como meio de satisfazer necessidades externas ao trabalhador, engendrando na realidade um contraste entre a riqueza produzida e a pobreza de quem a produz. A esse respeito, Marx afirma que “o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas enfermidade para o trabalhador”¹⁷⁵.

Além do processo alienado da atividade produtiva, ocorre também, segundo Marx, a alienação do gênero humano. Para ele, “o trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano”¹⁷⁶. Altera-se então radicalmente a essência livre e genérica do homem, engendrada conscientemente numa realidade objetivada pela própria natureza do trabalho. Contudo, no processo de alienação do trabalho, escapa definitivamente ao homem a capacidade de fazer de toda natureza “extra-humana” o seu “corpo inorgânico”. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, ele termina por opor-se a outros homens, segundo Marx. “De uma maneira geral, dizer que o homem é estranho a seu ser genérico é dizer que os homens se tornaram estranhos uns aos outros e que cada um deles se tornou estranho à essência humana”¹⁷⁷. Para ele, as condições impostas pelo capital à existência humana deflagram no trabalhador a “bestialização” e o “cretinismo”. “Assim, chega-se ao resultado de que o homem (o trabalhador) se sente agir livremente somente nas suas funções animais: comer, beber e procriar, ou ainda, quando muito, na escolha de sua casa, de seu vestuário etc.; em compensação, ele se sente animal em suas funções propriamente humanas”¹⁷⁸.

De acordo com Marx, nas relações materiais de produção capitalista, o homem é mitigado completamente do controle da reprodução social. Alienado o *valor de uso* de sua força de trabalho, reduzido à “força material” do processo de produção, ele é submetido, como mercadoria, à personificação do capital. Por meio da expropriação dos produtores diretos, o trabalho é inteiramente controlado e dirigido pelo capital, que produz na forma de trabalho *não*

¹⁷⁵ Ibid. p. 111.

¹⁷⁶ Ibid. p. 117.

¹⁷⁷ Ibid. p. 117.

¹⁷⁸ Ibid. p. 113.

pago, ou excedente, a mais-valia. Na produção de uma mercadoria, o processo de mais-valia está na própria mercadoria, sob a forma de trabalho excedente. Todavia, o “caráter misterioso” da mercadoria é justamente apresentar essa propriedade social, isto é, o trabalho social agregado, como condição *sine qua non* ao plano material da mercadoria, refratando o trabalho individual e total dos trabalhadores.

É com base nessas relações sociais de produção e no processo de produção capitalista que o trabalho, seja pelo seu *valor de uso* ou pelo *valor de troca*, deve ser apreendido. Em outros termos, isso significa que, no capitalismo, os processos de trabalho podem vir a ser tanto *produtivos* quanto *improdutivos*. Para Marx, o trabalho produtivo é o meio pelo qual a força de trabalho é expropriada pelo capital mediante a produção de mais-valia. De modo que é considerado trabalho produtivo toda força de trabalho empregada na engrenagem econômica e social e objetificada como mercadoria. “Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital”¹⁷⁹. Porém, “é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador – simples elo desse trabalhador coletivo – esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto”¹⁸⁰. Sobre isso, defende que:

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (MARX, 2011, p. 106).

Nesse sentido, Marx amplia sobremaneira a característica do trabalho, que se constitui de modo produtivo, não tendo relação alguma com habilidades ou técnicas determinadas de um trabalho específico. Ao contrário, é reiterado pelo próprio Marx que o que define a sua condição necessariamente produtiva é o trabalho que produz a mais-valia nos processos de produção do capital, “não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino”¹⁸¹. Marx afirma que:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX, 2011, p. 105-106).

Decerto, com base nessa categoria, é possível considerar o trabalho docente como uma atividade produtiva quando esta, submetida às relações de produção tipicamente capitalistas,

¹⁷⁹ MARX, 2011, p. 106.

¹⁸⁰ Ibid. p. 158.

¹⁸¹ FONTANA, Klauter Bez; TUMOLO, Paulo. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, 2006, p. 273.

aliena o produto de seu trabalho de si mesmo e emprega sua força de trabalho como mercadoria, a serviço de quem a compra. No caso do “mestre-escola”, o trabalho é produtivo não porque “trabalha as cabeças das crianças”, mas por “extenuar a si mesmo para enriquecer o empresário”. O professor universitário empregado numa instituição de Ensino Superior privada, por exemplo, é, de acordo com essa categoria, um trabalhador produtivo. Afinal, submetida ao processo de mais-valia, a expropriação direta do trabalho do professor, alienado dele próprio, resulta numa mercadoria, o ensino, que não pertence a ele; e, ao ensinar, produz valor. Todavia, Fernandes observa que “não é possível expropriar mais-valia do trabalho docente do mesmo modo como se expropria do proletário, pois ele não constrói um produto ou um ‘quantum’ de conteúdo material”¹⁸², embora o trabalho do professor possa vir a ser considerado produtivo.

Entretanto, Marx realiza uma importante diferenciação entre o trabalho que produz direta ou indiretamente mais-valia e aquele que não produz, pois, segundo ele, nem todo trabalho (re)produz capital. Denominada por Marx como *trabalho improdutivo*, esta categoria caracteriza-se por não conter o trabalho social expropriado, isto é, não pago. Para Marx, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo não está no fato de ambos serem necessários ao capital, mas nas distintas funções que exercem: o primeiro produz mais-valia e o segundo, não. De acordo com Chauí, o agrupamento dos trabalhadores improdutivos é bastante dinâmico e responsável pela manutenção da ordem social baseada em classes, transformando discursos por ela autorizados em discursos dissimuladores de suas relações de dominação.

O processo de burocratização de todas as esferas da vida, social, econômica e política, de todas as manifestações culturais realiza-se sob a égide de uma ideia mestra: a ideia de organização, entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até a esfera da produção cultural (CHAUI, 1978, p. 8).

A atividade improdutiva está relacionada, por exemplo, ao interior da atividade produtiva, sob a forma de controle e vigilância da produção capitalista: são eles “os engenheiros, que concebem como e o que será produzido, os funcionários do departamento de pessoal, do departamento jurídico, os executivos que administram o negócio, os vigias e toda a burocracia empresarial que compõe o ‘despotismo’ do capital sobre o trabalho”¹⁸³. É possível ainda considerar, com base nessa categoria, o trabalho docente também como uma atividade improdutiva. O processo de trabalho do professor “não estabelece um intercâmbio orgânico

¹⁸² FERNANDES, Luciete Valota. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. *36ª Reunião Nacional da ANPEd* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, p. 631.

¹⁸³ LESSA, Sérgio. Verbete: Trabalho produtivo e Trabalho improdutivo. In: LESSA, Sérgio. *Dicionário do Profissional da Educação em Saúde*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV. Fiocruz, 2002 [não paginado].

com a natureza, visando à (re)produção da riqueza social, tal como ocorre com o trabalho proletário”¹⁸⁴, a não ser que esteja submetido, como visto anteriormente, a processos de produção de mais-valia, como ocorre com o professor universitário ou até mesmo com o de educação básica quando empregado em uma instituição privada. Mas, sem dúvida alguma, já concordando com Lessa, mesmo que o processo de trabalho não seja produtivo, ele está direta ou indiretamente ligado à reprodução da sociabilidade capitalista, não por gerar nenhum “meio de produção ou meio de subsistência”, mas por gerar um complexo social e não natural de relações sociais de produção.

De todo modo, sendo o trabalho docente produtivo ou improdutivo, a natureza específica da atividade profissional é sempre a mesma, isto é, operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho do professor constitui-se, em essência, na execução de um mesmo valor de uso – cujo produto é o ensino –, “atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos”¹⁸⁵. No entanto, outro ponto relevante no que concerne a atividade docente, quando inserida nas condições gerais de produção capitalista, independentemente de ser produtiva ou improdutivo, é o assalariamento dos trabalhadores da educação, seja no sistema público ou privado de ensino.

O trabalho docente, produtivo ou improdutivo, assim como todas as outras categorias de profissionais, enquadra-se, ao menos segundo Antunes, na conjuntura material e social do capitalismo tardio como a “classe-que-vive-do-trabalho”. Para o autor, todo trabalhador assalariado é, invariavelmente, desprovido dos meios de produção e, “constrangido”, é condicionado a vender sua força de trabalho, seja no campo ou na cidade, em troca de salário. Neste cenário, os trabalhadores da educação não são considerados sujeitos sociais e políticos autônomos, mas, sim, indivíduos privados livres apenas para vender sua força de trabalho, revalidando, dessa maneira, sua competência social usurpada.

¹⁸⁴ Ibid. EPSJV. Fiocruz, 2002.

¹⁸⁵ MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho e Conflituosidade Docente: Alguns Aportes. In: *VII Seminário da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente, Novas regulações na América Latina*, 2008, Buenos Aires. Anais (Seminário da Redeestrado). Buenos Aires: Rede Estrado, 2008.

2.2.3. A “vitalidade” do conceito de classe social

Antes de qualquer incursão ao conceito marxiano de classe social, parece emergente destacar que o próprio Marx não desenvolveu sistematicamente, de forma direta e/ou objetiva, uma definição de classe social em seus textos. Esta ausência, inclusive, suscitou no campo marxista diferentes proposições sobre o conceito – por vezes, divergentes e contraditórias entre si, principalmente pelo fato de terem sido realizadas em momentos diferentes do estágio de transformação do modo de produção capitalista. Uma das poucas menções feitas por Marx ao conceito de classe está, segundo Lima¹⁸⁶ (2005), no epílogo de *O capital*. De acordo com o pesquisador, há nesse texto uma passagem, em especial, que chama a atenção justamente por focalizar, segundo sua leitura, certos aspectos constituintes do conceito marxiano de classe social:

Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários de terras, cujas respectivas fontes de receitas são o salário, o lucro e a renda do solo, ou seja, os operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção (MARX, K. *apud*. LIMA, R, 2005. p. 125).

No trecho destacado por Lima, Marx retrata especificamente elementos idiossincráticos da articulação entre classe social e modo de produção capitalista: a concretude que determina, historicamente, a forma do arranjo social dos indivíduos é o controle político e a exploração econômica de um trabalho produtor de mais-valor. Desse modo, parece seguro afirmar que se, por um lado, o conceito marxiano de classe social expressa a capacidade analítica de compreender o movimento *genérico-abstrato* das relações sociais estabelecidas a partir de determinações comuns e gerais do sistema produtivo, por outro, localiza no interior da produção capitalista o conteúdo *específico-particular* das diferentes formas de dominação e exploração de que a estrutura social se torna irreparavelmente reprodutora.

Lênin, ainda segundo a leitura de Lima, é signatário desse conceito de classe. Para o líder bolchevique, as classes são “grupos que se distinguem na sociedade a partir do lugar que ocupam num sistema historicamente definido pelos meios de produção dos quais uns podem apropriar-se do trabalho de outros em virtude da posição que ocupam num regime determinado pela economia social”¹⁸⁷. A constituição de uma classe é, portanto, definida pela relação de um determinado grupo com os meios de produção. A propriedade ou não de elementos da produção

¹⁸⁶ LIMA, Oliveira. Sujeito e história: sobre o conceito marxista de classes sociais. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 125-140, jan-jun. 2005.

¹⁸⁷ LÊNIN, Vladimir, 1979 *Apud* LIMA, Oliveira, 2005, p. 126.

estabelece, na estrutura social, a condição material da existência de um grupo de pessoas. Isso ocorre porque a posse dos elementos constituintes da produção possibilita, de forma desigual e combinada, a apropriação de diferentes parcelas do valor da produção.

A posição de Lênin reafirma a fórmula trinitária utilizada por Marx em *O Capital*, quando ele identificou as três classes orgânicas da sociedade moderna: proprietários de capital, proprietários fundiários e proprietários da força simples de trabalho. De acordo com Lima, duas consequências metodológicas resultam dessa classificação: (1) o estudo das classes converte-se em síntese explicativa da sociabilidade capitalista, só podendo ser compreendido após a exposição da essência e do conjunto da aparência da produção. Em outros termos, significa que somente é possível identificar o arranjo orgânico das classes sociais no sistema capitalista quando, primeiramente, localiza-se no interior da produção a forma como se estabelece a relação entre o indivíduo e a apropriação da parcela de valor da produção, desde que, obviamente, se considere também o arranjo subjetivo da posição que os indivíduos ocupam na produção social. (2) Se Marx afirma a identificação das três grandes classes na sociedade capitalista em torno das posições que estas ocupam na produção, isso significa que, mesmo subsistindo um caráter intermediário, definido por outras características originadas, por vezes, de variações das formações sociais capitalistas – tais como qualificação, posição hierárquica e grandeza de salário –, são elas que determinam, invariavelmente, a identidade social dos produtores. De todo modo, segundo Lima “o que importa apreender é como o conteúdo do conceito, em ambos os casos, remete-se à identidade histórica concreta dos sujeitos e da estrutura social na qual interagem”¹⁸⁸.

Antunes¹⁸⁹ é outra importante referência das ciências sociais do trabalho que também demonstra em seus estudos sobre trabalho e relações de trabalho na conjuntura atual do capitalismo a vocação contemporânea do conceito marxiano de classe em ser até hoje uma categoria analítica potencialmente efetiva e concreta na compreensão da textura social do capitalismo tardio. Segundo Antunes, há uma série de trabalhos que reforçam, na atualidade, a vitalidade do conceito de Marx. Dentre seus exemplos, vale ressaltar, sobretudo pelo interesse da pesquisa, o estudo de José Alcides Figueiredo dos Santos¹⁹⁰ a respeito das classes sociais no Brasil. Com base em referências neomarxistas, Santos realiza um abrangente mapeamento da

¹⁸⁸ LIMA, Oliveira, 2005, p. 126.

¹⁸⁹ ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2005.

¹⁹⁰ SANTOS, Alcides Figueiredo, 2002. Apud. ANTUNES, Ricardo, 2005, p. 106.

conformação de classes no país, oferecendo elementos concretos para a compreensão do perfil da sociedade de classes.

De acordo com Antunes (2005), o êxito da pesquisa de Santos foi ampliar o conceito de classe a partir da “relação entre o bem-estar material de um grupo à sua capacidade de se apropriar dos frutos do trabalho de outro grupo social”. Santos utilizou a noção ampliada de classe social para incorporar, por exemplo, como parte da classe trabalhadora, todos os trabalhadores não qualificados e qualificados, incluindo ainda o grupo de supervisores não qualificados. Do mesmo jeito, definiu também como classe média o grupo composto pelos gerentes e supervisores com poder de mando e dominação. A partir dessa distribuição das posições de classe do país, Santos formulou novas tipologias para tratar as classes existentes dentro do sistema produtivo brasileiro: (1) capitalistas; (2) pequenos empregadores; (3) autoempregados; (4) gerentes e supervisores credenciados; (5) gerentes e supervisores não credenciados; (6) especialistas; (7) trabalhadores proletarizados; (8) empregados domésticos.

Antunes considera, portanto, que o meticuloso trabalho de Santos é de grande utilidade no campo da sociologia do trabalho por ter criado diferentes possibilidades de estudo dos traços distintivos da sociedade de classes brasileira na atualidade. O conceito ampliado de classe trabalhadora utilizado por Santos identifica a pluralidade vigente entre os indivíduos que vivem do trabalho no atual mercado brasileiro. Uma das ilações mais destacadas por Antunes é que o mapeamento de Santos permitiu a cobertura de um espaço social pouco compreendido, que abrange a diferença entre os estratos mais altos do proletariado e os segmentos mais baixos da classe média. Outro aspecto levantado é a capacidade do estudo de mostrar a fragmentação e a heterogeneidade da classe trabalhadora, que Santos organizou em dois grandes grupos: “pura” e “ampliada”. A classe trabalhadora “pura” compreende os assalariados qualificados com posição subordinada e sem autoridade. Já a classe “ampliada” compreende os trabalhadores manuais da indústria e dos serviços, além dos trabalhadores manuais agrícolas. A pesquisa de Santos é, por fim, um importante exemplo de como ainda é necessário discutir o conceito de classe social. Destarte, a textura social contemporânea do Brasil sinaliza, ao contrário do que supunham muitos entusiastas da sociedade sem classe e trabalho, a complexificação da organização social do trabalho, o que obriga os pesquisadores, segundo Antunes, a “ir além da sua opacidade, encontrando nexos básicos e sua vigência e atualidade”¹⁹¹.

¹⁹¹ ANTUNES, Op. Cit, p. 108.

2.3. A Educação e a Educação Superior à distância para o mundo do trabalho: das especificidades da formação do trabalhador à hegemonia das Tecnologias da Informação e Comunicação

Este tópico se inicia pela identificação do peso decisivo que a Educação adquiriu – principalmente depois da Revolução Industrial – na reprodução das relações sociais de produção que condicionam e são condicionadas pelo modo de produção capitalista. A introdução de maquinaria na grande indústria moderna transformou, por exemplo, a ampla demanda por qualificação específica em demanda por qualificação simplificada, substituindo, nos meios de produção, a maior parte das funções manuais, aumentando, assim, ainda mais o tempo de trabalho entregue gratuitamente pelo trabalhador ao capitalista. Segundo o próprio Marx, a maquinaria na grande indústria:

Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção de mais-valor (MARX, 2011, p. 445).

Em consonância ao estudo de Stuart Mill¹⁹², Marx afirma que o emprego da tecnologia mecânica não foi projetado para facilitar operações manuais do grupo que vive do próprio trabalho; ao contrário, foi para diminuir o custo da mercadoria e introduzir a própria mais-valia. Como exemplo dessa análise, o tear mecânico ou “os órgãos ativos anexados à armação da máquina de trabalho”¹⁹³ são, para Marx “como os fusos na máquina de fiar, as agulhas no tear para a confecção de meias, as serras na máquina de serrar, as lâminas na máquina de picar etc.”¹⁹⁴, ou seja, um mecanismo que executa com suas ferramentas as mesmas atividades e operações efetuadas ou operadas, até então, pelo trabalhador com as mesmas ferramentas ou semelhantes.

As máquinas inteligentes podem substituir grande parte do trabalho vivo, mas não podem eliminá-lo definitivamente. O capital necessita cada vez mais de um trabalho vivo que, além de incrementar sem limites o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, amplie a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em um tempo cada vez mais reduzido. A transformação da força de

¹⁹² John Stuart Mill, em sua obra *Princípios da economia política*, observa: “É questionável que todas as invenções mecânicas já feitas tenham servido para aliviar a faina diária de algum ser humano”.

¹⁹³ MARX, Karl. *O Capital*. Livro I, 2011, p. 456.

¹⁹⁴ *Ibid.* p. 456.

trabalho em meio de trabalho determinou, nos meios de produção capitalista, a metamorfose da ferramenta em máquina-ferramenta ou máquina de trabalho, que não foi nada além da materialização do trabalho intelectual. Para Saviani¹⁹⁵(2006), a introdução da tecnologia maquínico-científica na grande indústria visibilizou o processo de conversão da ciência em máquina de trabalho – potência espiritual em potência material.

Nesta conjugação entre ciência, trabalho e alienação, a educação, constituinte da superestrutura e submetida a determinantes econômicos, torna-se, por excelência, na sociedade do trabalho, componente ideológico de formação individual, especializada e abstrata, criando pedagogicamente condições para a transformação do trabalho humano em mercadoria. “Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”¹⁹⁶.

Isso significa que a formação acadêmico-escolar é, ao mesmo tempo, uma exigência *do e para o* processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. “A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar geral mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”¹⁹⁷, ao mesmo tempo que “subsistiram, pois, no interior da produção, [havia] tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico”¹⁹⁸.

Nota-se, contudo, que as condições materiais de produção determinam, a partir da divisão social do trabalho, não apenas os aspectos mais gerais da organização social e política da sociedade, mas, sobremaneira, as atividades intelectuais e educativas. Nessa perspectiva, da mesma maneira que as relações sociais de produção determinam a experiência social do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado, a instituição de ensino será o lugar que definirá, pelas necessidades das condições gerais de produção, a experiência cotidiana e pessoal dos indivíduos. A Educação é, portanto, uma ordem de reprodução ideológica, mas não por sua função de ensinar, e sim pelo contexto no qual está inserida. Althusser¹⁹⁹(1980) afirma, por exemplo, que a escola acaba por ensinar certas habilidades e formas que asseguram

¹⁹⁵ SAVIANI, Demival. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Trabalho apresentado em sessão especial no GT Trabalho e Educação, durante a 29ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu-MG, de 16 a 20 de outubro de 2006.

¹⁹⁶ Ibid. p. 159.

¹⁹⁷ Ibid. p. 159.

¹⁹⁸ Ibid. p. 159.

¹⁹⁹ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3a. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

o submetimento à ideologia dominante, cujas práticas constituem o aparato ideológico que compreende, virtualmente, todas as instituições da vida social.

As formas de escolarização, principalmente no centro do capitalismo industrial desenvolvido, no limiar destas mudanças no mundo do trabalho, traduzem a preocupação de formar, em certo nível nacional, sistemas de ensino capazes de integrar às necessidades de produção competências e habilidades abstratas. Entretanto, a universalização do ensino primário, acompanhada pelo revolucionamento da indústria, determinou na organização do ensino uma divisão entre a formação geral e as escolas profissionais. Segundo Saviani, a educação profissionalizante está diretamente ligada aos aspectos operativos de tarefas específicas no processo de produção material. Já a educação do primeiro tipo enfatiza qualificações gerais em detrimento da qualificação específica. Para ele, a Revolução Industrial pôs em questão:

[...] a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais, para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais, para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2006, p. 159).

O resultado concreto dessa divisão do ensino está no modelo já conhecido da proposta dualista, isto é: uma escola profissional para os trabalhadores e outra, voltada para estudos gerais, para a classe dominante. Dito de outro modo, essa divisão pedagógica reproduzida pelas bases materiais da sociedade expressa o arbítrio cultural²⁰⁰ das classes dominantes, pois sua ação está constituída nas relações de força entre grupos ou classes constitutivos de uma formação social relacionada à produção material. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital²⁰¹.

Por essa razão, as TICs devem ser indissociáveis da processualidade material que a educação vem adquirindo, acentuadamente na modalidade virtual, produzindo mercadoria (ensino) de custo reduzido, baixa qualidade e tendencialmente mais acessível, sobretudo aos

²⁰⁰ As significações que operam objetivamente a cultura de um grupo ou classe são consideradas arbitrárias na medida em que sua estrutura e funções não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico ou biológico.

²⁰¹ FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*: Perspectivas de final de século. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

trabalhadores-estudantes do circuito inferior da economia. Para Silva²⁰²(2011), até mesmo a oferta pública desse tipo de Ensino Superior à distância, em conformidade com a tese de Antunes, está condicionada a ampliar o processo de valorização do capital. Isso porque a expansão da oferta pública de vagas no Ensino Superior à distância, submetida aos acordos internacionais de ampliação do acesso à formação universitária foi regida pelo princípio da redução de despesas para os governos e do custo zero para os empresários.

Na atualidade, esse processo produtivo e/ou reprodutivo do capital expandiu ainda mais a demanda do capitalismo por atividades laborais dotadas de dimensões intelectuais, “quer nas atividades industriais mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou comunicação”²⁰³. Em 2015, o Fórum Econômico Mundial (FEC) divulgou um *ranking* com o nível de qualificação da mão de obra em 124 países. Para compor a pontuação do indicador, a Fundação Don Cabral (FDC), responsável pela coleta e análise de dados no país, analisou 12 pilares de competitividade, compreendidos em três subíndices: 1. *Requisitos básicos*: instituições, infraestrutura, ambiente macroeconômico, saúde e Educação Primária; 2. *Potenciais de eficiência*: Ensino Superior e treinamento, eficiência do mercado de bens, eficiência do mercado de trabalho, desenvolvimento do mercado financeiro, prontidão tecnológica e tamanho do mercado; 3. *Fatores de inovação e sofisticação*: sofisticação dos negócios e inovação. O setor produtivo brasileiro apareceu em 15º lugar entre os países da América Latina e em 78º lugar na classificação geral. O País apresentou uma das maiores quedas entre as nações avaliadas e a sua pior classificação desde que foi incluído no *ranking*. A brusca queda do país na pesquisa do FEC chama a atenção, principalmente, pelo acentuado recuo em pilares como *Educação Primária* e *Ensino Superior e treinamento*: da 77ª para a 103ª posição e da 41ª para a 93ª colocação respectivamente.

É notório que, nos últimos anos, o próprio sistema produtivo informacional-digital vem impondo ao sistema educacional básico, técnico e superior destacada diligência sobre a forma como a ampliação do acesso à formação escolar deve sobrevir. O *lobby* de empresas de tecnologia informacional sobre organismos internacionais, como o próprio Banco Internacional, por exemplo, tem assegurado ao setor taxas exponenciais de crescimento. Os insumos tecnológicos consumidos pela expansão da modalidade EaD transformaram o ramo

²⁰² SILVA, Almeida. *Educação à Distância e Universidade Aberta Do Brasil*: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? Tese de Doutorado em Sociologia. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011, p. 187.

²⁰³ ANTUNES, Ricardo. Algumas teses sobre o presente. In: *O caracol e a concha*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 63.

informacional-digital no maior interessado em garantir a viabilidade de programas universitários públicos à distância. Segundo Coggiola²⁰⁴,

“a articulação das empresas dos países centrais, principalmente IBM, Microsoft, as empresas da mídia, como Time-Warner, e os organismos internacionais, num mercado que envolve quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares, constitui uma das principais estratégias para viabilizar o processo da utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e europeias” (p. 137).

A relevância dessa perspectiva dialética e materialista, como lembra Frigotto, está exatamente na “compreensão da educação como uma relação e prática social que se produz no conjunto das práticas sociais, mormente as da produção material da existência e as relações de poder”²⁰⁵. Subsumido ao capital e aos interesses da classe *não produtora* a modalidade à distância de educação incorporou, em todos os níveis, a processualidade multiforme dos mecanismos essenciais para a preservação e a ampliação da lei do valor. A Educação Superior, portanto, estendida como um ramo do setor de serviços pela modalidade à distância, tornou-se uma esfera particular e específica do emprego de capital produtivo. Em outros termos, o Ensino Superior público ou privado à distância conformou-se na era digital do capitalismo financeiro como um processo de produção dentro do processo de circulação.

Quando compreendido sob a égide dos principais marcos regulatórios do capital informacional-digital, o ensino – que é trabalho objetivado e trabalho intelectual materializado – também expressa uma enorme capacidade de ser consubstanciado em um tipo de mercadoria, produzindo, de um lado, a teoria de valor e, de outro, a alienação do professor em favor da acumulação de capital. Portanto, mesmo numa análise inicial, é possível inferir que, na modalidade de ensino à distância, o trabalho magisterial, assim como outras atividades intelectualizadas do setor de serviços, está condicionado a ampliar o processo de valorização do capital. Conforme já apresentado aqui, isso significa que a atual expansão do ensino à distância é uma exigência *do e para o* processo de trabalho ao mesmo tempo que é também um processo de trabalho.

²⁰⁴ COGGIOLA, 1998 *apud* SILVA, Op. Cit., p. 137.

²⁰⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: Trabalho e Educação: um olhar multirreferencial. *Revista Perspectiva*, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), n. 26, 1997. p. 8.

2.3.1. Novas morfologias, velhas contradições

Dentre inúmeras transformações no mundo do trabalho, decorrentes do modelo flexível de acumulação do capitalismo contemporâneo, uma delas, em especial, converge ao pressuposto desta pesquisa: a comunhão cada vez mais combinada entre *saber tecnológico* e *saber laborativo*. O emprego de tecnologia informacional-digital na produção/reprodução ampliada do capital – ao contrário do que supunha Habermas²⁰⁶ – estabeleceu não só a permanência do trabalho vivo como também a sua essencial e necessária manutenção como mercadoria geradora de mais-valor. Para Antunes, o crescente uso de tecnologia digital tornou ainda mais evidente a contradição entre capital e trabalho. Com base em Lojkine²⁰⁷, Antunes reitera que a conversão do trabalho vivo em trabalho morto, na atual conjuntura, está na objetivação das atividades cerebrais utilizadas pelo maquinário inteligente. Desse modo, o saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora é transferido, irremediavelmente, como valor *não pago* à produção material informatizada e digital de capital. Assim sendo, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva necessita, cada vez mais, de uma força de trabalho ainda mais complexa e multifuncional e que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada²⁰⁸.

Para Antunes (2017), essa reestruturação do sistema produtivo desenvolveu a capacidade de subordinar todos os espaços da cadeia global à forma-mercadoria do trabalho, afinal:

[...] o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional (ANTUNES, 2017, p. 33).

É indiscutível, portanto, segundo o autor, que o uso das TICs no atual estágio da reestruturação produtiva tenha se firmado como o elemento “novo” e “central” das relações materiais do capital. As TICs introduziram novas formas de realização da lei de valor, estabelecendo um complexo mecanismo de extração do excedente de trabalho – seja material ou imaterial – em toda cadeia geradora de valor. Em diferentes realidades globais, os setores produtivos e improdutivos vicejam novas e flexíveis modalidades informacionais de

²⁰⁶ Habermas projetava no contexto do capitalismo tardio a pacificação dos conflitos de classe ao defender a tese de que ocorreria, inevitavelmente, o fim da interdependência entre trabalho e produção material. Cf. HABERMAS, J. *The theory of communicative action: reason and rationalization of society*. London: Polity Press, 1991. v.1.

²⁰⁷ LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

²⁰⁸ ANTUNES, Op. Cit. p. 108.

conformação de valor. Na Alemanha, por exemplo, em oposição ao formato rígido da era automotiva, a denominada “indústria 4.0” é o projeto que deverá digitalizar, por meio das novas TICs, toda cadeia geradora de valor. Para Antunes, esta é a nova fase da subsunção real do trabalho ao capital, que, ao mesmo tempo que amplia o trabalho morto (por comandos informacionais-digitais), expande a rede dos intermitentes globais, isto é, dos trabalhadores que estão subordinados à “trípode destrutiva do capital”: *flexibilização, terceirização e informalidade*.

No universo do trabalho, as diferentes realidades específicas da atividade laboral da classe-que-vive-do-trabalho estão cada vez mais assemelhadas, mormente pela estratégia empresarial de aumentar pragmaticamente a intensidade da extração do excedente da força de trabalho sob o comando informacional-digital. Nesse sentido, até mesmo as atividades mais especializadas do setor de serviços, predominantemente intelectuais, vêm passando, em sua forma de assalariamento, por mudanças significativas na realização e no vínculo que possuem com o trabalho desenvolvido (bancários, professores, trabalhadores de escritório, assalariados do comércio). Com a crescente mercadorização a que estão sujeitos na reestruturação produtiva informacional-digital, esses trabalhadores se tornam (direta ou indiretamente) parte do processo de valorização do capital. Essa crescente proletarização dos trabalhadores de serviços na era digital sustenta a hipótese de que determinadas funções encontram-se cada vez mais distanciadas de sua modalidade, originalmente intelectualizada; como é também cada vez maior o número de trabalhadores pouco especializados no setor de serviços (*telemarketing, call-centers, shopping centers, grandes comércios e redes de fast food*), que, pela tendência de assalariamento – mercadorizado e proletarizado –, se tornam parte também deste novo proletariado de serviços²⁰⁹.

2.3.2. O advento do infoproletariado

Ao que tudo indica, a degradação do trabalho, que já vinha em curso desde a crise do fordismo-taylorismo nos anos de 1970, inaugurou uma era – denominada por Antunes – “de precarização estrutural do trabalho”. Segundo o autor, quatro exemplos situam o fenômeno da deterioração do trabalho na transição entre o fordismo e a empresa flexível: (1) a substituição

²⁰⁹ ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 32.

do trabalho formal, dominante no século XX, por modalidades adversas, marcadamente, precárias; (2) a expansão de “falsas” cooperativas que, na prática, legitimam os abusivos níveis de exploração e a própria diluição dos direitos trabalhistas; (3) a difusão de um tipo específico de empreendedorismo, definido como um negócio de si mesmo, submetendo o trabalhador a formas distorcidas de assalariamento e jornada de trabalho; (4) e, por último, está a degradação completa das funções laborais ocupadas, principalmente, por contingentes clandestinos e ilegais de trabalhadores imigrantes.

A crise da exploração do trabalho fordista-taylorista reside – dentre muitos fatores – numa nova necessidade da classe capitalista do Ocidente de recuperar a sua competitividade sem diminuir os níveis de acumulação. Diante de um cenário internacional cada vez mais financeirizado e integrado, a corrosão dos direitos trabalhistas se firmou como alternativa basilar para a elite global selar as mudanças decorrentes do processo de mundialização do capital. As transformações mais aparentes no mundo do trabalho compreendem da destruição dos direitos sociais da classe trabalhadora até a formação de um novo proletariado. De acordo com Antunes, o enorme e crescente contingente de trabalhadores e trabalhadoras da agricultura, indústria e serviços subordinados à flexibilidade do tipo toyotista expressam as distintas modalidades de trabalho vivo – “que hoje são cada vez mais necessários para a criação do valor e para valorizar o sistema de capital”²¹⁰.

Para o autor, embora a degradação do trabalho no modelo fordista de exploração seja até mesmo mais despótico do que o flexível – sobretudo pela sua característica maquinal e coisificada – era regulamentado e contratualista (ao menos nos polos mais desenvolvidos da produção capitalista). Já o modelo toyotista, apesar de uma aparência mais “participativa”, foi muito mais eficiente na “desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho”²¹¹. Neste caso, a superexploração do trabalho se conformou por meio de um falso sistema de parceria do trabalhador com o empresário – que passou a relacioná-lo ao processo de mais-valor pelos termos “colaborador”, “metas”, “competências”, “envolvimento” etc. Isso explica para Antunes, porque nas primeiras décadas do século XXI, “vivenciamos outras modalidades e modos de ser da precarização”²¹².

Segundo Antunes, a retração do modelo de exploração fordista na indústria foi acompanhado tanto pelo aumento do trabalho intelectual no setor, quanto pela transferência do antigo proletariado taylorista da planta industrial para as novas modalidades de exploração,

²¹⁰ Ibid., p.76.

²¹¹ Ibid., p.77.

²¹² Ibid., p.77.

marcadamente, flexíveis, informais e precárias. Na prática, isso está traduzido na atualidade em trabalhos cada vez mais qualificados para um número cada vez menor de trabalhadores ultra-especializados, principalmente, no setor da indústria de tecnologia da informação e das TICs. Enquanto isso, no outro extremo do “pêndulo” está a propagação estrutural da superfluidade de trabalhos informais, instáveis e precários. Entre os dois extremos está o trabalhador qualificado híbrido, que de acordo com o autor, pode erudir ou desaparecer a qualquer momento em decorrência das alterações na planta produtiva ou de serviços.

Esse contexto, no entanto, não impediu a tendência entre alguns pesquisadores de postular a nova morfologia do trabalho como a superação da degradação taylorista, sobretudo, porque entenderam o cenário “pós-industrial” como o avanço das atividades tecnocientíficas sobre “novos” empregos com mais autonomia e desenvolvimento humano. Para o grupo, o trabalho vivo, em franca retração, sinalizava a incorporação de novos estratos sociais a partir de atividades comunicativas associadas a tarefas de concepção e planejamento. Antunes, por outro lado, que está entre aqueles que procuram fortalecer a tese contrária, defende que a referida argumentação diz mais sobre uma nova condição de assalariamento do que uma suposta superação da exploração do trabalho. Para ele, o contingente especializado da indústria de serviços não é outra coisa senão um novo segmento do proletariado, subsumido ao controle, exploração e gestão do seu trabalho. Afinal, não é porque o trabalho é imaterial que está desvinculado da produção de valor ou deixou de estar imbricado aos trabalhos materiais. O ponto mais sensível para Antunes entre os signatários da tese “pós-industrial” é o argumento de que o perfil imaterial do trabalho é imensurável na fase atual do capitalismo. Para Gorz²¹³ (1987), por exemplo, o aspecto autômato do trabalho imaterial é antagônico ao processo de matriz taylorista-fordista. Já a hipótese de Antunes, por sua vez, é de que a tendência crescente “(mas não dominante) do trabalho imaterial, expresse em sua complexidade distintas modalidades de trabalho vivo e, enquanto tal, partícipes em maior ou menor medida do processo de valorização do valor”²¹⁴.

Foi, portanto, neste universo de “novos” trabalhadores proletarizados da fase flexível de exploração, que Antunes identificou o segmento denominado por ele e Ruy Braga²¹⁵ (2009) de “infoproletários”, trabalhadores que, em qualquer atividade desempenhada, dependem da máquina digital, informacional, do smartphone ou de alguma modalidade de trabalho digital.

²¹³ GORZ, André. Adeus ao proletariado - para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

²¹⁴ ANTUNES, Op. Cit.78.

²¹⁵ ANTUNES, Ricardo. BRAGA, Ruy (org.). Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo, Boitempo, 2009.

Ao contrário do que foi apresentado por Gorz, são trabalhos que, na prática, são de alta intensidade e baixa criatividade. Além da pouca estabilidade, a baixa remuneração vem acompanhada de um novo tipo de controle que mantém o trabalhador conectado ininterruptamente ao trabalho, pulverizando completamente os limites entre ambiente profissional e pessoal. Nesse contexto, novas doenças laborais emergem no ambiente de trabalho e já respondem por inúmeros afastamentos, é o caso do transtorno psicológico que entre 2012 e 2016, segundo o extinto Ministério do Trabalho, foi responsável por 55,3 mil licenciamentos médicos, dos quais 28 mil foram por ansiedade e depressão.

Para Antunes (2017), o infoproletário está sujeito simultaneamente tanto às tecnologias do século XXI (TICs) quanto às condições de trabalho herdeiras do século XX, combinadas pela emulação toyotista e as técnicas prescritas, tipicamente, tayloristas. Deste modo, defende, por fim, que a subsunção do trabalho ao mundo maquínico, “seja pela vigência da máquina-ferramenta do século XX, seja pela máquina informacional-digital dos dias atuais”²¹⁶ vem sendo caracterizado pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplos os trabalhos terceirizados, intermitentes, cooperados e os de empreendedorismo. É como se todos os espaços existentes de trabalho fossem potencialmente convertidos em geradores de mais-valor, desde aqueles que se mantem na formalidade contratual até os que se pautam pela informalidade²¹⁷.

2.3.3. Infoprecarização e atividade magisterial: a invenção do professor não-professor

O trabalho docente, quando compreendido sob a égide dos principais “marcos regulatórios” do capital informacional-digital, também se insere como mercadoria nas relações de produção mais ampliadas do processo de trabalho no setor de serviços da era digital, produzindo, inevitavelmente, de um lado, a teoria de valor e, de outro, a alienação do professor em favor da acumulação de capital. Deste modo, é impossível não inferir, ao menos numa aproximação inicial, que na modalidade de ensino a distância o trabalho magisterial está, assim como outras atividades intelectualizadas do setor de serviços, condicionado a ampliar o processo de valorização do capital. Isso significa afirmar que a atual expansão do ensino a distância é uma exigência do e para o processo de trabalho e, também, um processo de trabalho.

²¹⁶ ANTUNES, Op. Cit. p. 67.

²¹⁷ ANTUNES, Op. Cit. p. 66-67.

A mercadorização do trabalho imaterial na área da Educação Superior aparece mais notadamente quando, segundo França²¹⁸(2016), as novas TICs são incorporadas pelos seus trabalhadores nos diversos espaços ocupacionais do serviço educacional, aumentando sobremaneira os dispêndios de suas atividades, assim como em qualquer outro processo de assalariamento da força produtiva do trabalho. Entretanto, o próprio Marx já havia sublinhado, muito tempo atrás, como o emprego da tecnologia é capaz de prolongar na cadeia produtiva a parte da jornada de trabalho que o trabalhador oferece gratuitamente para o capitalista. A tecnologia é, antes de tudo, apenas um meio para a produção de mais-valor²¹⁹.

Em conformidade com Antunes, dentro da perspectiva da teoria crítica, França argumenta que este professor, submetido ao viés das TICs, está condicionado a desenvolver, com elevado grau de intensificação, as mesmas atividades educacionais executadas na modalidade presencial. De acordo com o autor, o professor de ensino à distância, denominado, por vezes, como tutor de ensino, é mais explicitamente associado ao conjunto de proletários de serviços na era digital do que o professor de ensino presencial, pois o tutor EaD, ao produzir ensino em plataformas virtuais de aprendizagem, incorpora à natureza específica do trabalho educacional elementos de suportes tecnológicos e informacionais que transformam ele mesmo em instrumento de produção. Segundo Marx, é esta transformação da força de trabalho em meio de trabalho que determinou, nos meios de produção capitalista, a metamorfose entre ferramenta e máquina-ferramenta ou máquina de trabalho, que não foi outra coisa senão a materialização do trabalho intelectual.

A princípio, é bastante aceitável que o aumento de vagas no Ensino Superior público à distância, ou até mesmo no privado, por meio das TICs, pareça ser em certa medida uma ação de caráter democrático e de elevação do ser social. Contudo, é necessário lembrar que o aumento do consumo de tecnologia informacional nessa modalidade de ensino não garante aos indivíduos em formação níveis mínimos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de tecnologia informacional-digital determina ao aluno a responsabilidade de construir individualmente o próprio processo de formação profissional. Para França, a Educação na modalidade à distância, nesses termos, “é momentânea, frágil, flexível, voltada para o imediato, informativa e em total sintonia com o atual momento do capital global”²²⁰.

²¹⁸ FRANÇA, João Neto. *Educação a Distância (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB*. A Unimontes em questão. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF. Brasília, 2016.

²¹⁹ MARX, Op. Cit., p. 445.

²²⁰ FRANÇA, Op. Cit, p. 138.

Como mercadoria geradora de mais-valor, uma das formas mais utilizadas na modalidade EaD para rebaixar os custos operacionais não poderia ser outra senão a substituição do professor “clássico” (categoria assalariada historicamente organizada) por outro tipo de professor – com formação e experiências profissionais semelhantes, mas nomeado pelos contratantes como não-professor: “tutor” e/ou “mediador de ensino”. Segundo Maggio²²¹, uma das grandes diferenças entre o professor da modalidade presencial e não presencial, ao menos sob perspectivas mais tradicionais da EaD, é que um destes trabalhadores em Educação “ensina” e o outro, não. O professor não presencial (tutor), isto é, aquele que “não ensina”, foi enquadrado profissionalmente como um tipo menor de professor (mais barato), pois dentre suas atribuições (definidas quase sempre em editais de contratação) estão todas as de um professor presencial, como “dirigir, orientar, e apoiar a aprendizagem dos alunos”, menos uma, a de ensinar.

Todavia, o que sustentava essa diferença entre os professores da modalidade presencial e os da à distância era uma convenção pedagógica atualmente ultrapassada. Para Maggio, “o tutor não ensinava”, quando se convencionou pela perspectiva tradicional da pedagogia que ensinar era tão somente “sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas”²²². As mudanças das concepções pedagógicas de ensino, ainda em curso na atualidade, versam sobre as inúmeras possibilidades de propor ao professor formas de ensinar, valorizando, sobretudo, a diversidade de modelos de interação entre indivíduos e o conhecimento.

Em que pese algumas dessas mudanças na Educação contemporânea num mundo globalizado e informacional, uma, em especial, vem despertando a preocupação das entidades de classe representantes dos professores: a perda gradativa da participação do professor tanto na formulação quanto na execução dos processos de ensino-aprendizagem, quer seja na modalidade presencial, quer seja na modalidade à distância. Obviamente, como não poderia ser diferente, o declínio da atividade educacional dirigida e executada pelos professores repercutiu ainda mais explicitamente nas atribuições da atividade laboral na EaD, principalmente “no que tange às condições de trabalho, ou funções, tanto no serviço do tutor quanto nas atividades do professor”²²³. O “lugar” cada vez mais indefinido do professor na EaD determina ao tutor grande destaque no cumprimento dos objetivos desta modalidade de ensino. A expressão “mediador” de processos educacionais virtuais e/ou presenciais, termo corriqueiro no

²²¹ MAGGIO, 2001, apud FRANÇA, Op. Cit.

²²² MAGGIO, 2001, p. 96 apud FRANÇA, Op. Cit., p. 89.

²²³ Ibid. p. 89.

vocabulário de atribuições do trabalhador da EaD, demarca o lugar do ensino neste tipo de Educação – definido pela “mediatização” dos conteúdos e o consumo de “materiais, pacotes autossuficientes, fortemente sequenciados e pautados, (...) com proposta de avaliação semelhante a sua concepção de ensino”²²⁴ –, sendo adotada, por exemplo, pela maioria das instituições públicas e privadas que oferta cursos na modalidade de educação à distância tanto no Brasil como em diversos países pelo mundo.

Nesses termos, é bastante razoável depreender, a partir do cenário laboral na EaD, que o tutor de ensino virtual é primordialmente um professor e que, como tal, se formou trabalhador em Educação atuando no sistema educativo como professor. Contudo, a função de mediador de conteúdo, indissociável à desautorização intelectual e profissional sobre o funcionamento e a disposição dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desqualifica – subjetivamente e objetivamente – a identidade docente desse trabalhador em Educação. O processo de transformação da natureza específica de atividades manuais e intelectuais do trabalho docente por meio da tutoria *on-line* ressignifica, dentre outros aspectos, o próprio atributo de professor, cada vez mais periférico no processo de ensino e aprendizagem, e serve na atualidade, inclusive, como meio para justificar um dos slogans mais comuns no vocabulário da modalidade EaD: “aprender a aprender”. O professor vem sendo substituído gradativamente por acompanhantes, cujo trabalho se fundamenta no acompanhamento funcional e específico de um número irrestrito de alunos.

No final, a nova morfologia dessas atividades, que não são nem as de um professor tampouco as de um não professor, permite ao setor de serviços propor aos tutores regimes desregulamentados de contratação. O próprio França adverte que “convém lembrar que, para a profissão de Tutor, que exerce a Tutoria na educação a distância, ainda não há catalogação no Ministério do Trabalho como uma profissão e tampouco existe curso regulamentado para a formação desse profissional”²²⁵.

Em outros termos, assim como outros trabalhadores de serviços, o tutor/professor está sujeito, invariavelmente, a relações precárias de trabalho na era digital, sob condições muito semelhantes aos dos proletários de serviços: (1) *salários baixíssimos* – reforçados, sobretudo, pela ampla oferta de mão de obra altamente qualificada; (2) *direitos trabalhistas negligenciados* – ou, neste caso, especificamente não reconhecidos; (3) e *superexploração* – dado o impacto das novas tecnologias na modalidade, as atuais propostas de tutoria foram substituindo os clássicos encontros presenciais pela utilização de canais de comunicação via Internet, como o

²²⁴ Ibid. p. 89.

²²⁵ Ibid., p. 38.

correio eletrônico [hoje, as redes sociais]. Essas mudanças geraram novos problemas no que diz respeito à quantidade de alunos que os tutores podem atender. Lançar a pergunta e responder, dia a dia, às preocupações de cada aluno implica uma ampla dedicação a essas tarefas²²⁶; (4) *flexibilização e informalidade (home office)* – pejotizados ou não, os contratos de trabalho com jornada determinada não fixam quantidade de trabalho ao professor/tutor. As atuais tecnologias de conexão banda larga de internet sem fio (4G e WI-FI) permite ao tutor manter permanentemente seu *status* digital *on-line*, estando, portanto, dedicado às suas funções 24 horas por dia. Segundo Silva, longe de serem trabalhadores-parciais, podem ser mais acertadamente categorizados como trabalhadores “*full-timers*”, embora recebam por jornadas “*part-time*”²²⁷.

Outras condições semelhantes às dos proletários de serviços são: (5) *dupla jornada* – ainda que falte base empírica e material para esta constatação, é possível inferir que o percentual de tutores que vive exclusivamente desse tipo de trabalho não compreende a maioria dos trabalhadores desta categoria, sendo muito comum que a modalidade à distância de ensino acabe por ser, na maioria das vezes, alternativa de complemento de salário ao professor ou, até mesmo, ao pós-graduando bolsista; e (6) *trabalhadores sem representação sindical* – nunca houve acordo entre mantenedores de ensino, sindicatos de professores e Ministério Público do Trabalho sobre a inclusão dos professores/tutores como integrantes da categoria docente. Evidentemente, o resultado imediato desta disputa é a pulverização completa dos direitos dos trabalhadores em Educação na modalidade EaD, ficando de fora não apenas dos acordos coletivos, mas, em muitos casos, da própria CLT.

Portanto, é imprescindível que, neste cenário de infoprecarização da atividade educacional, sobretudo na modalidade de ensino à distância, esteja no centro da análise crítica a necessidade de se compreender melhor – a partir da própria realidade precária dos professores/tutores – as relações existentes entre o trabalhador digital e as TICs com as quais esses trabalhos se inserem e se conectam nas redes informacionais-digitais de produção global, que na atualidade estão no núcleo de atividades geradoras de valor²²⁸. E este é, por exemplo, o pressuposto de Silva, que evidencia em sua análise a respeito da precarização da atividade digital dos professores/tutores algumas dessas advertências ao questionar: “Cibertariado, trabalhador virtual, infoproletariado? Quais são as dimensões reais que explicam a realidade do

²²⁶ LITWIN, 2001, p. 21 apud FRANÇA, Op. Cit., p. 91.

²²⁷ SILVA, Op. Cit., p. 161.

²²⁸ HUWS, Ursula apud ANTUNES, Op. Cit..

trabalho real desenvolvido pelo professor na condição de professor/tutor em cursos na modalidade EaD?”²²⁹.

Apesar das pesquisas de Silva e França terem sido, respectivamente, apresentadas em 2011 e 2016, no âmbito da pós-graduação brasileira, ainda é possível, na atualidade, reforçar algumas de suas observações a respeito da escassez de pesquisas e bases estatísticas sobre a expansão das contratações de trabalhadores em Educação para serviços digitais nos últimos anos. É necessário ao campo crítico das teorias da formação humana avançar sobre este tema de pesquisa, analisando, dentre inúmeros aspectos possíveis, aquilo que na atual conjuntura, ao menos sob os olhos deste tutor de ensino à distância e doutorando em políticas públicas, parece extremamente caro aos professores universitários: a natureza contraditória da atividade laboral de um “professor que já não é mais professor” na era digital de serviços do capitalismo financeiro-informacional. Destarte, a figura do professor/tutor é um exemplo concreto e evidente do notório processo de precarização do trabalho entre os profissionais do magistério e a estratégica expansão global desta, principalmente nos cursos de licenciatura, fragiliza, numa escala sem precedentes, a classe de trabalhadores em Educação.

2.3.4. A reconfiguração da classe trabalhadora brasileira no século XXI: do subproletariado à classe média

O propósito de identificar, analisar e compreender, na textura social brasileira, o lugar que os estudantes universitários da modalidade EaD ocupam no espaço das relações de trabalho e emprego impõe, de alguma maneira, a necessidade de discorrer, ainda que rapidamente, sobre como determinadas referências literárias das ciências sociais no Brasil retrataram, por meio de diversificadas categorias – elaboradas a partir do conceito marxiano mais stricto de “classe” –, a situação material e contraditória da população que vive do trabalho. Essa incursão, no entanto, parece ainda mais necessária quando relacionada ao período correspondente aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), pois este foi marcado, ao mesmo tempo, tanto pelo avanço das políticas de emprego e renda, alinhadas ao programa de acumulação flexível do capital, quanto pelo bem-sucedido *welfare state* combinado com a redução da pobreza e a democratização do acesso a serviços, como a formação universitária.

²²⁹ SILVA. Op. Cit., p. 157.

Contudo, não menos importante para o vigente exercício, cabe lembrar aqui a posição empírica e metodológica que assumimos ao contrariar certas expectativas a respeito do fim do trabalho na era informacional-digital do capitalismo financeiro. Isso quer dizer que a retração da classe trabalhadora na conjuntura atual não será tomada como pressuposto desta investigação. Ao contrário, a difusão da tendência teórica, entre a elite econômica mundial, que projetava ao capitalismo desenvolvido (maquínico-informacional-digital) um futuro sem trabalho e trabalhadores – substituídos pelas empresas de si próprios –, elidiu antes mesmo de ser refutada pelos seus opositores. O mundo real logo contraditou a ideológica propositura dos intelectuais do sistema financeiro. Segundo Antunes:

Apesar de parecer que o proletariado industrial, herdeiro da era taylorista e fordista, vêm se reduzindo em várias partes do mundo capitalista central, há também uma forte contratendência, dada pela expansão exponencial de novos contingentes de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente do setor de serviços, mas também na agroindústria e na indústria, ainda que de modo diferenciado em vários países do sul, de que são exemplos os casos da China, da Índia, da Coreia, do Brasil, do México, da África do Sul etc (ANTUNES, 2017, p. 27).

Desde meados da década de 1970, o capital vem deflagrando, principalmente em países em desenvolvimento do sul global, inúmeras transformações em seu processo produtivo. Por meio de novas formas de acumulação flexível, com destaque para o *toyotismo*, está em curso uma forte impulsão, em escala mundial, de terceirização e intermitência dos trabalhadores proletarizados pelo advento e expansão de tecnologias digitais, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou manuais. Portanto, ao invés de se retrair, a classe trabalhadora está, desde tempos mais remotos, em franca ampliação. O conjunto de pessoas em escala planetária que, por sinal, vive na atualidade da venda de sua força de trabalho nunca foi tão amplo, dinâmico e, ao mesmo tempo, central para a acumulação. Se por um lado se reconhece que a classe trabalhadora nunca esteve em retração, por outro, defende-se, em conformidade com Antunes, que o conjunto dessas pessoas está permanentemente submetido a processos ontológicos de transformação. “A classe trabalhadora hoje é mais ampla, heterogênea, complexa e fragmentada do que o proletariado industrial do século XIX”²³⁰. Por isso mesmo que é *sine qua non* a qualquer tentativa de enquadrar a classe de trabalhadores no conjunto das relações materiais de produção definir o seu contorno a partir de traços amplos e globais, capazes de conjugar a totalidade dos homens e mulheres, que, despossuídos dos meios de produção, vivem da venda de sua força de trabalho como mercadoria, em troca de salário, seja na agricultura, indústria ou nos serviços.

²³⁰ Ibid., p. 89.

No Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, o modelo flexível neoliberal reestruturou o sistema produtivo nacional, levando os diferentes setores a adotar novas formas de padrão organizacional e tecnológico do trabalho. Inspiradas no toyotismo, as subsidiárias transnacionais, por exemplo, incorporaram, nesse momento, os padrões produtivos flexíveis de acumulação, adequando a planta local ao quadro internacional de competição por meio da “liofilização organizativa da empresa enxuta”. Segundo Antunes, é o começo de uma nova fase do capitalismo dependente brasileiro, cujo baluarte decisivo é a desidratação do trabalho formal por meio de um significativo aumento dos diversos modos de ser da informalidade e da precarização. Esse processo de reestruturação alterou notadamente alguns dos traços mais determinantes do crescimento econômico nacional, que, desde os anos 1950 do século passado, está ancorado no desenvolvimento dos setores primário e secundário. A configuração flexível de acumulação no Brasil favoreceu, em grande medida, o setor de serviços, que há vários anos tem participação expressiva na composição do PIB, correspondendo a 60% do total acumulado.

O setor de serviços no Brasil emprega atualmente cerca de 70% da população ativa do país. Dentre os indicadores mais aceitos para justificar o panorama brasileiro, é possível destacar os seguintes pontos: (1) A diminuição gradativa e permanente do número de empregos no campo; (2) A organização flexível do sistema produtivo industrial reduziu largamente os postos de trabalho no setor, aumentando o grau de exigência da qualificação profissional de seus trabalhadores; (3) A ampliação do acesso ao consumo expandiu o setor comercial, que se tornou atraente aos investimentos financeiros nacionais e estrangeiros; (4) A intensificação do processo de globalização proporcionou, no Brasil, a expansão de tecnologias informacionais-digitais estabelecidas pelo setor terciário: telecomunicação, transporte, serviços; (5) A regulação jurídica dos processos de terceirização, flexibilização e subcontratação de trabalhadores prestadores de serviço. Dessa forma, nota-se que a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva, além de ampliar o setor terciário no país, alterou profundamente a configuração morfológica da classe trabalhadora brasileira.

Todavia, entre os anos de 2003 e 2016, Antunes²³¹, Singer²³² e Pochmann²³³ identificaram em seus estudos aspectos *sui generis* entre o enorme contingente de trabalhadores brasileiros. O período petista, conforme adiantado neste texto, guarda certas características que

²³¹ ANTUNES, Op. Cit.

²³² SINGER, André. Quatro notas sobre as classes sociais nos dez anos do lulismo. *Psicologia USP*, n. 26, v. 1, 2015, p. 7-14.

²³³ POCHMANN, Márcio. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

tornam o estudo da classe que trabalha, por vezes, mais difícil e complexo. Isso porque os dois mandatários petistas, embora comprometidos com a classe trabalhadora, também estiveram reconhecidamente enlaçados ao setor que vive da exploração do trabalho. Ao mesmo tempo que criaram inúmeras medidas de impacto social, com políticas de valorização do salário mínimo e distribuição de renda aos mais pobres, possibilitaram também a instituição de inúmeros programas que correspondiam aos interesses do capital financeiro, industrial, do agronegócio e dos serviços, preservando, portanto, por meio de políticas conciliatórias, o principal aspecto estruturante da sociedade profundamente desigual: a concentração de riqueza.

Antunes, Singer e Pochmann consideram que, apesar da expansão do trabalho formal e regulamentado ter subido expressivamente durante os governos do PT (sobretudo quando comparada à base estatística do trabalho da década anterior – período mais agudo da desertificação neoliberal social no país), a redução do índice de desemprego não foi capaz de eliminar as condições de vulnerabilidade presentes nos níveis da informalidade, terceirização e precarização da força de trabalho no Brasil. No entanto, de forma sutil e diferente, os autores elaboraram retratos das especificidades constitutivas do proletariado brasileiro da atualidade a partir de desenlaces próprios. O interesse por essas pesquisas não se dá porque entre eles o conceito de classe trabalhadora é divergente ou conflituoso, mas porque, ao tratar analiticamente no campo materialista a realidade do labor entre os brasileiros que vivem de seus trabalhos, produziram argumentos ecléticos que oferecem a esta pesquisa possibilidades mais seguras de investigar o processo de formação de um tipo de proletário que busca no Ensino Superior EaD uma alternativa ao trabalho precário e informal.

Antunes, por exemplo, com base no complexo e contraditório movimento do trabalho e emprego das últimas décadas, identificou traços específicos num determinado grupo da classe que vive do trabalho, o qual vem crescendo exponencialmente em escala mundial: o *novo proletariado de serviços*. Antunes defende que, desde os anos 1970, quando começou no centro do capitalismo desenvolvido um contínuo processo de substituição do trabalho do tipo taylorista/fordista pelo flexível e desregulamentado, setores da classe média – trabalhadores intelectualizados e mais especializados da indústria e do setor de serviços – foram submetidos a intensos processos de proletarização. Em consonância ao rebaixamento laboral da classe média, os trabalhadores pouco especializados ou não especializados do setor de serviços, como vimos anteriormente, eram também cada vez mais destacados, direta ou indiretamente, no processo ampliado de valorização do capital. O crescimento desse novo e diversificado grupo de trabalhadores, submetidos ao assalariamento no setor de serviços (*call-centers*,

telemarketing, hipermercados, redes de *fast-food*, hotéis, restaurantes, funcionários do comércio e de escritório), constitui um tipo específico de proletariado em expansão.

No Brasil, a ampliação do processo de precarização da força de trabalho – principalmente no setor de serviços – ocorreu justamente na última década, quando o país alcançou a marca do “pleno emprego”, reduzindo a taxa de desemprego a 5% da população economicamente ativa. Em uma década de governo petista, dos 21 milhões de postos de trabalho criados, 94,8% recebiam até 1,5 salário mínimo por mês (aproximadamente U\$ 750,00). Ainda de acordo com Antunes, somente no setor de serviços foram 6,1 milhões de empregos, seguido pelas contratações do comércio, com 2,1 milhões; construção civil, com 2 milhões; escriturários, com 1,6 milhões; trabalhadores da indústria têxtil e vestuários, com 1,3 milhões; e, por fim, do setor público, também com 1,3 milhões²³⁴. Como afirma Pochmann, essas áreas totalizaram 14,4 milhões de novos postos, compreendendo 72,4% de todas as ocupações com remuneração de até 1,5 salário mínimo²³⁵. Antunes acrescenta ainda que a inserção da mão de obra feminina foi significativa no período, chegando a quase 60% das ocupações, e, no que diz respeito à faixa etária, a maior parte concentrou-se entre 25 e 34 anos.

Para Antunes, é notório que o resultado concreto desse histórico processo (ainda em curso) de acumulação flexível de capital está grafado, principalmente, nas transformações objetivas e subjetivas do mundo do trabalho, cujo elemento mais visível é o arranjo multifacetado e metamorfoseado da classe que vive do trabalho, “do operário industrial e rural clássicos até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários [...], também as trabalhadoras de *telemarketing* e *call-center*, além dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos e que se desenvolveram na era digital, da informática, e da telemática, dos assalariados do *fast-food*, dos trabalhadores jovens de hipermercados, dos *motoboys* que morrem nas ruas e avenidas, usando suas motocicletas para transportar mercadoria etc.”²³⁶. São trabalhadores que, independentemente de compor os setores produtivos e/ou improdutivos do capital, têm em comum a efetiva participação – direta e/ou indireta – nos processos de valorização do capital por meio de formas clássicas e formas novas de assalariamento. Em outros termos, presencia-se já há algum tempo no Brasil uma significativa expansão dos processos de proletarização dos diferentes tipos e categorias de trabalhadores em seus estratos médios e inferiores. Se por um lado há uma grande diversidade de trabalhadores nessa situação (gênero, etnia, geração, espaço,

²³⁴ ANTUNES, Op. Cit, p. 123.

²³⁵ POCHMANN, 2012, p. 32. Apud. ANTUNES, Op. Cit, p. 123.

²³⁶ Ibid., p. 135.

qualificação, nacionalidade etc.), por outro, é cada vez mais forte a tendência de homogeneização das condições de trabalho entre eles, sobretudo pelas características alienantes do trabalho subordinado à lógica da superexploração: precarização, intensificação, adoecimento e padecimento dos trabalhadores.

Em consonância com a prerrogativa de Antunes, Pochmann também desenvolveu suas pesquisas a partir da constatação de que está em curso no país um processo de metamorfoseamento do trabalho na base da pirâmide social brasileira. Na obra intitulada, *A nova classe média?*, o economista e pesquisador da Fundação Perseu Abramo refuta a tese de que o novo arranjo do trabalho no Brasil, principalmente entre 2003-2016, tenha favorecido o ascenso de milhares de trabalhadores à classe média. Segundo ele, na realidade, o que ocorreu foi a incorporação de enormes massas humanas (resgatadas da pobreza extrema) às novas ocupações do setor de serviços, melhorando sobremaneira a condição material de existência desse grande contingente pauperizado pelas quase duas décadas de regressão neoliberal no Brasil. Entretanto, é impossível, de acordo com Pochmann, afirmar que essa configuração social da nova realidade do trabalho no Brasil seja outra coisa senão a própria expansão da classe trabalhadora. “Seja pelo nível de rendimento, seja pelo tipo de ocupação, seja pelo perfil e atributos pessoais, o grosso da população emergente não se encaixa em critérios sérios e objetivos que possam ser claramente identificados como classe média”²³⁷.

Para Pochmann, a insistência de determinados setores em difundir a existência de uma nova classe média no país denota o interesse político e mercantil de negar, na sociedade brasileira, sua histórica estrutura de classes. A defesa da renda e do consumo como indicadores quase que exclusivos de agrupamentos dos estratos sociais reforça, para ele, a “retórica propagandista dos imperativos do mercado”²³⁸, que, rasteiramente, ignoram os aspectos materiais e contraditórios da estrutura produtiva de um capitalismo dependente. Por isso mesmo, ele defende que o caminho para o estudo dessas transformações tenha como pressuposto um importante elemento empírico: “o fortalecimento das classes populares assentadas no trabalho”²³⁹. Não se trata, portanto, “da emergência de uma nova classe – muito menos de uma classe média”²⁴⁰, mas de uma ampliação diversificada entre estratos que vivem do trabalho na base da pirâmide social brasileira.

²³⁷ POCHMANN, Op. Cit, p. 11.

²³⁸ Ibid. p. 11.

²³⁹ Ibid. p. 12.

²⁴⁰ Ibid. p. 13.

Pochmann chama a atenção ainda para uma importante nota de cunho político e ideológico a respeito desse amplo contingente de trabalhadores da base piramidal do país. Para ele, o segmento das classes populares em emergência no mercado de trabalho apresenta-se, em grande medida, como despolitizada, individualista e adaptada à sociabilidade capitalista. Isso porque o resultado imediato da inserção social desses novos trabalhadores na base da pirâmide brasileira ocorreu por meio do consumo, demonstrando, por um lado, o despreparo das instituições democráticas (sindicatos, partidos políticos, comunidades de base, organizações estudantis etc.) em produzir e canalizar ações de interesse coletivo para uma classe trabalhadora ampliada, diversificada e plural. Por outro lado, no entanto, evidencia-se o fato de que esses novos trabalhadores foram condicionados, pela própria política de assalariamento, a um consumo sistematizado por instituições tradicionalmente comprometidas com a lógica hegemônica do neoliberalismo. Pochmann afirma que “talvez não seja bem um mero equívoco conceitual [nova classe média], mas expressão da disputa que se instala em torno da concepção e condução de políticas públicas [...] numa perspectiva fundamentalmente mercantil”²⁴¹.

Singer é outro pesquisador que também está em busca de hipóteses acerca dos problemas das mudanças na estrutura e nas coalizões de classe ocorridas no Brasil durante o período petista (2003-2016). Porém, numa perspectiva ligeiramente diferente, ele formula determinadas questões que, de alguma maneira, problematizam e até aprofundam os respectivos trabalhos de Antunes e Pochmann. Com base em uma de suas obras, *Os sentidos do lulismo*, recorre-se novamente ao pesquisador com o propósito de recuperar o modo como ele qualificou em seu estudo da classe trabalhadora brasileira no início do século XXI os diferentes segmentos e/ou estratos adicionados à base da pirâmide social no país durante aquele período.

Em conformidade com Antunes, Singer também identifica no novo arranjo das relações de trabalho e emprego no Brasil uma profunda transformação no seio da classe trabalhadora. Compartilha ainda com o colega pesquisador a perspectiva analítica de que um dos aspectos mais notabilizados pelo metamorfoseamento do trabalho na era digital é o aumento da subcontratação, precarização e intensificação do trabalho em todos os setores, mas, em especial, no terciário. Porém, mesmo reconhecendo a ascensão de um novo tipo de proletariado de serviços na era digital, Singer estabeleceu – a partir de um estudo realizado com os dados de 2012 da PNAD do IBGE – a importância material e concreta de agrupar a classe trabalhadora em dois grandes estratos: proletários e subproletários. O proletariado é formado pelo conjunto de trabalhadores assalariados de todos os setores da economia, com exceção daqueles que

²⁴¹ Ibid. p. 12.

compõem a burguesia gerencial. Já o subproletariado é formado pelos indivíduos com inserção precária no mundo do trabalho, como a população rural migrante, ocupações irregulares, autônomos sem negócio, desempregados, inválidos e outros.

Singer utiliza três indícios da realidade brasileira para sustentar a hipótese de que existe no interior da classe trabalhadora um grupo com traços socioeconômicos distintos, o subproletariado. (1) Embora bem-sucedido na eliminação da fome, os programas de combate à pobreza no país não foram capazes de alterar o desigual acesso à renda por meio do trabalho formal e regulamentado. “Trata-se de um quarto da população brasileira [dados de 2013], que vive com uma renda aquém daquela [R\$ 70,00 *per capita*] que permitiria a reprodução de sua força de trabalho em condições ‘normais’”²⁴². (2) O segundo elemento diz respeito à quantidade de trabalhadores que ainda recebem baixos salários no país. Em 2012, 24 milhões de trabalhadores – algo como 26% dos 93,5 milhões que compõem a população economicamente ativa – receberam até um salário mínimo. (3) O terceiro indício “diz respeito à quantidade de trabalhadores ainda sem carteira assinada no Brasil, ou seja, que não têm acesso à proteção trabalhista, aos sindicatos e ao instrumento da greve, ficando assim à margem das conquistas que caracterizam a fração organizada da classe trabalhadora”²⁴³.

Ao tratar do proletariado, o pesquisador do lulismo aponta para uma direção parecida com a de Pochmann ao sugerir que “o proletariado propriamente dito ocupa uma posição intermediária no Brasil, o que pode levar, em uma visão equivocada – [a] confundi-lo com classe média”. Entretanto, acaba por diferir-se tanto de Pochmann quanto do próprio Antunes ao defender que o proletariado brasileiro é, em seu entendimento, uma fração intermediária da classe trabalhadora. Para Singer, o proletariado brasileiro na atual conjuntura é um grupo intermediário não porque é a classe média, mas porque sobre ela estão as diferentes frações da burguesia²⁴⁴ e abaixo está o subproletariado. Em termos práticos, isso significa que, para ele – diferentemente do que dizia Marx [o proletariado não tem nada a perder] –, no Brasil, os proletários sempre tiveram o que perder.

Por fim, sob os mesmos termos que Antunes, Singer identifica entre a classe de proletários um quadro específico de trabalhadores, formado principalmente “por jovens e jovens adultos que entraram no mercado de trabalho na última década – seria um grupo em

²⁴² SINGER, Op. Cit, p. 7.

²⁴³ Ibid. p. 8.

²⁴⁴ *Burguesia empresarial* – composta pelos empregadores com cinco ou mais empregados e renda igual ou superior a nove salários-mínimos; *Burguesia gerencial* – assalariados com ocupações técnicas, profissionais com Educação Superior e executivos; *Pequena burguesia* – empregadores com até quatro empregados e renda inferior a nove salários-mínimos e autônomos com negócio estabelecido.

transição, que está chegando agora à condição proletária. Ele tanto pode se fundir com o setor organizado da classe trabalhadora – o velho proletariado – quanto desviar-se dele, partindo para formas próprias de comportamento político”. Em geral, são trabalhadores que têm em comum o Ensino Médio completo (ou Superior) e baixos salários.

Desta leitura acerca do novo proletariado do setor de serviços, é possível identificar outra diferença entre Singer e Pochmann. A dissemelhança está na inclinação de Singer em reconhecer a possibilidade de que surgiu, de fato, no Brasil uma pequena e nova classe média, “composta pelos proletários que deram um passo a mais no movimento ascensional”²⁴⁵. Singer considera, a partir das faixas de rendas no país, a hipótese de que exista “um grupo relativamente pequeno que deu um salto maior e que está, de fato, se aproximando” de alguns dos traços mais característicos da tradicional classe média, consumindo planos de saúde privados, escolas particulares e, de alguma forma, o mesmo espectro político à direita. No entanto, Singer volta a se aproximar de Pochmann ao afirmar que é por meio do consumo que esse trabalhador assalariado se torna o sujeito político “candidato a uma ideologia hipercapitalista, porque em sua experiência o esforço pessoal, portanto, o mérito, ocupa lugar central, ao passo que os direitos coletivos pouco representam. Além disso, ele é um atual ou futuro empregador, portanto, está virtual ou realmente do outro lado do balcão da relação capital-trabalho”²⁴⁶.

É imprescindível a qualquer tentativa de compreensão das inúmeras transformações ocorridas nas últimas duas décadas no país ampliar e diversificar abordagens e interpretações a partir do mundo do trabalho. As pesquisas utilizadas até aqui são importantes exemplares da perspectiva dialética e materialista sobre a realidade brasileira. Todavia, por mais diferentes que possam ser seus materiais e métodos, cada um desses pensadores brasileiros tem em comum a investigação da evidência material produzida pelos contrastes e vilipêndios da contradição capital e trabalho no estágio atual do capitalismo financeiro. Desse modo, a propositura não poderia ser outro senão a de seguir com a presente pesquisa em conformidade com essas hipóteses, valorizando, principalmente nas respectivas contribuições, como as relações sociais no Brasil se (re)organizaram a partir da ascensão e queda dos governos do PT (2003-2016).

²⁴⁵ Ibid. p. 10.

²⁴⁶ Ibid. p. 12.

3. A EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Eu quero dedicar esse prêmio às “*Jéssicas*”, que estão hoje na universidade; não a do filme, mas da vida real. E quero dedicar também as pessoas que acredito que tenham muito a ver com isso. Eu entendo essas pessoas como o ‘pai e a mãe’ desses jovens, não no filme, mas na vida real; que são o ex-presidente Lula e a presidente Dilma.

Anna Muylaerte, diretora de “Que horas ela volta?” ao receber o prêmio “Faz Diferença” do Jornal “O Globo”, 2016.

A partir deste capítulo, começará a ser apresentado o conjunto de resultados empíricos alcançados por meio de estudos quantitativos e qualitativos – empreendidos com base na reunião de diferentes recursos primários e secundários. E, como não poderia ser diferente, a execução dessa etapa da pesquisa foi o momento mais difícil e desafiador do curso de doutorado: além dos obstáculos comumente esperados para o cumprimento de qualquer pesquisa de campo, a pandemia de Covid-19 – ainda vigente durante a redação do trabalho²⁴⁷ – impôs uma série de percalços ao planejamento definido e aprovado junto à banca avaliadora do exame de qualificação, realizado em outubro de 2019. A necessidade de um isolamento social sem previsão para acabar e, ao mesmo tempo, cercado de todo tipo de incertezas, exigiu reformulações e adaptações em todo o cronograma de viabilização do campo, bem como em seus respectivos objetivos dentro da pesquisa.

Neste capítulo, o objetivo é analisar o crescimento e a expansão da modalidade a distância na Educação Superior, na maior cidade do país, ao longo dos últimos anos (2009-2019). Conforme apresentado na Introdução, a base de dados do Censup Inep-MEC possibilitou a produção de análises mais comprometidas com o objetivo da investigação desta pesquisa: compreender, a partir de um contexto local, a expansão da oferta de Educação Superior a Distância, nos moldes estabelecidos pelo sistema UAB, analisando como uma política pública de Ensino Superior, baseada na promoção e democratização de vagas, se (re)converte, ao mesmo tempo, em reprodução do capital por meio dos mercados de insumos de tecnologia e das grandes redes nacionais e internacionais de ensino que, beneficiadas pelo Estado, são as maiores interessadas em garantir e ampliar a oferta de vagas no ensino superior a distância.

²⁴⁷ Em conformidade com as orientações das autoridades sanitárias e as medidas preventivas adotadas pela Reitoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) atuou em regime de trabalho especial desde a suspensão das atividades presenciais não essenciais da UERJ, em março de 2020.

Por meio deles, por exemplo, foi possível obter um amplo panorama, geral e específico, da educação brasileira, sobretudo porque essa base de dados vem se mostrando uma importante ferramenta de transparência e “um rico acervo sobre a educação superior do nosso país e uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral”²⁴⁸.

O levantamento realizado nessa base reaproveitou a tabulação do próprio conjunto de Microdados, organizado em cinco módulos²⁴⁹:

- I. Instituição de Ensino Superior: informações sobre o tipo de instituição, quadro de funcionários e dados financeiros;
- II. Locais de oferta: tipo de polo, condições de acessibilidade, equipamentos e espaços disponíveis;
- III. Curso: quantidade de vagas oferecidas, número de matriculados, condições de acessibilidade, laboratórios, material pedagógico;
- IV. Docente: dados cadastrais, escolaridade, situação de vínculo, regime de trabalho;
- V. Aluno: sexo, idade, deficiência, financiamento estudantil, apoio social, forma de ingresso, atividade extracurricular.

De acordo com o objetivo do trabalho, de analisar apenas as informações do município de São Paulo, foram utilizados os seguintes filtros nas bases de dados:

- I. Módulo IES: seleção de IES que possuem sede administrativa ou reitoria no município de São Paulo;
- II. Módulo Locais de oferta: seleção de locais de oferta cujos endereços estão localizados no município de São Paulo²⁵⁰;
- III. Módulo Curso: seleção dos cursos que são oferecidos nos locais de oferta selecionados anteriormente ou, nos casos dos cursos a distância, que possuem polos de apoio no município de São Paulo;
- IV. Módulo Aluno: seleção de todos os alunos que estão vinculados aos cursos selecionados anteriormente.

Deste modo, para a viabilização desta pesquisa, o vetor de investigação foi a serialização histórica dos Microdados a partir dos seguintes indicadores:

²⁴⁸ MEC. Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais. 2016.

²⁴⁹ Dos cinco módulos da base, somente o módulo “docente” não foi considerado nos cruzamentos e executados, já que o objetivo principal era acurar os dados sobre ensino presencial e a distância ao longo do período 2009 a 2019 no município de São Paulo.

²⁵⁰ Alguns locais de oferta localizados no município de São Paulo são de IES que não possuem sede/reitoria no município, podendo ser de outro município dentro do Estado de São Paulo ou até mesmo de outra Unidade da Federação.

1. Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (pública e privada);
2. Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica;
3. “Perfil” do Discente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa;
4. “Perfil” do Vínculo Discente nos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (presencial e a distância);
5. Número de Vagas de Cursos de Graduação, por Tipo de Vaga e Categoria Administrativa;
6. Proporção de Vagas Ocupadas, por Tipo de Forma de Ingresso e por Modalidade de Ensino;
7. Número de Matrícula em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino;
8. Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa;
9. Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico em Cursos de Graduação a Distância;
10. Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino.

Foi, portanto, o referido conjunto metodológico de tabulação estatística que tornou possível a relação entre o objeto da pesquisa e a problemática proposta pela tese, vertendo-as de fato numa realidade a ser aferida. Com base nos indicadores do Censup – *Relatórios Técnicos e Sinopses Estatísticas* –, a discussão realizada no capítulo anterior pôde ser aprofundada com os dados de série histórica da Educação Superior brasileira, divulgados e organizados pelo MEC-Inep, até o ano de 2019, período mais recente disponibilizado pela instituição até o momento. Isso porque, desde a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, no final da década de 1990, o país vinha intensificando o processo de ampliação da Educação Superior por meio do aumento ininterrupto da oferta de vagas e de matrículas, tanto pelo crescimento do sistema presencial de ensino quanto pelo desenvolvimento de um modelo de educação não presencial. Isso quer dizer que será contextualizado na discussão proposta pela tese o compromisso do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) com a democratização do ensino superior e a valorização da educação como um direito social. Da mesma maneira, será investigada a forma como esta política pública educacional marcadamente democrática se converteu em capital pelo mercado de insumos tecnológicos e pelas grandes redes nacionais e internacionais de ensino que, beneficiadas pelo programa, se tornaram as maiores interessadas em garantir o aumento da oferta de vagas no Ensino Superior público e

privado a distância, reforçando, portanto, a problemática central da pesquisa, que aponta a expansão pública da oferta de vagas na modalidade EaD como um tipo de serviço (mercadoria) na conjuntura atual do capitalismo.

3.1. Perspectivas das políticas públicas educacionais de Ensino Superior nos governos Lula-Dilma

Nesta pesquisa, o processo de ampliação do Ensino Superior brasileiro, por meio da expansão de vagas públicas na modalidade EaD, durante os governos Lula-Dilma, constitui o cerne da problemática em discussão. E para uma melhor compreensão do complexo programa petista de expansão universitária, duas importantes questões serão tratadas neste item. Na primeira parte do texto, a pretensão é identificar, com base em Singer²⁵¹, alguns dos traços mais característicos das raízes sociais e ideológicas do *lulismo*. Aparentemente extenso, o exercício é de certa maneira necessário à tentativa de compor, ainda que em linhas iniciais, um panorama retrospectivo das principais políticas de governo que o Partido dos Trabalhadores estabeleceu sob a estrutura de um capitalismo dependente. A segunda parte, por sua vez, é reservada ao caráter mais contraditório da expansão do Ensino Superior a distância, que é apresentada e analisada a partir de seu traço mais incongruente, o de ter sido ao mesmo tempo privatista e estatalista.

Sem confrontar a hegemonia do capital financeiro, a política econômica do período Lula-Dilma, principalmente no primeiro quadriênio (2003-2006), estabeleceu um tipo de receituário macroeconômico indiscutivelmente neoliberal, cortando, por exemplo, 14,3 bilhões de reais do orçamento público, quase 1% do produto interno bruto (PIB) estimado para aquele ano. De acordo com Singer (2012), ainda neste período, outro traço marcadamente neoliberal do primeiro governo Lula foi a implementação de dois importantes conjuntos de medidas que assinalavam o alinhamento do ex-metalúrgico com o mercado financeiro: (1) O aumento da taxa de juros para 26,5% ao ano e o congelamento do poder de compra do salário mínimo, em 2003 e 2004, com reajuste real inferior a 3%. (2) Em 30 de abril de 2003, o presidente desceu a rampa do Planalto à frente de uma extensa comitiva para entregar pessoalmente ao Congresso

²⁵¹ SINGER, André. *Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

Nacional o projeto com a conservadora proposta de reforma da Previdência Social que, dentre tantas implicações, previa o fim da aposentadoria integral dos futuros servidores públicos²⁵².

Na realidade, a política econômica em curso não deveria ter causado nenhuma surpresa aos grupos de sustentação política e ideológica do governo, afinal, esta primeira etapa do governo petista estava em conformidade com o compromisso assumido na campanha de Lula, por meio da “Carta ao povo Brasileiro”, de junho de 2002. Luís Inácio Lula da Silva, presidente eleito com 52.793.364 votos, respondeu ao chamado “risco Lula” se aproximando do setor financeiro e nomeando para a equipe econômica da esplanada dos ministérios quadros conservadores e mais alinhados à expectativa do mercado. Refém das ameaças de fuga de capital do setor improdutivo, Lula adotou rigorosas medidas de controle inflacionário e dos gastos públicos. Para Singer (2012), o caráter mais conservador das medidas iniciais do governo Lula está destacado nas regressivas propostas para as reformas econômicas – tributária e da previdência. O efeito das decisões correu como o esperado: a renda média do trabalhador caiu 12,3% enquanto as instituições financeiras tiveram um resultado 6,3% maior em comparação ao mesmo período. “O crescimento caiu de 2,7% nos últimos doze meses de Fernando Henrique Cardoso para 1,3% do PIB nos primeiros doze meses do PT. O desemprego aumentou, passando de 10,5% no derradeiro dezembro tucano para 10,9% no primeiro dezembro petista (2003)”. Segundo Sader (2013)²⁵³, no entanto, as medidas reforçaram apenas o pragmatismo conciliador de Lula, que, naquele momento, atuava especialmente junto aos investidores para assegurar, em alguma medida, a permanência do volume de investimentos estrangeiros do capital improdutivo no país.

O fato é que o primeiro biênio do período Lula no Planalto impôs ao presidente e ao próprio PT um elevado custo político. Segundo Sader (2013), o caráter conservador do plano econômico e a falta de maioria no Congresso levaram o governo a duas crises políticas de naturezas distintas, uma pela esquerda e outra pela direita²⁵⁴. O antipopular programa de reformas econômicas proposto por Lula incitou severas críticas por parte dos movimentos sociais e até mesmo a dissidência de correntes minoritárias do PT, que acabaram por deixar o partido e se organizaram junto a outros setores da esquerda não governista como uma frente de oposição de esquerda ao presidente Lula. O ineditismo da direita brasileira como oposição democrática era, de certa forma, um sinal de alerta ao campo progressista (apoiador ou não

²⁵² Ibid., p. 10.

²⁵³ SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 135-143.

²⁵⁴ Ibid., p. 140.

apoiador do governo Lula) de que as instituições democráticas do país estavam sob risco iminente. A aposta da oposição à direita era sacrificar a imparcialidade do judiciário, sobredimensionando, por meio da imprensa, uma caçada paladina aos líderes do governo citados por Roberto Jefferson, político da base aliada, em delação premiada no midiático escândalo de corrupção conhecido como “Mensalão”.

A morte política de Lula chegou a ser cogitada entre os aliados nos bastidores do Planalto. A desidratação da imagem carismática e popular do ex-sindicalista do ABC paulista fora impulsionada pelo espetáculo televisivo promovido pelos principais telejornais do país diariamente, associando o então presidente ao comando do esquema de compra de apoio político no parlamento por meio de repasses mensais desviados de recursos não declarados da tesouraria nacional do PT e de estatais brasileiras (escândalo dos Correios). No período do Mensalão, o governo perdeu parcela importante do suporte que trazia desde a eleição de 2002. Em 23 de outubro de 2005, o jornal Folha de S. Paulo publicava que “Entre os brasileiros de escolaridade superior, a reprovação a Lula deu um salto de dezesseis pontos percentuais, passando de 24% em agosto para 40% hoje”. Um pouco depois, dez meses antes da eleição, a revista *Veja* noticiava semanalmente, com base em pesquisas eleitorais do Ibope, que a corrida presidencial de outubro de 2006 estaria entre os dois principais nomes do tucanato paulista: José Serra e Geraldo Alckmin.

Entretanto, como defende Singer (2012), a eleição de 2006 guardou uma notória singularidade política e sociológica, a qual o pesquisador definiu como “Lulismo”. Segundo ele, a mudança na base eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva é o aspecto determinante para a sua folgada vitória sobre o concorrente *psdebista* e a ampliação do apoio eleitoral e político com que o presidente sindicalista e o seu partido passaram a contar a partir de então. O quadro de eleições anteriores, em que o eleitorado mais pobre optava por campanhas menos politizadas e de viés conservador, estava concretamente invertido. O realinhamento eleitoral de 2006, especialmente entre trabalhadores e trabalhadoras de baixíssima renda, proporcionou ao presidente maior margem de manobra no segundo mandato, possibilitando a implantação do modelo que já havia sido esboçado no primeiro quadriênio: “diminuição da pobreza com a manutenção da ordem”²⁵⁵.

O Lulismo de Singer não está preocupado em ser um marco da pesquisa sobre o realinhamento eleitoral no Brasil, pois uma série de limites foram impostos à pesquisa realizada por ele. A verve do trabalho, entretanto, é suscitar, no debate acadêmico e político, questões

²⁵⁵ SINGER, op. cit., nota 34, p. 11.

acerca de alguns dos contornos ambivalentes que contraditaram a forma de governar dos presidentes petistas, em especial a de Lula. No âmbito deste trabalho, a sua tese contribui destacadamente com a perspectiva de sublinhar a problemática das contraditórias políticas governamentais que permearam o período petista. A intenção é justamente não desconsiderar da problemática da pesquisa a irrefutável constatação de que, mesmo condicionados ao capitalismo, os presidentes petistas realizaram importantes mudanças que redefiniram um novo conjunto de clivagens no país, alterando a condição da pobreza. Da mesma forma, não serão desconsiderados deste quadro problemático os apontamentos críticos de Chico de Oliveira²⁵⁶ em sua obra *O ornitorrinco*. A severa vigilância crítica de Oliveira será a permanente lembrança de que o entusiasmo desenvolvimentista da era Lula e os próprios avanços sociais do período não foram capazes de inverter a dependência do capitalismo brasileiro do capital improdutivo internacional. Afinal, se realmente tivesse sido diferente, a célebre tese do sociólogo brasileiro, de quase 20 anos atrás, sobre o contínuo e histórico processo de “acumulação truncada” e sem remissão da desigualdade social não pareceria tão atual três anos depois do golpe jurídico-parlamentar sofrido por Dilma Rousseff. *Pari passu* o sucesso de Temer-Meireles e Bolsonaro-Guedes em reverter o *pós-neoliberalismo* de Lula/Dilma-Mantega com pouca ou quase nenhuma resistência expressivamente popular e das massas.

Para Singer (2012), todavia, a aceleração do crescimento econômico com a diminuição da desigualdade acabou por tornar-se, no segundo mandato do presidente sindicalista, o principal responsável pela ampliação e consolidação do Lulismo, ao menos até a primeira vitória de Dilma Rousseff. A poderosa combinação entre o programa nacional de distribuição de renda mínima (Bolsa Família) para as famílias que comprovassem situação de extrema necessidade e a progressiva valorização do salário mínimo, a partir de 2005, condicionou o crescimento econômico brasileiro ao desenvolvimento social. Cerca de 12 milhões de famílias de baixíssima renda recebiam um auxílio entre R\$ 22,00 e R\$ 200,00 por mês por meio do programa Bolsa Família. O aumento expressivo da circulação de capital pelo país, principalmente entre os mais pobres, dinamizou o mercado interno e as compras a prazo. O crédito havia se expandido de 25% para 45% do PIB, permitindo o aumento do padrão de consumo dos estratos menos favorecidos da sociedade. Este tripé formado pelo Bolsa Família – o aumento real do salário mínimo e do crédito, somado aos referidos programas de renda e à diminuição do preço da cesta básica como pano de fundo, resultou, a partir de 2004, em um processo contínuo e permanente de diminuição da pobreza²⁵⁷.

²⁵⁶ OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 150.

²⁵⁷ SINGER, op. cit., nota 34, p. 52.

Evidentemente, as políticas educacionais do período também estão inseridas no cenário político e econômico apresentado até aqui. Se, por um lado, ao menos no primeiro quadriênio, o governo petista manteve a ordem neoliberal estabelecida anteriormente por FHC e Collor, por outro, rompeu com a tradicional “ditadura da economia”, transformando no cerne das políticas governamentais a distribuição de renda e a ampliação de programas sociais de acesso à moradia, saúde e Educação Superior. Contudo, observa-se na expansão universitária do governo petista um complexo e contraditório mecanismo que o engendra materialmente ao circuito de reprodução e circulação de capitais – ainda que este não tenha sido reconhecidamente o fator ideológico que fomentou, na época, os programas de ampliação do acesso dos mais pobres ao Ensino Superior presencial ou a distância. Em entrevista a Pablo Gentili e Emir Sader, por exemplo, o interesse do presidente Lula, até mesmo pela sua história como retirante nordestino em São Bernardo do Campo, está confidenciado aos estudiosos do pós-neoliberalismo no Brasil:

Eu sinto um orgulho – e nesse caso é um orgulho muito pessoal, até um pouco de vaidade –, que é o de passar para a história como o único presidente sem diploma universitário, mas o que criou mais universidades neste país. [...] Ontem eu recebi uma carta de um cara, motorista de ônibus, que agradece não apenas a formação do filho dele, em Biomedicina, mas também sua formação em Direito. Os dois pelo Prouni. Essas coisas aconteceram porque, na sua sabedoria, o povo conseguiu, depois de tanto medo, depois de tanto preconceito, testar um deles para governar este país (Luiz Inácio Lula da Silva, em entrevista realizada por Emir Sader e Pablo Gentili, em 2013).

Para Gentili e Oliveira (2013), o mérito do governo Lula na expansão do campo educacional deve ser interpretado “à luz desse objetivo inspirador e promotor de iniciativas, programas e planos que se multiplicaram, mudando a fisionomia da educação brasileira”²⁵⁸. Diz ainda que “também à luz dessa grande meta é que se deve realizar um balanço do que aconteceu na política educativa desde o início do mandato do presidente Lula, tanto [de] suas conquistas como [de] seus limites”²⁵⁹. A autoavaliação de Lula é consonante aos resultados da política educacional do MEC durante o seu governo. A promoção de programas que reconfiguraram, principalmente no Ensino Superior, o censo da população estudantil brasileira é, inegavelmente, um importante avanço. A pauta do direito à educação, reivindicada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos²⁶⁰, foi assumida pelo PT durante a campanha de Lula ao Planalto em 2002 junto à bandeira da luta contra a desigualdade. A carta

²⁵⁸ GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013, p. 253.

²⁵⁹ Ibid., p. 253.

²⁶⁰ Ibid., p. 254.

programática da coligação Lula Presidente – PT, PC do B, PL, PMN e PCB, denominada “Uma escola do tamanho do Brasil”, era o compromisso político de Lula com um projeto de desenvolvimento nacional, cuja transformação da realidade econômica e social estava acomodada na ampla oferta de educação ao povo brasileiro.

Se é relativamente fácil identificar o desgaste político sofrido pelo governo petista, sobretudo no primeiro biênio, em função da severidade dos planos econômicos do Ministério da Fazenda e do Banco Central, o mesmo não pode ser dito a respeito das gestões Tarso Genro e, posteriormente, Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação. Isso não quer dizer que a pasta não tenha sido alvo de críticas; ao contrário, um conjunto amplo e contundente de críticas foram e ainda são postuladas às políticas educacionais dos governos Lula e Dilma pelos diferentes setores da Educação: intelectuais, pesquisadores, organizações não governamentais (ONGs), associações e sindicatos de professores da Educação Básica e Superior (pública e privada), movimentos estudantis etc. Contudo, no que se refere aos investimentos avolumados gradualmente nas políticas públicas educacionais durante todo o período petista, é notório o esforço político de Genro/Haddad em garantir ao MEC a regularidade dos repasses para a viabilização de algumas das promessas de campanha, como a de consagrar o direito à educação uma das prioridades no combate às desigualdades no país. Durante os treze anos da administração petista, os investimentos em Educação, por exemplo, saíram do patamar estagnado de 0,89% do PIB em 2002 para 4,31% em 2016, já no governo de Dilma Rousseff, combatido pelo golpe jurídico-parlamentar deflagrado por Michel Temer e Eduardo Cunha. Entretanto, face ao déficit educacional brasileiro, era reconhecido pelos especialistas da área que, para suscitar de fato uma diminuição na desigualdade regional e social do país, os investimentos em Educação deveriam alcançar valores situados entre 8% e 12% do PIB. O próprio Fernando Haddad defendeu para o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2010, que a meta de investimentos em Educação no Brasil chegasse, ao longo de 10 anos, em pelo menos 7% do PIB. A preocupação petista com essa questão era tão sensível aos dirigentes do partido que o plano foi alterado pouco tempo depois pela própria presidenta Dilma Rousseff, que ampliou essa meta para 10% até o final de 2020.

Em universidades públicas, rigorosas críticas foram formuladas ao programa de políticas públicas educacionais dos mandatários petistas, sobretudo nos espaços mais conceituados de discussão e produção acadêmica sobre Educação no país. Para Leher (2004)²⁶¹, por exemplo, presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino

²⁶¹ LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. *Educação e Sociedade*. Vol. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

Superior (Andes-SN), os graves problemas da Educação brasileira sequer foram arranhados pelas “reformas” de Lula no primeiro quadriênio de seu governo. Os atos do Executivo consolidaram no país os principais óbices a uma Educação incapaz de se opor às políticas do Banco Mundial, pois estavam focalizados em concepções assistencialistas e na maior abertura do mercado educacional brasileiro ao capital privado de instituições internacionais. O compromisso de Lula com o capital rentista foi o grande responsável pelo que ficou conhecido no Andes-SN como a “contrarreforma da Educação Superior” do governo do PT. Segundo Leher (2004), houve uma continuidade do programa educacional instituído pelo presidente anterior, viabilizado agora sob a égide de um governo que, mesmo comprometido politicamente com o campo popular e progressista, seguiu aliado ao bloco hegemônico do poder internacional, rentista e improdutivo. Para Leher (2004), o motivo que explica a continuidade da tendência “destrutiva” da política educacional do período anterior no governo petista é a “coalizão de classes”, que, segundo ele, está expressa notadamente “no peso do tributo neocolonial da dívida imposta por um superávit primário que ultrapassa 4,5% do PIB e na taxa de juros [...] mais alta do planeta”²⁶². Nesse sentido, “a adesão incondicional e sem subterfúgios do governo de Lula da Silva à agenda dos bancos é um primeiro grande indicador de que o passado segue oprimindo o cérebro dos dirigentes governamentais”²⁶³ na atualidade.

Uma das críticas da oposição à esquerda ao governo Lula referia-se justamente às consequências do peso atribuído pelo MEC ao setor privado da Educação, que se tornou um dos agentes de mercado mais beneficiados com a expansão do Ensino Superior no Brasil. O maior de todos os temores era o desdobramento de uma política educacional centrada na oferta de vagas públicas no setor privado. Os repasses públicos à rede privada superior e as isenções cada vez mais generosas ao setor asseguraram ao empresariado educacional mais liberdade na ampliação do Ensino Superior privado presencial ou a distância no Brasil e na consequente desregulamentação dessa expansão.

A proposta de “reforma universitária” apresentada pelo Executivo, como PL n. 7.200/2006, assimilava, segundo a oposição, certas matrizes do Banco Mundial que coincidiam com a agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC). Esse projeto admitia, por exemplo, que a Educação pudesse se tornar um campo específico de investimentos estrangeiros, autorizando a participação de até 30% de capital internacional no setor. De acordo com Rodrigues (2007)²⁶⁴, o MEC de Genro e Haddad estabeleceu a continuidade de uma política

²⁶² LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *Revista Adusp*, p. 51, maio, 2005.

²⁶³ *Ibid.*, p. 51.

²⁶⁴ RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 95.

que reorganizava a forma de financiamento do Ensino Superior no país. De um lado, havia o controle sobre a rede pública, por meio de mecanismos como o Sinaes, as parcerias público-privadas (PPPs) e a Lei de Inovação Tecnológica que, juntos, exigiam “eficiência e eficácia empresariais (também entendidas como autonomia), o que se traduz na [...] ‘flexibilização’ das relações trabalhistas, no contingenciamento de gastos, na precarização das condições de trabalho, na introdução de metas, [...]aferidas por pretensas ‘avaliações’ externas etc.”²⁶⁵. Enquanto de outro lado, havia uma transferência, cada vez maior, de recursos públicos para o setor privado (“isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhistas, compra de vagas etc.”²⁶⁶).

Segundo Gomes e Moraes (2012)²⁶⁷, os dados da expansão do Ensino Superior no Brasil evidenciam, ao longo dos últimos 30 anos, a implementação de políticas governamentais diferentes, com propósitos e objetivos fundamentalmente semelhantes. De acordo com a investigação elaborada pelos pesquisadores, é possível identificar uma clara linha de continuidade entre as políticas do governo tucano de FHC e as dos petistas Lula e Dilma, cuja similitude é induzir a evolução da Educação Superior no Brasil para um sistema universitário de “massa” por meio do fortalecimento do setor privado. Em sua abordagem, Gomes e Moraes (2012) utilizam algumas das categorias defendidas por Martim Trow em seu estudo sobre os estágios do desenvolvimento histórico dos sistemas de Educação Superior em sociedades avançadas, isto é, a transformação do “sistema de elite” para o “sistema de massa” e deste último para o “sistema de acesso universal”.

Em consonância com Trow (*apud* GOMES e MORAES, 2012), que aponta o volume de matrículas como causa irradiadora do processo de transição de uma fase para outra, os pesquisadores sustentam que, no Brasil, a transição do sistema universitário de “elite” para o de “massa” ocorreu somente em 2003, quando a população matriculada no país chegou a pouco mais de 16%. Para Trow (*apud* GOMES e MORAES, 2012), o sistema de massa é definido, dentre outras características, por atender uma população estudantil diversificada, não mais composta apenas por jovens oriundos da elite social, econômica e cultural. A universidade deixa gradualmente de ser vista como um privilégio de nascimento e de classe social, sendo idealizada como “um direito para aqueles com certas qualificações”²⁶⁸. Contudo, observa-se que o aumento do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro está relacionado a políticas

²⁶⁵ Ibid., p. 33.

²⁶⁶ Ibid., p. 33.

²⁶⁷ GOMES, Alfredo M.; MORAES, Karine N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massas. *Educação e Sociedade*. v. 33, n. 118, p. 171-190, Campinas, 2012.

²⁶⁸ TROW, 2005, p. 5 *apud* GOMES e MORAES, Ibid., p. 173.

neoliberais implementadas desde a época de FHC (e mantidas pelos seguintes mandatários petistas), que, dentre outras medidas, focalizou o aumento da oferta de vagas no país, estimulando a criação de um amplo e moderno mercado de Educação Superior. Durante seu governo, por exemplo, as matrículas do setor privado cresceram 129,3%, enquanto as matrículas do setor público, 50,1%. O setor privado ampliou sua participação no cômputo geral de matrículas de 60,2% para 69,8%; ao passo que o setor público encolheu de 39,8% para 30,2%. Para os autores, em linha de continuidade, durante o Governo Lula, é possível observar uma lógica bastante semelhante, principalmente quanto ao crescimento do setor privado, que manteve um ritmo acelerado em comparação ao do setor público²⁶⁹. Em 2008, segundo números do MEC-Inep, de toda população estudantil matriculada nos cursos de graduação presencial (5.080.056), independentemente da idade, 74,9% integravam o universo da rede particular de ensino.

Por outro lado, o crescimento da rede pública de Ensino Superior – embora tímido quando comparado ao da rede privada – expressa um enorme impacto sobre as principais características do sistema universitário no Brasil. Diferentemente do Ensino Superior privado, que se constituiu no país já como um sistema de massa, o espaço universitário público sempre esteve reduzido aos grupos mais ricos do país, apresentando todas as características que Trow (*apud* GOMES e MORAES, 2012) definiu como um sistema universitário de elite. Articulada ao discurso de democratização da universidade pública, uma série de políticas educacionais foi implementada ou reorientada, objetivando ampliar o acesso e garantir a permanência de jovens e trabalhadores provenientes das classes sociais marginalizadas no tradicional e exclusivo circuito universitário brasileiro. Não restam dúvidas, portanto, de que os governos do PT não apenas deram continuidade à expansão de vagas no Ensino Superior público e privado iniciada no período anterior, como também ampliaram seu caráter democrático, com o ingresso dos estudantes mais pobres. No que se refere à expansão da Educação a distância, os governos de Lula e Dilma, com vistas a promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais, consolidaram no país um redimensionamento da formação dos trabalhadores-estudantes, principalmente dos mais velhos e pobres, que hoje já somam 18,6% do total de estudantes de graduação no Brasil.

Nessa conjuntura de crescimento material da Educação universitária, a modalidade de ensino a distância acabou por se consolidar no MEC como política estratégica, principalmente no que diz respeito à formação de professores. De todos os cursos de graduação à distância no

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 179.

país, no primeiro decênio do século XXI, 50% eram de Pedagogia e Normal Superior e 29% eram destinados às demais licenciaturas. Todavia, a notória baixa qualidade dos cursos, a fragilidade tecnológica empregada nas plataformas educacionais e a grande oferta de vagas cobertas pelo Prouni reforçavam aos críticos do programa petista a perspectiva analítica de que era inevitável que os estudantes mais pobres do país acessassem um tipo de Ensino Superior com qualidade reconhecidamente inferior. Por essa razão, reincide com certa pertinência, durante a expansão da Educação Superior no Brasil (entre 2003 e 2016), principalmente na modalidade EaD, as seguintes questões: Que tipo de oportunidade a graduação à distância garantiu aos alunos egressos? Como esses estudantes-trabalhadores precarizados foram realocados no mercado de serviços? A democratização do acesso ao Ensino Superior por meio da criação de uma universidade aberta superou a dialética da inclusão excludente?

O perfil socioeconômico do aluno matriculado em curso de nível superior a distância no Brasil reforça a preocupação desta pesquisa em estabelecer como um dos eixos da problemática proposta a correspondência entre a formação universitária EaD e o novo proletariado de serviços na era digital. O perfil mencionado acima é um dos indicadores que se pretende defender como tese neste estudo: o caráter “inclusivo excludente” da modalidade. De acordo com o balanço da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os alunos EaD são fundamentalmente “trabalhadores que estudam” e não “estudantes que trabalham”. São alunos mais velhos do que seus colegas do ensino presencial e que estão presentes no mercado de trabalho em maior proporção, atuando especialmente na área de serviços. Além disso, a modalidade EaD guarda ainda um importante característica em relação ao ensino presencial: a presença de mulheres neste último é maior entre os estudantes. As mulheres também são maioria na EaD, compondo aproximadamente 55% dos alunos dos cursos totalmente a distância e 66% dos cursos semipresenciais. No entanto, nas instituições públicas, a diferença chega a ser um pouco maior, sendo 59% de mulheres nas instituições federais, 64% nas instituições estaduais e 66% nas instituições municipais.

A base estatística da ABED evidência também que, entre as estudantes mulheres, há o predomínio de alunas da classe D, com renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos (de R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00). De acordo com os dados de 2010 do instituto de pesquisa Data Popular, a participação das mulheres no orçamento familiar é maior nas classes de baixa renda, chegando a 43% do total familiar *per capita* contra os 25% do total da renda que vem da mulher da classe A. O levantamento constata também que, nas classes de baixa renda, o percentual de mulheres que são chefes de família é maior do que nas famílias com renda maior. Na classe E, 36% das mulheres chefiam a casa e, na classe D, o percentual é de 32%. Já nas classes A e B,

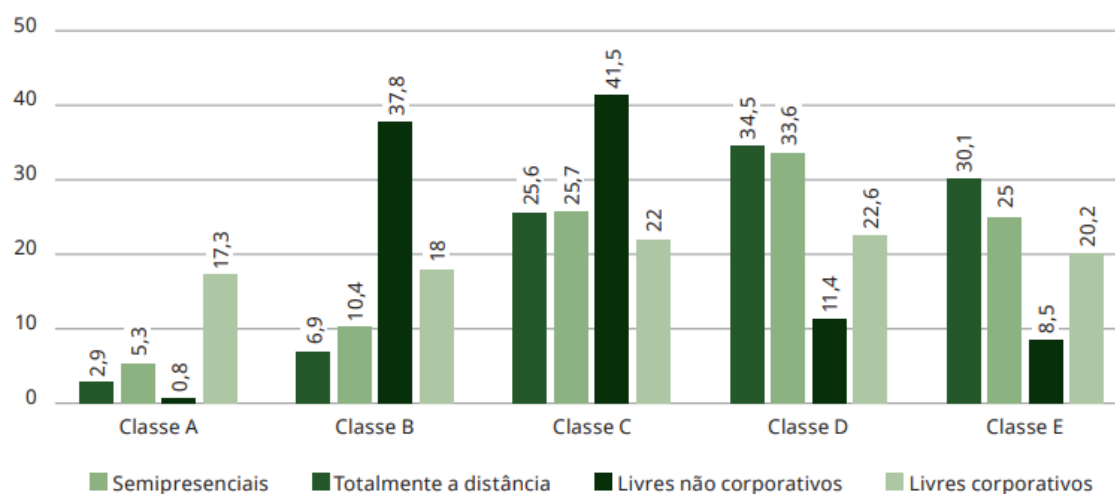
22% e 26% dos lares, respectivamente, são chefiados por elas; ao passo que, na classe C, 30% das casas têm a mulher como a figura principal. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na “Distribuição percentual da população ocupada por sexo segundo setor de atividade econômica (Agropecuária, Indústria, Serviços)”, a área de serviços no Brasil é a que mais emprega atualmente a força de trabalho feminina, registrando um total 84,5% dos trabalhadores do setor. Contudo, vale lembrar que, em 2010, a média salarial das mulheres no setor de serviços era de R\$ 1.070 contra os R\$ 1.461 mensais dos homens. A disparidade entre os números apresentados reforça não apenas a desigualdade de gênero no país, mas expõe, ainda, a tendência entre as mulheres mais pobres ao processo de precarização da atividade laboral. A mesma pesquisa do IBGE mostrou que, na “Ocupação informal como percentagem da ocupação não agrícola total, por sexo”, a proporção de mulheres ocupadas na semana em trabalhos informais também é maior que a de homens, chegando a 37%.

No CensoEAD.BR – 2017/2018, realizado pela ABED, o levantamento das classes sociais foi feito com base na seguinte classificação:

- Classe A: renda familiar de mais de 20 salários-mínimos (mais de R\$ 18.740,01);
- Classe B: renda familiar de 10-20 salários-mínimos (R\$ 9.370,01-R\$ 18.740,00);
- Classe C: renda familiar de 4-10 salários-mínimos (R\$ 3.748,01-R\$ 9.370,00);
- Classe D: renda familiar de 2-4 salários-mínimos (R\$ 1.874,01-R\$ 3.748,00);
- Classe E: renda familiar de até 2 salários-mínimos (R\$ 1.874,00).

Conforme o gráfico abaixo, do relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, do CensoEAD.BR – 2017/2018, a distribuição dos alunos EaD por classe social é a seguinte:

Gráfico 1: Perfil dos alunos de EAD por classe social, em percentual (2019)



Fonte: CensoEAD.BR – 2017/2018. Elaborado pela ABED, 2018.

Em cursos totalmente a distância, os alunos mais pobres são aqueles pertencentes às classes menos favorecidas e somam atualmente 84,3% do número total de alunos matriculados. Para a ABED (2018), o que se observa, em resumo, é que a modalidade a distância não é desacreditada por nenhuma classe social específica (talvez pela classe A, a qual também representa uma pequena parcela da população em geral), mas os cursos regulamentados a distância têm uma proporção maior de alunos com limitações financeiras²⁷⁰. Quando se observam os cursos livres não corporativos, dos quais os alunos participam por sua livre e espontânea vontade sem qualquer compromisso com certificação regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) ou por pontos de carreira auferidos pelo empregador, temos uma proporção maior de alunos das classes B (37,8%) e C (41,5%). Nos cursos corporativos, a proporção é equivalente, mas há que se lembrar que esses cursos, em geral, são pagos pelo empregador, e a classe social do aluno não faz diferença para o pagamento do curso, mas para a obtenção do emprego que dá acesso a essa modalidade.

Com base nesse exposto, é possível afirmar que desde os anos 2000, há de fato um compromisso com o acesso dos mais pobres ao Ensino Superior – ainda que ao elevado custo de uma política de conciliação de classes, professada ideologicamente pelo lulopetismo. Essa conciliação impôs ao MEC concessões à “nova burguesia de serviços” da área educacional, cujos interesses políticos e econômicos eram contrários aos do próprio ministério, isto é, um ensino de baixo custo, despreocupado com a qualidade e independente dos controles governamentais. Em outros termos, Leher (2013) identifica nessas iniciativas do governo um amplo favorecimento do Estado aos processos de produção e reprodução (materiais e imateriais) do capital improdutivo, transformando a universidade em um tipo de serviço estabelecido pelo próprio capital metamorfoseado em inovação tecnológica. Segundo o pesquisador, como parte desse mesmo processo, ocorre ainda a conversão tecnológica do Ensino Superior em uma ação do setor produtivo e improdutivo para a regulamentação de novas formas de acesso a empregos formais e informais. O que significa que, no atual processo ampliado de conversão do trabalho vivo em trabalho morto (corporificado em engenharia informacional pelo capitalismo financeiro), o próprio setor de tecnologia digital tornou-se, no Brasil e no mundo, o principal avalista do sistema educacional universitário a distância. A ingerência do setor privado na formulação de políticas educacionais para a expansão do Ensino Superior presencial e a distância regulamentou estratégias de mercantilização e privatização do Ensino Superior via organismos internacionais.

²⁷⁰ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017*. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: InterSaberes, 2018.

A conjugação dialética e combinada entre os saberes tecnológico e laborativo e a natureza material da EaD vem estabelecendo este tipo de ensino como o eixo principal da política de expansão de vagas na Educação Superior brasileira. De acordo com a ABED, em 2017, o número de matrículas em cursos universitários EaD era de 2.439.056. Estas vagas haviam sido preenchidas em cursos totalmente a distância (1.320.025) e em cursos semipresenciais (1.119.031). A licenciatura é o grau com mais alunos matriculados na modalidade EaD no país, seguida pelos cursos superiores de tecnologia (tecnólogo) e pelo bacharelado. Apesar de responder por apenas 3,6% do total de cursos de graduação oferecidos, a EaD é a modalidade de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos anos. De acordo com dados do Censo da Educação Superior do MEC/Inep, entre 2011 e 2012, o aumento no número de matrículas foi de 12,2%, enquanto nos cursos presenciais esse índice ficou em torno dos 3%. De acordo com a mesma base de dados, em 2018, a EaD passou a responder por 19,7% dos ingressantes e 16,6% dos concluintes da Educação Superior.

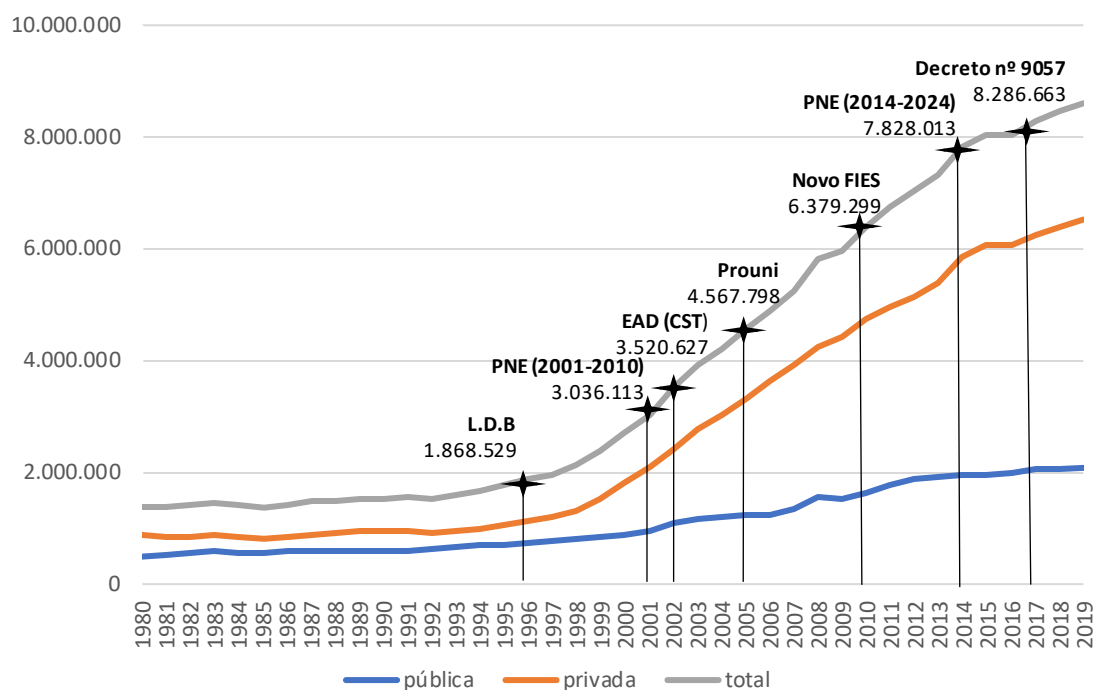
Em um universo determinado pela hegemonia do capital, um dos resultados dessa processualidade é a conversão do sistema universitário de massas em meio gerador de mais-valia. Isso quer dizer que o sistema universitário de massas passou a ter no Brasil, durante a expansão petista, um vínculo mais estreito e sistemático com as estruturas produtivas e de emprego da sociedade capitalista, ocupando-se, sobretudo, em formar quadros para os diversos setores da economia de serviços. Nesse sentido, dentre as inúmeras possibilidades de estudo, a que mais interessa ao âmbito desta problemática é a análise da inserção dos estudantes mais pobres desse sistema universitário como trabalhadores especializados (mas ainda precarizados) no setor de serviços. Essa parece ser uma das tendências concretas do caso brasileiro, especialmente quando, por referência, parte expressiva da população estudantil nessa modalidade é constituída por estudantes mulheres e trabalhadoras, na faixa etária entre 30-35 anos, matriculadas em cursos de licenciatura e gestão.

3.1.1. Do contexto nacional às contingências da região metropolitana

Para ilustrar esta conjuntura de expansão e ampliação do Ensino Superior no Brasil, o gráfico 2 retrata a evolução do número de matrícula no Brasil desde o ano de 1980 até 2019. Além disso, para destacar o impacto das políticas educacionais dos últimos trinta anos na curva

do número da oferta de vagas, foi acrescido ao gráfico o conjunto dos principais marcos regulatórios da Educação Superior deste período.

Gráfico 2: Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro em milhões (1980-2019)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo Semesp, 2021 (Adaptado pelo autor.)

Nota-se, dentre outras coisas, que o fluxo relativo de matrículas no país, estável em níveis extremamente baixos até meados da década de 1990, não correspondia sequer a 1,3% da população brasileira. Em termos práticos, ao longo de dez anos (1980-1990), foram criadas apenas 162.794 vagas na Educação Superior, das quais metade estavam na rede privada. Essa taxa irrisória de ampliação da rede universitária, insuficiente às crescentes demandas da população jovem entre 18 e 24 anos, determinava ao país não apenas a manutenção das desigualdades educacionais, mas, principalmente, o subdesenvolvimento econômico e social.

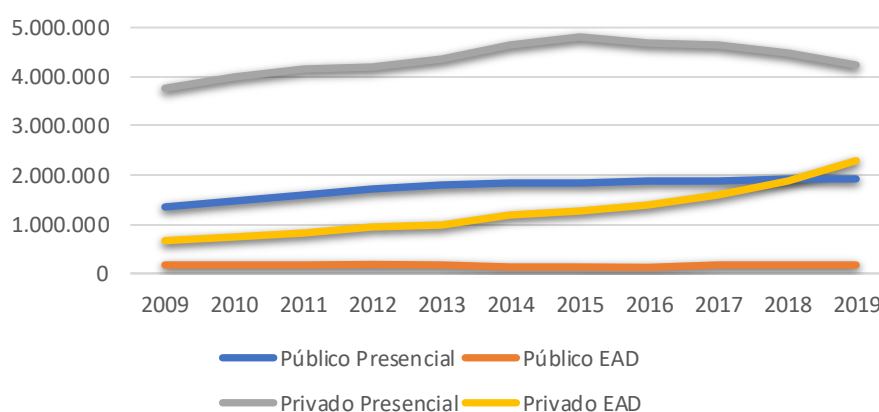
Alterações mais relevantes começam a ser percebidas somente na segunda metade da década de 1990, quando o governo federal promulga a nova LDB (1996), comprometida, sobretudo, com a garantia de direitos à comunidade educacional brasileira. Entretanto, na ocasião, o compromisso do Estado com os direitos da educação foi convertido, pela plataforma neoliberal de FHC (1995-2002), em campanha para a privatização das demandas educacionais do Ensino Superior. Conforme sinalizado no gráfico 2, é notório identificar na curva ascendente da linha laranja, o crescimento da oferta de vagas privadas. Durante os oito anos de gestão tucana, o saldo observado na Educação Superior, apesar do amplo crescimento, apontava para

um tipo de sistema universitário bem diferente daquele que o próprio ex-presidente era signatário nos tempos de magistério na FFLCH/USP, ou seja, público, gratuito e de qualidade. Isso porque o aumento de vagas no período esteve condicionado ao monopólio dos grandes grupos privados de educação, que se mantiveram em ininterrupta ascensão, inclusive nos governos sucessores. O setor privado, que havia crescido 130% entre 1995 e 2002, permaneceu em forte alta, com um volume total de crescimento aproximado de 120% até 2015. Já o número de matrículas na rede pública, que tinha crescido 55% até 2002, prosseguiu em expansão até a reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, acumulando 66% de aumento na era petista.

Foi somente a partir do PNE, com suas respectivas metas para a educação brasileira, que o sistema como um todo se desenvolveu, ainda que de formas específicas e dessemelhantes. A tendência de crescimento dos anos anteriores se manteve no Ensino Superior, preservando a característica privatista da modernização universitária no Brasil, sobretudo com a implementação de políticas educacionais de financiamento público de vagas no setor privado, por meio do Prouni e do novo FIES. Cabe ressaltar que outro elemento decisivo para a expansão de vagas nas redes públicas e privadas de ensino foi a ampliação da modalidade a distância, representada no gráfico 1, pela regulação de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) a distância, em 2002, e pela publicação do Decreto nº 9057 pelo MEC, dispondo sobre a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

A especificidade da modalidade EAD no Brasil ao longo dos últimos anos está representada pelo gráfico 3, que acompanha, justamente, a evolução dessa modalidade de ensino nas redes pública e privada em comparação à modalidade de ensino presencial no decênio 2009-2019.

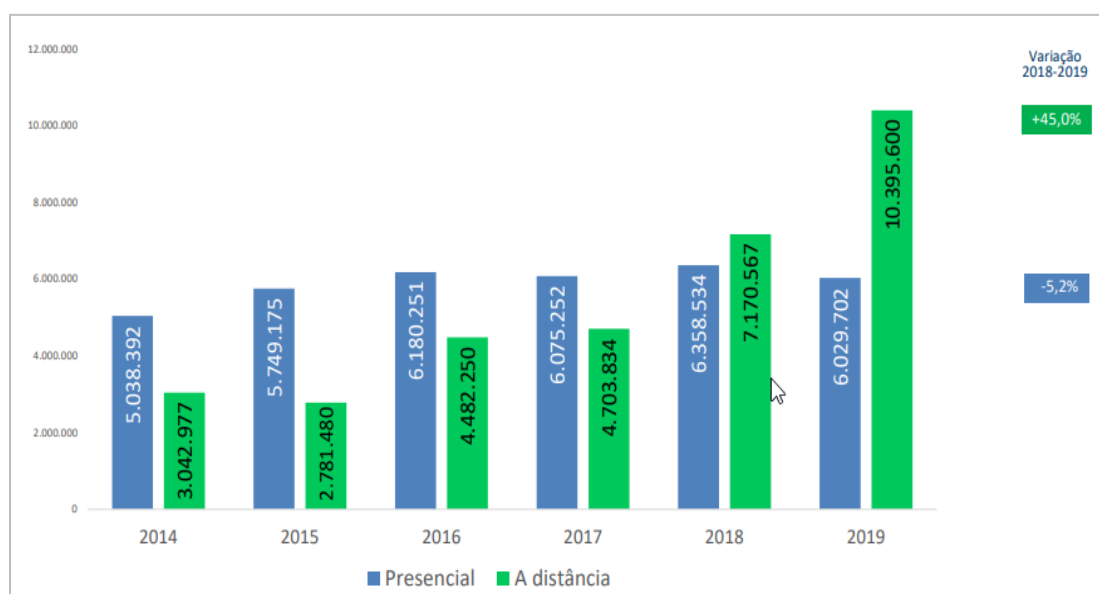
Gráfico 3: Número de matrículas no Ensino Superior brasileiro, segundo categoria administrativa e modalidade de ensino (2009-2019)



Observa-se, inicialmente, que a expansão de matrículas na rede privada de ensino foi impulsionada pelo desenvolvimento da modalidade a distância, que, a partir de 2013, superou o seu próprio ritmo histórico de crescimento, atingindo, em 2019, uma taxa de crescimento anual médio de 14,83%, com 2.292.607 matrículas registradas, de acordo com o último censo. Na realidade, a modalidade EaD ultrapassou em números absolutos o número de matrículas do ensino presencial público e ainda conservou – apesar da perda de 578.722 matrículas do ensino presencial entre 2015 e 2019 – a tendência de expansão da rede privada. Já na rede pública, nesses dez anos, o país registrou uma ligeira queda de matrículas em cursos superiores a distância. A instabilidade do setor, perceptível pela flutuação do número de matrículas, apresentou tendência de recuo em 2016, com a redução de 28% das matrículas até 2019.

Em que pesem os dados mais recentes da Educação Superior no Brasil, o único setor que demonstra ter condições técnicas para manter o processo de ampliação do sistema universitário é a modalidade a distância da rede privada. O Gráfico 4, publicado em 2020 pelo MEC/Inep, - organiza, precisamente, a evolução da oferta de vagas nas modalidades a distância e presencial no país entre 2014 e 2019.

Gráfico 4: Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil (2014-2019)



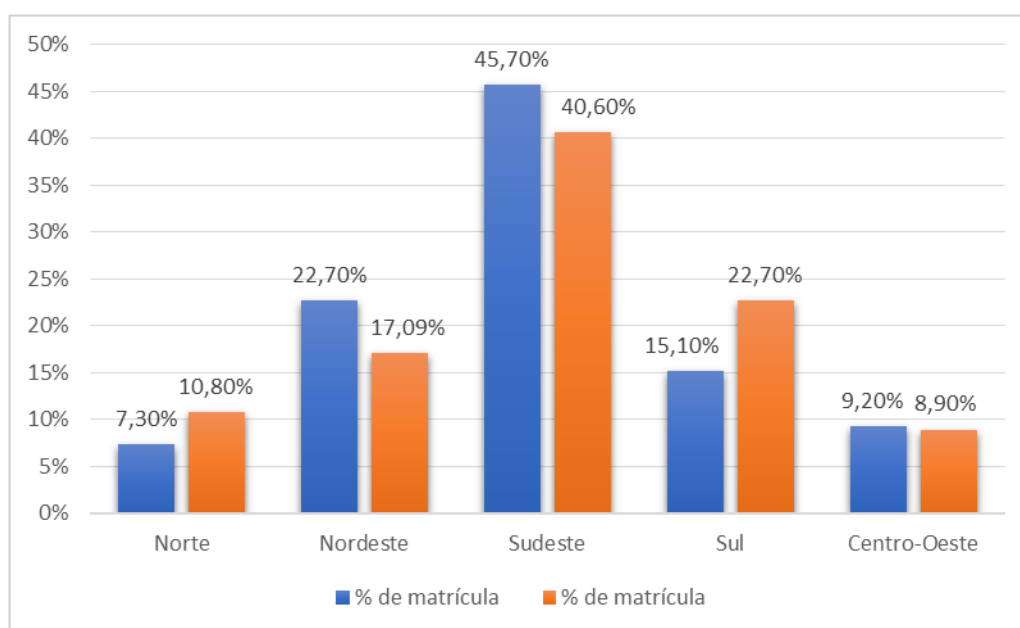
Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo Inep, 2020.

O recuo da rede pública, demonstrado anteriormente pelo percentual de matrículas na Educação Superior a distância, não alterou em nada o fluxo da oferta de vagas na rede privada, que continua em ritmo acelerado de expansão, crescendo exponencialmente desde 2016, justamente quando o número de matrículas na modalidade presencial da rede privada começou

a recuar. Deste modo, é razoável aferir, com base nos dados apresentados até aqui, que a crescente oferta de vagas na modalidade presencial de ensino, interrompida em 2016, está em tendência de queda no país atualmente, e não porque houve recuo na rede pública, mas porque a opção pela EaD está se tornando uma alternativa para a rede privada manter o setor aquecido, mesmo diante da perda de matrículas no ensino presencial – o que está, certamente, relacionado às irregularidades econômicas do país no mesmo período.

Entretanto, para entender mais acuradamente esta conjuntura de ampliação da modalidade EaD no país, ou do próprio sistema universitário como um todo, é necessário balizar especificidades regionais e locais. Para isso, usaremos o Gráfico 5, elaborado a partir de dados divulgados pelo Sindicato de Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior do estado de São Paulo (Semesp) no “Mapa da Educação Superior no Brasil” (2020), que mostra a distribuição das matrículas em porcentagem, por região e tipo de ensino, em 2018.

Gráfico 5: Distribuição de matrículas, por região e modalidade de ensino em porcentagem (2018)



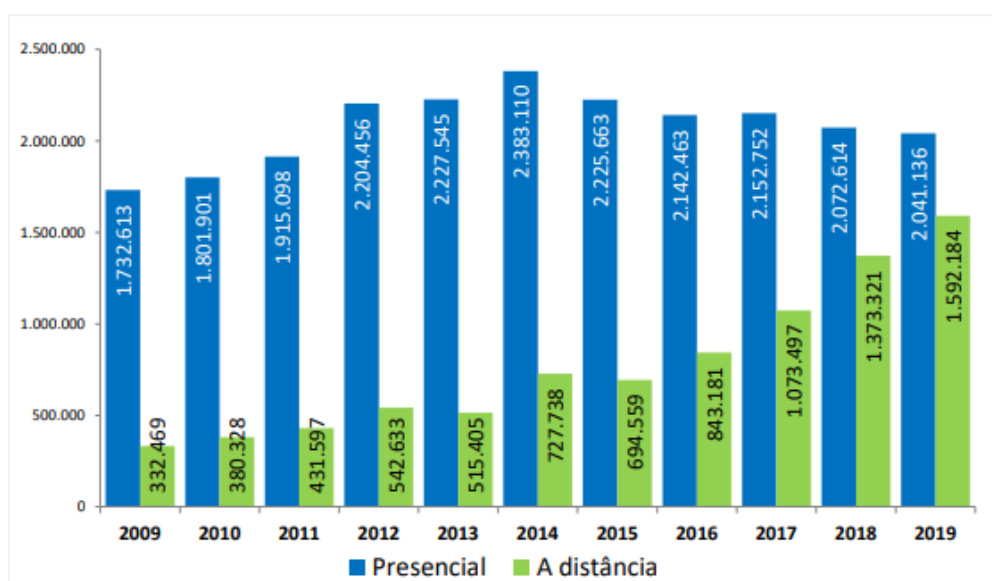
Fonte: Semesp, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

Em conformidade com o cenário apresentado, não causa estranhamento a modalidade EaD responder, em 2018, pela maior parte das matrículas no Ensino Superior em duas regiões do Brasil: Norte e Sul. Entre os estados do Sul, por exemplo, as atividades de EaD já são 7,6% maiores do que as presenciais, enquanto no Norte elas estão 3,5% acima. Entretanto, com exceção da região Centro-Oeste, onde os indicadores aparecem com menos de 1% de diferença entre as duas modalidades de ensino, no Nordeste e Sudeste, áreas de maior densidade universitária em número absoluto de matrículas (respectivamente 1.799.761 e 3.755.825, em

2018), a Educação Superior presencial se manteve como a modalidade hegemônica, ainda que neste contexto a diferença entre os segmentos seja de pouco mais de 5%.

Conforme o Gráfico 6, o número de ingressos em cursos de graduação a distância aumentou tanto nos últimos anos que a sua participação no total de ingressos na Educação Superior saltou de 16,1%, em 2009, para 43,8%, em 2019²⁷¹, enquanto os ingressos em cursos presenciais, no mesmo período, diminuíram cerca de 14,3%.

Gráfico 6: Número de ingressos no Ensino Superior brasileiro por tipo de ensino (2009-2019)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo Inep, 2020.

Portanto, do início da crise econômica do país, em 2015, até o início da pandemia de Covid-19, em 2020, a EaD privada se consolidou no Ensino Superior brasileiro como o setor e a modalidade que mais cresceram. Se o ritmo de substituição do ensino presencial pelo não presencial for mantido na rede privada, em consonância com os patamares apresentados, em três ou quatro anos, os cursos de graduação a distância na rede privada configurarão a forma hegemônica de ingresso na Educação Superior do Brasil. Pois, apesar da diferença absoluta do número de matrículas ainda ser grande entre graduação presencial e a distância na rede privada, a tendência de conversão de vagas no setor é evidente. Enquanto cerca de 115 mil matrículas foram suspensas nos últimos quatro anos (2016-2019) na graduação presencial privada, outras 920 mil foram realizadas na modalidade a distância.

²⁷¹ MEC/Inep, 2020. Resumo técnico dos resultados do Censup 2019.

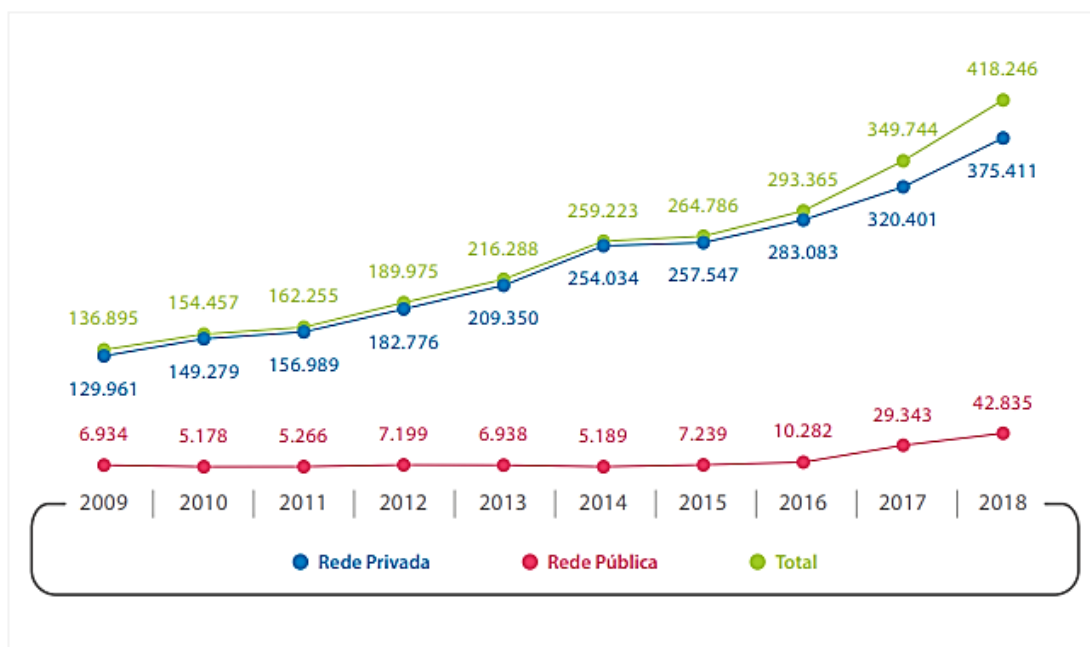
Uma dinâmica similar pode ser identificada no estado de São Paulo, por exemplo, Unidade Federativa (UF) do país com a maior população do território nacional. Segundo o IBGE (2021), em 2020, São Paulo somou cerca de 43,6 milhões de habitantes – distribuídos em 15 regiões administrativas e 645 municípios. E em que pese a Educação Superior, o estado também lidera o ranking nacional de matrículas nas graduações presencial e a distância. De acordo com o levantamento do Semesp (2020)²⁷², 610 cursos presenciais e 129 cursos a distância são oferecidos por IES em São Paulo, registrando, atualmente, 1,61 milhão de matrículas presenciais e 418 mil na modalidade EaD. Contudo, somente a rede privada é responsável por 1,33 milhão de matrículas na graduação presencial e 375.411 na modalidade a distância, o que corresponde a 80% e 90% do total de matrículas das respectivas modalidades no estado.

Verificam-se, portanto, no estado de São Paulo, as mesmas tendências nacionais pontuadas até aqui. De um lado, as matrículas presenciais na rede privada paulista seguem em declínio, enquanto, de outro, a modalidade EaD mantém um crescimento contínuo, já acumulado em 205% entre 2009 e 2018. De 2017 para 2018, por exemplo, o aumento das matrículas na modalidade EaD no estado foi de 19,6%, o mesmo crescimento do ano anterior de 19,2%.

O volume de crescimento da EaD em São Paulo, representado no Gráfico 7, a seguir, evidencia uma especificidade local extremamente relevante para esta pesquisa. Trata-se da participação da rede pública no aumento da oferta de vagas na modalidade EaD na Educação Superior do estado, que, apesar de pequena quando comparada ao crescimento da rede privada, sinaliza a tentativa do estado de assimilar a tendência de expansão do setor por meio da ampliação (mais fácil e barata) da graduação a distância ofertada por IES públicas.

²⁷² Mapa do Ensino Superior no estado de São Paulo. Semesp. São Paulo, 2020.

Gráfico 7: Evolução de matrículas na modalidade de graduação a distância no estado de São Paulo (2009-2019)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo Inep, 2020.

Embora seja fácil perceber pelo eixo do gráfico que o volume de matrículas na graduação a distância no estado de São Paulo tenha sido expressivamente impulsionado pela rede privada, chama a atenção o ritmo de crescimento da participação das IES públicas, que, entre 2014 e 2018, aumentaram suas matrículas em 725%. A título de comparação, o crescimento da rede privada no mesmo período foi de 48%. A especificidade do caso paulista reside na aliança entre o governo estadual e os municípios no desenvolvimento de um projeto da Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), nomeado Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)²⁷³, que, desde 2012, vem operando na região, junto às universidades estaduais, uma formação a distância em vários níveis. Em 2018, a instituição bateu seu próprio recorde ao oferecer, no vestibular, 42.450 vagas em seis cursos: licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia; e bacharelados em Tecnologia da Informação, Ciência de Dados e Engenharia de Computação. Neste momento, a Univesp conta com 382 polos no total, distribuídos em 325 municípios, estando presente em mais de 50% do território paulista.

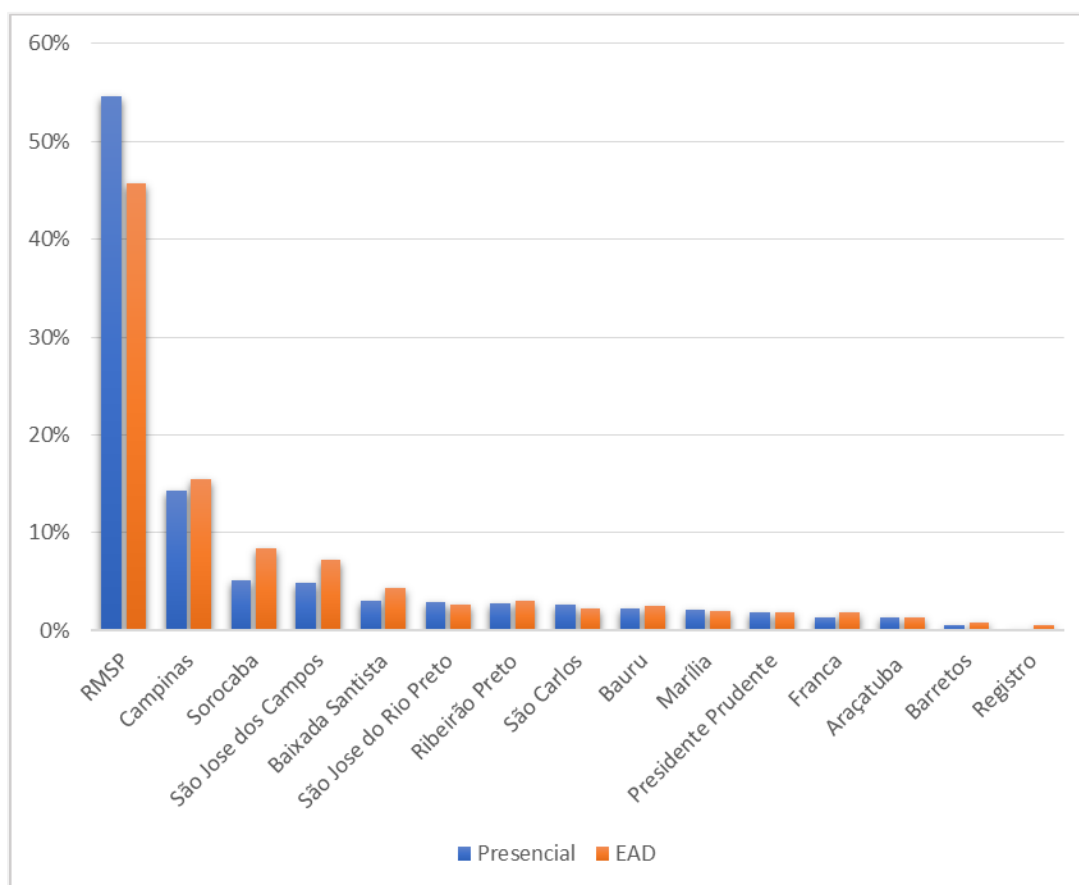
²⁷³A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) é uma instituição de ensino superior exclusivamente a distância, criada pela Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012. Em 2020, a Universidade ofertou 16 mil vagas em mais de 300 municípios do estado.

O projeto paulista, entretanto, não é uma experiência exclusiva no Brasil, já que foi precedido por outros três igualmente importantes: o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), o Projeto Veredas e o consórcio Universidade Pública Virtual do Brasil (UniRede). Em síntese, apesar de suas especificidades, as iniciativas estavam sempre balizadas pela oferta pública de vagas na Educação Superior, – principalmente na área de licenciatura, por meio da integração de diferentes universidades e faculdades federais, estaduais, municipais, confessionais e até particulares.

Dessa forma, partindo dos exemplos das experiências anteriores com a oferta da modalidade EaD por IES públicas, é muito provável que a Univesp venha a se tornar um programa de expansão do Ensino Superior público com inúmeras limitações e problemas, a começar pelos baixos índices de investimento em estrutura, pessoal e tecnologia. Além disso, conforme pretende-se demonstrar nesta tese – a partir do perfil dos estudantes de EaD em IES públicas –, existe uma indubitável relação entre o específico programa de formação acadêmica dessas instituições e a requalificação profissional. Ademais, a evasão escolar, que já costuma ser mais alta na modalidade a distância do que na presencial, atingiu na rede pública um indicador duas vezes maior, apontando para a necessidade de reajustes e reformulações no setor. Em 2019, no estado de São Paulo, as taxas de evasão em IES públicas nos cursos de graduação presencial e a distância foram de 17,5% e 35,7% respectivamente (enquanto na rede privada foram de 30,0% e 38,6%)²⁷⁴.

Outro traço específico do estado de São Paulo está representado a seguir, no Gráfico 8, elaborado a partir da distribuição de matrículas por região administrativa em 2018. Segundo o levantamento realizado pelo Semesp (2020), nota-se que, apesar da distância entre os números em si, a densidade de matrículas no estado está concentrada, principalmente, em duas regiões metropolitanas: São Paulo e Campinas, que respondem, juntas, por quase 70% do universo de matrículas realizadas.

²⁷⁴ Mapa da Ensino Superior no estado de São Paulo. Semesp. São Paulo, 2020.

Gráfico 8: Matrículas em IES, por região administrativa, no estado de São Paulo (2018)

Fonte: Semesp, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

Dentre as quinze regiões administrativas do estado, quase a metade – lideradas por Campinas, com 15,5% do total – possuía mais matrículas na EaD do que em cursos de graduação presencial em 2018. No entanto, nas demais regiões, esta diferença de matrículas entre as modalidades EaD e presencial não era superior a 1%, com exceção da região metropolitana de São Paulo (RMSP), com um contraste de pouco menos de 10% entre os dois tipos de ensino. Esta não é, contudo, a única especificidade da RMSP, que, em números absolutos, mantém até o momento a maior concentração de matrículas do sistema universitário brasileiro. Em 2017, por exemplo, diante do primeiro recuo da Taxa Bruta (TB) de matrículas no país, depois de quase duas décadas seguidas de crescimento, somente a RMSP, com seus 29 municípios, contava com cerca de 54,2% do total de matrículas presenciais no estado de São Paulo (SP), com aproximadamente 893 mil estudantes regularmente cadastrados como alunos ativos no Censup. Na modalidade EaD, a RMSP responde por mais de 157 mil matrículas ou 44,9% do total no estado.

Por sua vez, o município de São Paulo é a cidade brasileira com o maior número de estudantes registrados em cursos de graduação presencial, segundo o Censup em 2019, totalizando 668.061 matrículas, ou seja, 7,76% da população de alunos do Ensino Superior brasileiro. Isso corresponde a mais do que o dobro do número absoluto de estudantes da segunda maior capital do país, a cidade do Rio de Janeiro, com 297.201 universitários.

O desempenho do município de São Paulo, apesar das inúmeras particularidades, não está alheio à conjuntura de expansão do acesso ao Ensino Superior no Brasil, em amplo crescimento desde meados dos anos de 1990 até 2016. Neste período, as matrículas no país cresceram 330% no Ensino Superior, mas sem atingir a meta estabelecida pelo PNE (2001-2010) de alcançar 30% de taxa líquida²⁷⁵ de matrículas (TLM) para a faixa etária de 18 a 24 anos²⁷⁶. Em 2011, na região metropolitana de São Paulo, a média da taxa era de 20,3%, enquanto a média nacional, no mesmo período, era de 14,1%.

No último decênio, entretanto, as metas para o Ensino Superior foram novamente reajustadas e, mais uma vez, os indicadores de TLM apontam para um novo insucesso das políticas educacionais brasileiras. Um exemplo é a Meta 12 do PNE (2014-2024), que estabeleceu a elevação da taxa bruta de matrículas²⁷⁷ (TXB) na Educação Superior para 50% e a TLM para 33% da população de 18 a 24 anos, asseguradas a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público²⁷⁸.

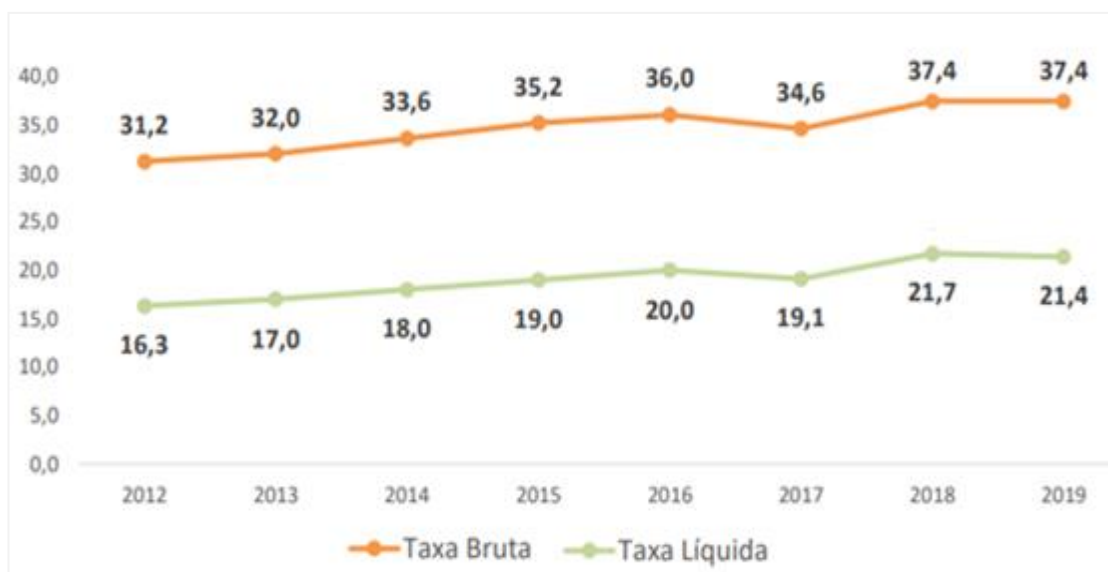
Porém, conforme demonstram os dados do Gráfico 9, a média de crescimento da TLM vem se apresentando incompatível com a expectativa do PNE (2014-2024), sobretudo, porque o aumento de um ponto percentual entre 2012 e 2016, apesar de ligeira queda em 2017, estabilizou-se na faixa dos 21% no biênio pré-pandemia. O que significa que, provavelmente, com base neste ritmo, o país não só deixe de atingir a meta, como também sofra, em razão, principalmente, dos efeitos do quadro pandêmico vigente no país desde março de 2020, um recuo mais acentuado das TLM e TBM.

²⁷⁵ Indicador que mede o total de jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior em relação ao total da população da mesma faixa etária no país.

²⁷⁶ Até a promulgação do PNE (2001-2010), o desequilíbrio na oferta de vagas para o Ensino Superior era, proporcionalmente, pior entre os jovens de 18 e 24 anos. Em 2000, a TLM de matrícula no Brasil era de 8,9%, enquanto na vizinha Bolívia o índice atingiu 22%. Vinte anos depois, a taxa segue ainda como um dos indicadores nacionais que sinaliza a dificuldade do Estado em viabilizar com sucesso a democratização do acesso ao Ensino Superior com equidade, qualidade e justiça social.

²⁷⁷ Indicador que representa a razão (expressa como um percentual) entre o quantitativo de pessoas de qualquer idade que frequentam o Ensino Superior e o total geral de pessoas entre 18 e 24 anos de idade no país.

²⁷⁸ Censup 2020 – MEC/Inep, 2020.

Gráfico 9: Taxas de escolarização bruta e líquida no Brasil (2012-2019)

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pelo Inep, 2020.

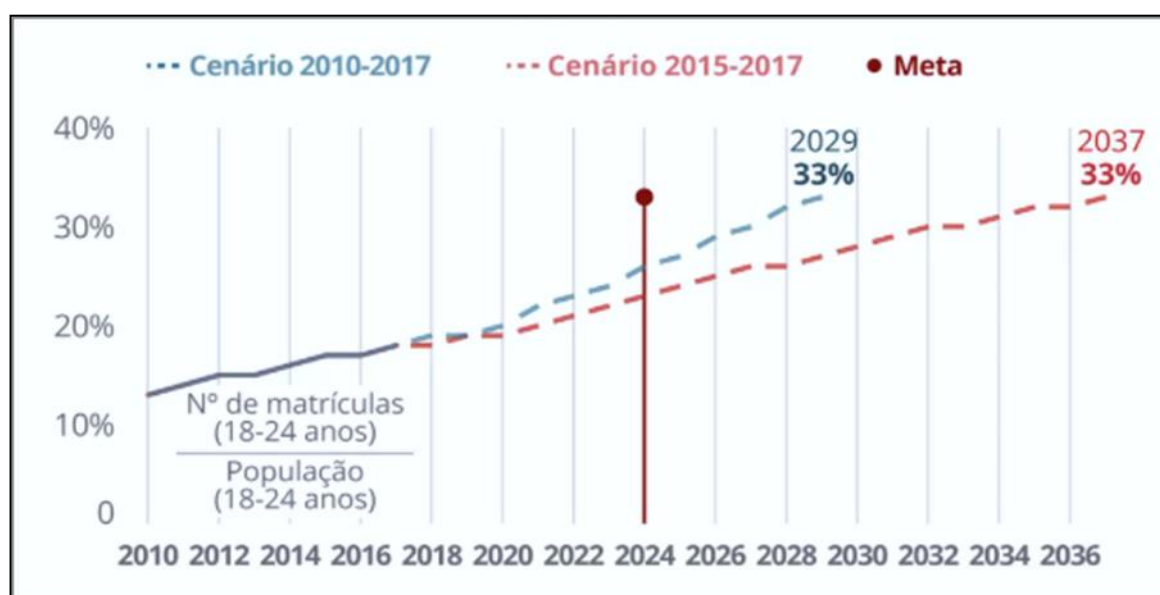
De acordo com o levantamento realizado pela empresa de pesquisas educacionais Educa Insights, em parceria com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), 52% dos jovens paulistas que acabaram de terminar o Ensino Médio não vão ingressar no Ensino Superior em 2021. E a evasão escolar entre aqueles que já estavam matriculados no sistema universitário do estado em 2020 voltou a subir em torno de 14,7%, representando, conforme o Semesp, um contingente de aproximadamente 608 mil estudantes somente na rede privada. Vale ainda ressaltar que, embora o aumento de casos e mortes provocados pela segunda onda da pandemia de Covid-19 (dezembro de 2020 a abril de 2021) no Brasil seja, indiscutivelmente, um dos elementos centrais para o entendimento da quebra histórica da TLM no país, também é necessário relacioná-la à situação econômica gozada pelo país desde 2015, a qual dificultou a manutenção das políticas educacionais de crescimento universitário implementadas pela gestão federal petista entre 2003 e 2015. Não por acaso, de 2015 até 2020, o Brasil acumulou perdas no PIB equivalentes a 7,14%, desencadeando, entre outras crises, o aumento do desemprego, que atingiu, em 2017, 14,2 milhões de trabalhadores. Por fim, o biênio pandêmico apenas agravou um quadro de desigualdade social, econômica e educacional que vinha escalonando sem freios desde 2015, atingindo, no segundo semestre de 2021, um recorde de contrastes estatísticos que nos remete ao Brasil do período anterior à gestão de Lula.

O estado de São Paulo manteve no decênio 2009-2018 a tendência de conservar sua TLM acima da média nacional. Segundo levantamento do Semesp, baseado no número de

habitantes divulgado pelo IBGE na projeção da população em 2018, a diferença na média da TLM entre o estado e a federação, em 2017, chegou a três pontos percentuais. E, embora o estado seja líder na região sudeste, com 22,1%, ainda está muito atrás do Distrito Federal, o único estado do país a ultrapassar a marca estabelecida pelo PNE, com TLM de 35,7%.

Segundo projeções calculadas pela Educa Insights, publicadas no portal de notícias G1, para a meta de 33% do PNE (2014-2024), observa-se os dois cenários representados na Figura 1: o primeiro, grafado na cor azul, simulando o cumprimento da TLM com base nos indicadores de crescimento registrados até 2015; e o segundo, na cor vermelha, com o ritmo de elevação do Ensino Superior que se seguiu a partir de 2016.

Figura 1: Projeções calculadas para o cumprimento da Meta 12 do PNE (2014-2024)



Fonte: Diana Yukari/G1, 2019.

Em nenhum dos dois cenários existe a possibilidade de a meta ser cumprida dentro dos prazos estabelecidos. Chama atenção, no entanto, que o atual ritmo mais lento de crescimento da TLM corresponda, na prática, ao adiamento da meta em mais de 10 anos, demonstrando que o sistema educacional superior brasileiro está ainda muito distante da universalização.

3.2. Fernando Haddad, Ensino Superior e o município de São Paulo (2005-2012) e (2013-2016)

A modernização da rede universitária no Brasil, conforme demonstrado no capítulo anterior, é um fato indissociável das políticas governamentais dos ex-presidentes Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) e, deste modo, de Fernando Haddad, ministro da Educação nas duas gestões, entre 2005 e 2012. À frente do MEC, o professor do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP) viabilizou algumas das promessas mais populares das campanhas dos dois ex-presidentes para a Educação Superior: a ampliação da oferta de vagas para grupos mais vulneráveis na rede privada, por meio do programa de bolsas de estudo Prouni²⁷⁹, e o aumento de investimentos na rede federal de universidades e institutos, por meio do programa Reuni, expandindo a capacidade de matrículas do setor em cursos de graduação.

Antes de sua posse como ministro, em 2005, quando Lula realizou uma reforma ministerial na Esplanada, substituindo importantes nomes a fim de reparar a imagem do governo diante das acusações de corrupção deflagradas pelo esquema denominado “Mensalão”, Haddad já atuava nos bastidores, alinhado ao pragmatismo lulista de conciliação entre os interesses dos setores público e privado. Natural do município de São Paulo, Haddad cresceu no Planalto Paulista, tradicional bairro paulistano, frequentando redutos típicos da classe média alta da cidade, como o Colégio Bandeirantes. Enquanto estudante universitário, foi presidente do Centro Acadêmico da Faculdade de Direito da USP e integrou, como liderança estudantil do campo moderado, a campanha pelas “Diretas Já”, em 1984. Depois de concluir o bacharelado em Direito no Largo São Francisco-USP, iniciou sua carreira gerindo os negócios da família e, posteriormente, atuando como analista de investimentos no antigo Unibanco. Empossado professor na USP, tornou-se pesquisador da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) até 2001, quando licenciou-se para atuar na esfera da administração pública. A sua primeira experiência ocorreu no gabinete da Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico do município de São Paulo, no governo de Marta Suplicy do PT (2001-2005). O reconhecimento político dentro do partido veio, justamente, de seu sucesso na reorganização das contas públicas e do consequente aumento da capacidade do governo de investir no desenvolvimento social. A convite do governo federal, migrou para o Ministério do Planejamento, em 2003, a pedido de Guido Mantega, destacando-se pelo bem-sucedido projeto que resultou na Lei 11.079/04, de

²⁷⁹ Embora o projeto tenha sido homologado pelo então ministro Tarso Genro, em janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (Prouni) foi gestado na Secretaria Executiva do MEC, ocupada por Fernando Haddad.

regulação de Parcerias Público-Privadas, a qual, na prática, embasaria mais tarde muitas de suas políticas como Ministro de Estado, como, por exemplo, o próprio Prouni.

Haddad foi trabalhar no MEC em 2004, ocupando, inicialmente, o cargo de Secretário Executivo. Seu primeiro projeto ao lado do então ministro Tarso Genro foi reorganizar a política de isenções fiscais das IES particulares. Isso porque, desde a nova LDB, muitas delas estavam isentas de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Imposto Sobre Serviços (ISS) e de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), pois eram classificadas como instituições “sem fins lucrativos” e, portanto, imunes à incidência tributária ou a qualquer contrapartida ao governo. Segundo o próprio Haddad, em entrevista para a *Revista Piauí* (2011)²⁸⁰, essa investida contra a renúncia fiscal de IES privadas sem fins lucrativos era, na verdade, um esforço político da pasta para encontrar meios que pudessem garantir, em curto prazo, um amplo acesso à Educação Superior. A frutífera parceria e a confiança de Genro em Haddad forjaram o ambiente necessário para o MEC acionar o presidente Lula e formular a estratégia pela qual a proposta seria levada adiante, sendo, finalmente, apresentada ao Congresso como um Projeto de Lei (PL) em 2004.

Todavia, apesar do sucesso político logrado pela proposta, anunciada pelo governo com o nome de Programa Universidade para Todos (Prouni), na ocasião, sobraram críticas dos especialistas acerca de como, na realidade, a primeira vitória nacional de Haddad mantinha a tradição do país de fazer política com base na renúncia fiscal, a qual, no limite, conservava mais benefícios ao setor privado do que propriamente às demandas sociais. É o caso de Davies (2004)²⁸¹, por exemplo, que criticou a medida como uma típica ação neoliberal, focalizada mais nos gastos públicos com os grupos carentes do que na universalização da Educação. No entanto, houve também aqueles, como Gentili e Oliveira (2013)²⁸², que, apesar de reconhecerem muitas das críticas como válidas, entenderam o Prouni como um marco da política educacional nacional, principalmente porque pôs em evidência o esforço de Haddad “de fazer uso de todos os meios ao seu alcance para promover a democratização da educação como instância iniludível no processo de democratização da sociedade brasileira”²⁸³.

Fato é que a boa recepção desse programa pela sociedade deu a Haddad, após Genro assumir a presidência nacional do PT e indicá-lo para Lula como seu sucessor, uma chance

²⁸⁰ HADDAD, Fernando. O candidato da esquerda. Entrevista concedida a Clara Becker. *Revista Piauí*. Edição 61, outubro de 2011. São Paulo.

²⁸¹ DAVIES, Nicholas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abril 2004.

²⁸² GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

²⁸³ *Ibid.*, p. 257.

como Ministro de Estado da Educação em 2005. A figura de Haddad, que na época era desconhecida pela maioria da população, nacionalizou-se em ritmo acelerado, sobretudo porque o Prouni havia adquirido importância central para o governo, se tornando, inclusive, uma das apostas mais altas do PT para a campanha de reeleição do presidente Lula em 2006.

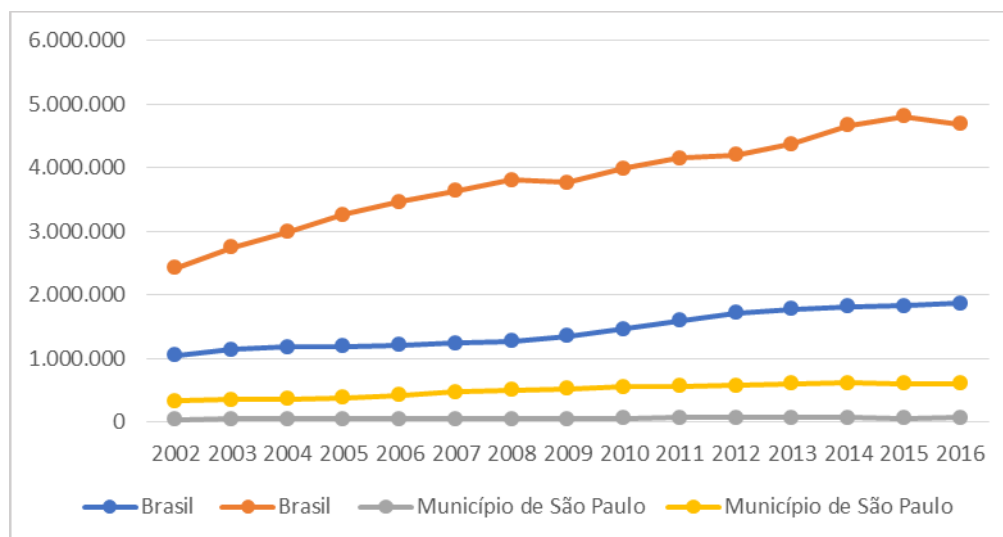
Endossado, então, pelo mandatário do Executivo, Haddad gozava de apoio suficiente em Brasília para fomentar, no interior do Ministério, propostas consideradas progressistas para o contexto conservador das políticas educacionais do Estado brasileiro, aumentando a influência (ou pressão) política da pasta sobre o parlamento, que aprovou, por exemplo, sob sua liderança, importantes marcos recentes da educação nacional superior, como a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu para as universidades e os institutos federais de ensino uma reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, aos alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (EJA), e/ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas ou portadores de deficiência.

Nesse sentido, a avaliação dos efeitos da gestão Haddad no MEC para o Ensino Superior, a partir do município de São Paulo, revela, dentre outras coisas, a rapidez com que os principais indicadores do sistema universitário foram se alterando estruturalmente – tanto no volume da organização quanto na própria diversificação do quadro da população estudantil. Um aspecto que já de início vale ser destacado, por exemplo, é o contraste entre o ritmo de crescimento de matrículas em São Paulo – um dos polos que mais concentra matrículas na Educação Superior no país – e o de outras regiões, principalmente, do Norte e Nordeste. Porém, antes de analisarmos o aumento da participação regional na oferta de vagas no Ensino Superior, é importante apontarmos certos traços da especificidade paulistana, como a sua vocação metropolitana de projetar indicadores estatísticos concentrados e, por que não, contraditórios.

O número de matrículas no município de São Paulo, por exemplo, conforme demonstra o Gráfico 10, aumentou em média 5,2%, anualmente, entre 2005 e 2012. Em números absolutos, isso significa que um total de 206.760 matrículas em cursos de graduação presencial foram realizadas no município de São Paulo somente durante a gestão de Haddad no MEC, acompanhando, com uma pequena diferença, o ritmo da média anual de crescimento do país (6,2%). Já no período posterior, correspondente ao governo de Haddad na prefeitura de São Paulo (2013-2016), uma sensível diferença adquiriu contornos de particularidade: o crescimento acumulado da rede privada não acompanhou a tendência nacional de queda, com indicadores apontando para uma reversão das matrículas na modalidade presencial para a modalidade EaD. O ensino público também se distinguiu no município, sobretudo por não conseguir manter a tendência nacional – ainda que baixa – de elevação de matrículas em

universidades, faculdades e institutos federais, estaduais e municipais, chegando em 2016 com menos matrículas do que tinha no setor em 2011.

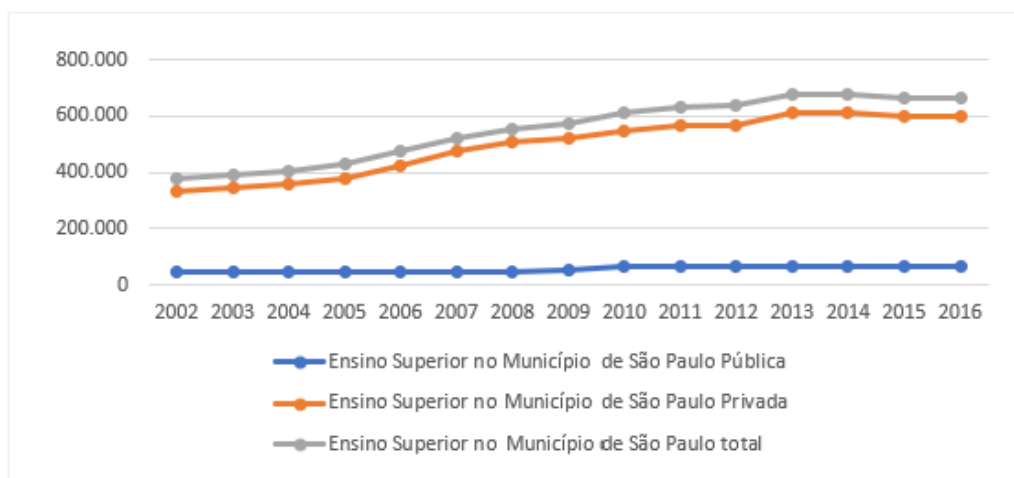
Gráfico 10: Número de matrículas no ensino presencial, por administração, no Brasil e no município de São Paulo (2002-2016)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

Entretanto, quando foram destacados apenas os números de matrículas (por administração e tipo de ensino) no município de São Paulo (2002-2016), conforme apresentado no Gráfico 11, ficou evidente que uma das especificidades mais relevantes do contexto paulistano é a regularidade do crescimento da rede privada – que manteve a tendência de alta mesmo depois do primeiro revés, em 2016 –, reforçando o fôlego da metrópole para se conservar como a maior rede de ensino presencial no país e a distância em números absolutos. Em 2016, foram registradas 600 mil matrículas em cursos de graduação presencial e mais de 70 mil em cursos de EaD.

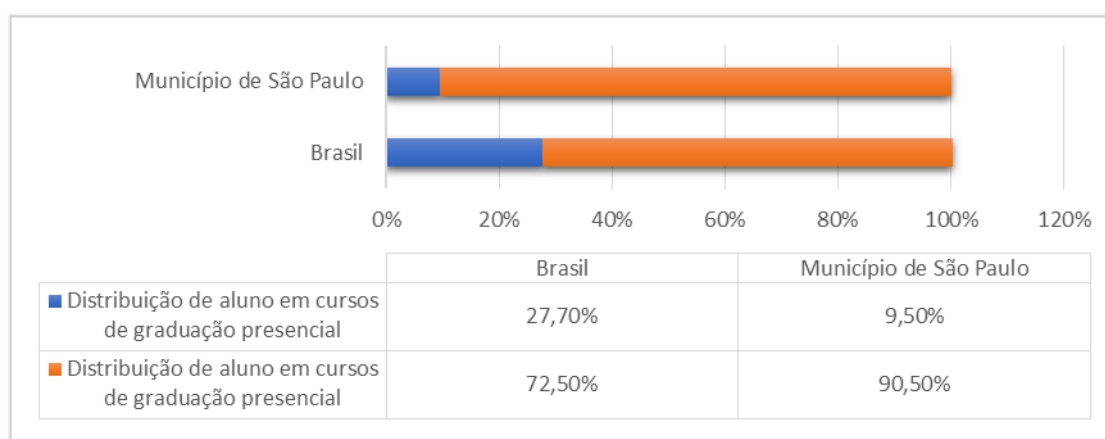
Gráfico 11: Número de matrículas no ensino presencial, por administração, no município de São Paulo (2002-2016)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

Nota-se, porém, que a vocação da metrópole para a Educação Superior nunca foi a oferta de vagas no ensino público – até cinco vezes menor, em números absolutos, do que as da rede privada. Em 2015, por exemplo, no pico de matrículas na série histórica em cursos de graduação presencial da rede privada, o Censup registrou 612.264 estudantes devidamente matriculados em instituições particulares de ensino, enquanto o setor público possuía cerca de 64.264 matrículas.

Gráfico 12: Distribuição de matrículas em cursos de graduação presencial nas redes pública e privada no Brasil e município de São Paulo (2015)



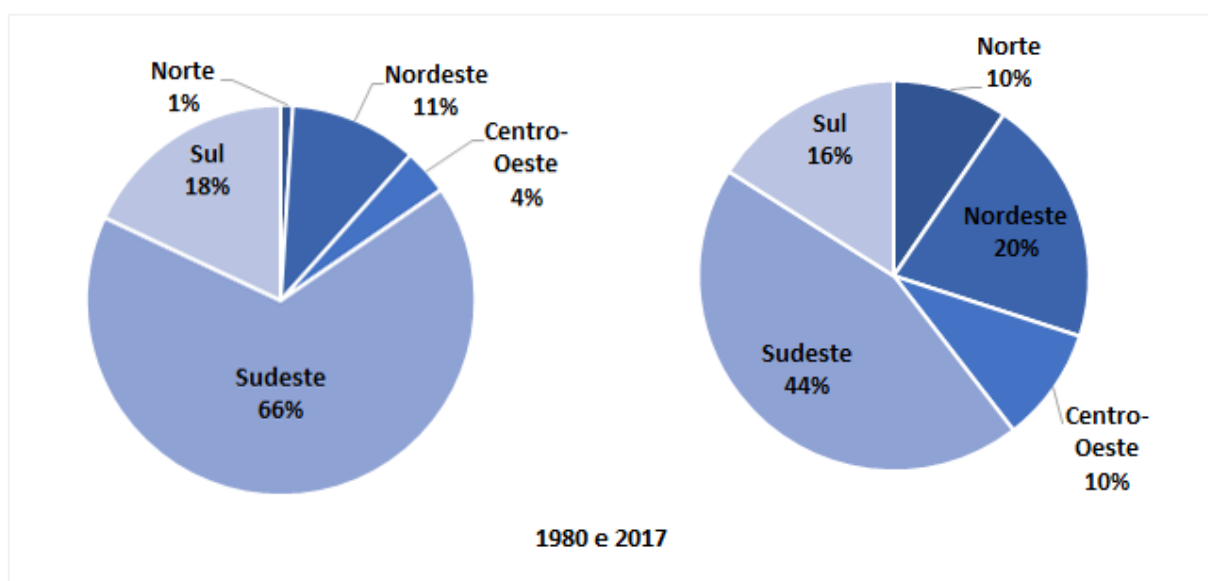
Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

A característica privatista do município de São Paulo chama ainda mais atenção quando comparada a indicadores nacionais e regionais. Ao comparar a situação média de distribuição de matrículas, por administração, no Brasil e em São Paulo, o Gráfico 12 evidencia uma

diferença de até 18,2% entre as matrículas na rede pública. Apesar de contar com o *campus* da maior universidade pública brasileira (a cidade universitária “Armando Salles de Oliveira”, da USP), com 30.911 matrículas em cursos de graduação presencial, a oferta de Ensino Superior público como um todo está muito distante de atender a demanda da metrópole. São Paulo e Rio de Janeiro são as capitais de UF com a menor distribuição nacional de estudantes por população: 5,4% e 4,44%, respectivamente. A título de comparação, Vitória, capital do estado do Espírito Santo (ES), tem a correspondência mais alta entre as capitais brasileiras, com 12,92%, o equivalente a 47.268 matrículas.

A política ministerial para a Educação Superior no Brasil durante a gestão de Fernando Haddad concentrou esforços na descentralização da oferta universitária no país. Não por acaso, as regiões que mais aumentaram a sua participação na Educação Superior foram o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste, que, até esse projeto de expansão universitária, não respondiam, juntas, nem por 15% da rede nacional de oferta, vagas e matrículas em IES.

Gráfico 13: Distribuição de matrículas em cursos de graduação, por região (1980 e 2017)



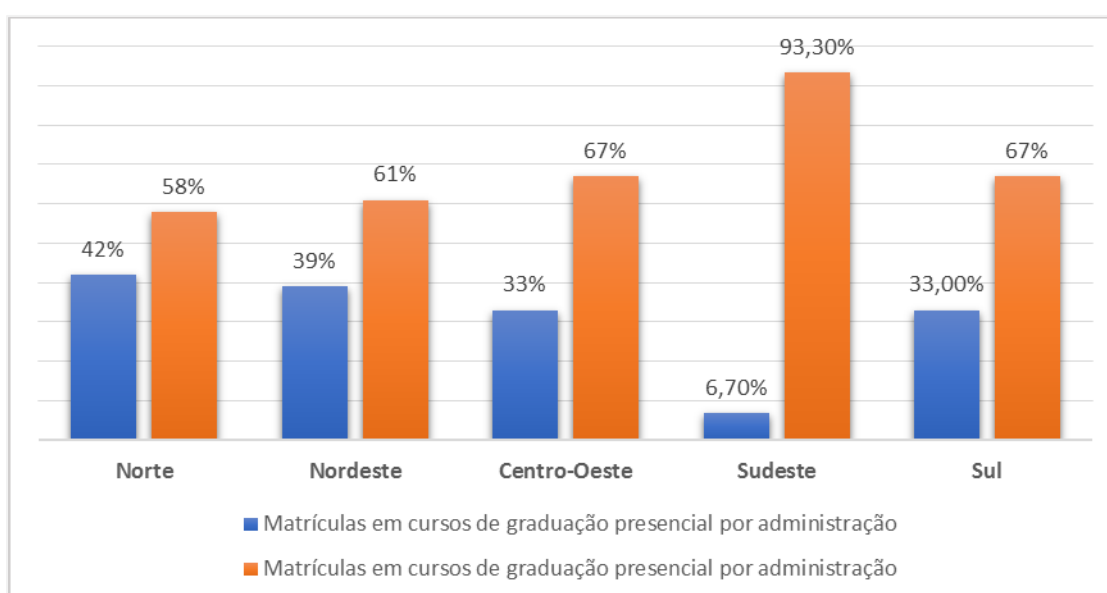
Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

O Gráfico 13 ilustra alguns dos efeitos mais sólidos do processo de modernização universitária no Brasil. Embora ele não esteja desvinculado da entrada do grande capital – cujo interesse mais expressivo é a ampliação da circulação improdutiva dos fluxos financeiros e a subordinação da formação humana ao processo capitalista do trabalho para o trabalho –, demonstra o esforço progressista das políticas educacionais em promover a interiorização do desenvolvimento social e econômico (do tipo capitalista) por meio da oferta de Ensino Superior.

A região Norte, por exemplo, que praticamente não contava com um sistema universitário em 1980, na atualidade, já dispõe de uma infraestrutura acadêmica capaz de suportar cursos de pós-graduação credenciados na plataforma Sucupira, contabilizando cerca de 87 programas de estudos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado.

Outro aspecto relevante da expansão universitária, em curso desde meados dos anos de 1990, é o crescimento de IES públicas na região. Diferentemente do município de São Paulo, que apresenta menos de 10% do número total de matrículas registradas no Ensino Superior público, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste possuem – proporcionalmente – até três vezes mais estudantes matriculados no sistema público do que a região Sudeste, por exemplo.

Gráfico 14: Matrículas em cursos de graduação presencial, por administração, e região (2019)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

Inicialmente, chama a atenção o percentual de matrículas em IES públicas da região Sudeste ser ainda menor que o do município de São Paulo (ver Gráfico 12), sobretudo porque a região concentra o maior número de IES públicas do país, contando com 34 instituições federais, 86 estaduais e 31 municipais (680.280 matrículas). Contudo, por ser a região mais populosa do Brasil, com cerca de 88 milhões de habitantes, tornou-se, inevitavelmente, pela grande demanda demográfica regional, uma área que recebe maior investimento do setor privado, acumulando 2.117.736 matrículas em cursos de graduação presencial e 747.293 em cursos de graduação a distância, segundo o último censo. Conseqüentemente, o percentual mínimo de 30% de matrículas na rede pública nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste também desperta o interesse desta análise, evidenciando que, apesar dos esforços crescentes do

MEC, os contextos sudestino, paulista e paulistano ainda são exemplos da ampla desigualdade que acomete o nosso país em diversos níveis. A concentração territorial das IES públicas e privadas no Sudeste (em números absolutos e relativos) demonstra como o crescimento da participação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (1.733%, 450% e 606%, respectivamente), entre 1980 e 2017, no Ensino Superior brasileiro, não foi suficiente para atenuar os contrastes nacionais, ainda que os números possam causar, a princípio, a impressão de que o movimento de expansão universitária no Brasil tenha alterado, em alguma medida, a estrutura das disparidades no país.

Pode-se inferir, portanto, com base nas análises realizadas até aqui, que a diferença apontada pelo Gráfico 12, entre as matrículas nas redes pública e privada em cursos de graduação presencial no Brasil e no município de São Paulo, pode engendrar interpretações limitadas acerca do panorama mais geral e, conseqüentemente, dos contrastes da Educação Superior. Isso porque, apesar da diferença ser bastante interessante, sobretudo pela discrepância entre o tamanho das duas modalidades de administração, logo torna-se menos importante como símbolo do aumento acelerado da rede privada sobre a pública, ou mesmo da descentralização do crescimento universitário. Quando visto de outro ângulo, por exemplo, o contraste justifica-se, em parte, pela concentração de demanda da região metropolitana de São Paulo, principal polo econômico do país e, em parte, mais pela ausência de IES nas regiões Norte e Centro-Oeste do que propriamente por um avanço.

Em outros termos, isso significa que o processo de ampliação da rede universitária do país, embora tenha sido exponencial, principalmente quando comparado com a trajetória do Ensino Superior no município de São Paulo, não conseguiu ainda, sob os termos capitaneados pela gestão de Fernando Haddad, reverter a tendência de crescimento estabelecida no governo anterior, que utilizava o interesse privado do capital pelo mercado educacional em expansão para fomentar políticas públicas de redução das desigualdades de acesso e distribuição. Deste modo, é perfeitamente compreensível entender por que diferentes posições são assumidas pelos pesquisadores do tema diante desse fenômeno brasileiro. Se, por um lado, é impossível ignorar a hegemonia do capital sobre a modernização do sistema universitário nacional, por outro, é inevitável reconhecer, ainda que pontual e especificamente, que o aumento de matrículas beneficiou, tanto na rede pública quanto na privada, a admissão de estudantes cujas famílias ainda não haviam tido a oportunidade de ingressar no Ensino Superior.

O fato é que o conjunto de resultados obtidos com a ampliação de matrículas na Educação Superior no Brasil é um fenômeno que ainda aguarda a devida depuração crítica por parte dos pesquisadores da área – até porque, neste momento, não é possível ser preciso quanto

ao tamanho dos efeitos da crise que assola o país desde que a presidente Dilma Rousseff foi reeleita, nas eleições de 2014. Ademais, a conjuntura que se seguiu foi marcada por um acentuado processo de retomada conservadora da administração pública, ameaçada por discursos radicalmente consonantes ao receituário propagado pelo ultraconservadorismo e ultraliberalismo.

3.2.1. Expansão da Educação Superior pública a distância: da Universidade Aberta do Brasil (UAB) à criação da Rede UniCEU no município de São Paulo

A discussão sobre as modalidades de ensino presencial e a distância foi separada em tópicos diferentes, no mesmo item do texto, para que as especificidades da EaD – principalmente, a ofertada pelo sistema público – fossem apresentadas por indicadores próprios. Conforme identificado anteriormente, o Ensino Superior a distância foi o segmento que mais cresceu no país ao longo dos últimos anos, exigindo, portanto, um pouco mais de atenção desta pesquisa, sobretudo por tratar-se do contexto em que o objeto de estudos da tese está inserido: o estudante de graduação a distância em IES públicas no município de São Paulo.

Foi durante a gestão de Fernando Haddad no MEC e, depois, na prefeitura de São Paulo que a modalidade a distância de graduação se estruturou como uma política pública específica de Educação Superior no município. Entre 2005 e 2012, em atendimento ao PNE (2001-2011), o MEC mostrou-se bastante comprometido em regulamentar a atividade EaD no país, tornando-a uma alternativa para a expansão da Educação Superior. Os 22 objetivos do PNE para a EaD no Brasil versavam sobre inúmeros aspectos, que compreendiam da regulamentação até a formação profissional dos professores do segmento. Na ocasião, a expectativa de Lula era converter a experiência da implementação da EaD, realizada pelo seu antecessor, em expansão do atendimento da Educação Superior pública – estagnada por uma plataforma política que reduziu todo tipo de investimento na área. Para Lula e Haddad, a EaD (pública ou privada) reforçava o discurso do governo de que a democratização da Educação Superior no Brasil deveria ser realizada com todo tipo de recurso e aporte (público ou privado), desde que permitisse a rápida ampliação do acesso aos bancos universitários.

Deste modo, é possível inferir, com base no próprio contexto das políticas educacionais de Lula para o Ensino Superior, que o interesse do Estado pela EaD possui dois objetivos distintos, e até certo ponto contraditórios, em sua natureza política. O primeiro refere-se à

facilidade e ao custo das operações dessa modalidade, que se tornou uma alternativa para a democratização da Educação Superior em um país territorialmente continental como o Brasil. Já o segundo está relacionado ao compromisso do governo federal com as demandas e exigências do cenário internacional, atendendo tanto os interesses globalizados de um capital cada vez mais dependente de operações financeirizadas quanto as transformações dos processos de trabalho.

Sob a gerência de Haddad, o governo Lula aprovou, em 2005, o Decreto nº 5.622, suprimindo as imprecisões jurídicas do artigo da LDB acerca da EaD no Brasil. A ordem dispôs sobre a regulamentação da EaD em todos os níveis de ensino (inclusive, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de mestrado e doutorado) estabelecendo regras para o credenciamento, credenciamento e avaliação das IES, polos, cursos etc. O decreto determinou ainda a obrigatoriedade de atividades presenciais, estabelecendo diretrizes para a participação *in loco* dos estudantes em compromissos escolares: avaliação, estágio, defesa de TCC, uso de laboratórios etc.

De forma complementar, foram aprovados na sequência os Decretos nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. O primeiro atribui as competências específicas para as funções de regulação, supervisão e avaliação – exercidas pelo MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE), Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). E o segundo alterou o Decreto nº 5.622, estabelecendo melhor e mais detalhadamente as normas para o credenciamento, a renovação e a supervisão das IES. Ademais, descentralizou ações administrativas, permitindo aos estados que participassem com autonomia no processo de ampliação da modalidade a distância de ensino, com base nas próprias demandas.

A reação a esse conjunto de marcos regulatórios da EaD, no entanto, foi de crítica à gestão de Fernando Haddad. Se, por um lado, a iniciativa privada demonstrava insatisfação com o novo regramento do Estado para o setor, aumentando para as IES os custos de adaptação às novas exigências de credenciamento – consideradas elevadas pelos grupos educacionais –, por outro, a classe magisterial e seus respectivos sindicatos não pouparam o MEC de protestos contra os planos do governo federal de criar sua própria rede de EaD. Em nota de 2007²⁸⁴, o Andes-SN criticou o que foi chamado pela entidade de “acenos pecuniários” às universidades e aos institutos federais e a obrigação destes de aderir à Universidade Aberta do Brasil (UAB),

²⁸⁴ Coordenação do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE). Universidade Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo. *Andes-SN*, março de 2017. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/andes.doc>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

a partir da cooptação de pró-reitorias de graduação e grupos de pesquisa, deflagrando no sistema público um grande ameaça ao projeto das universidades federais. A posição radical da Andes-SN era de crítica ao conteúdo dos textos decretais, que balizavam a instituição da UAB, habilitando-a, definitivamente, para desenvolver o projeto de interiorização da oferta de vagas universitárias públicas por meio da EaD.

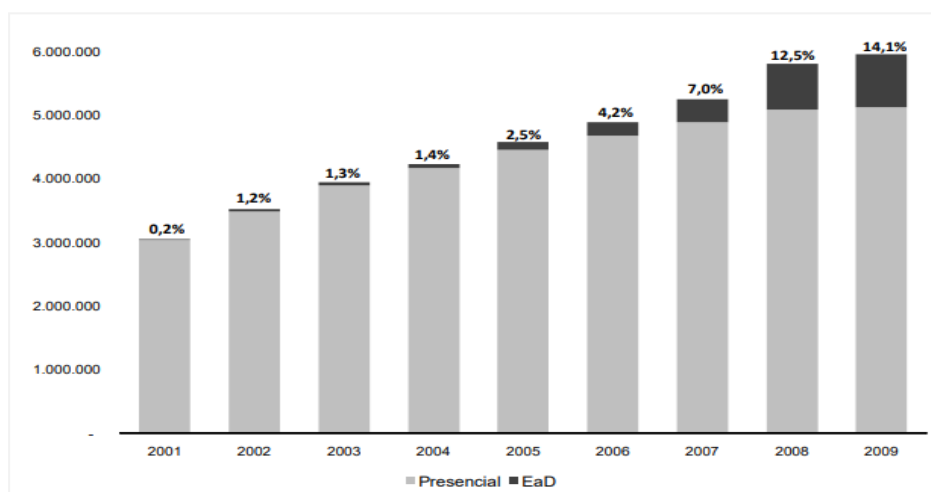
Além dos decretos já identificados, vale mencionarmos também outras portarias e resoluções que foram decisivas para a implementação e viabilização da UAB, como a Resolução nº 044/2006 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), voltada, especificamente, para a concessão de bolsas para os professores-pesquisadores e tutores do sistema UAB; a Portaria Conjunta Capes/CNPq nº 01/2007, que, após a transferência da UAB para a Diretoria de Educação a Distância (DED), vinculada à Capes, regulamenta a concessão de bolsas para alunos de pós-graduação atuarem como tutores em instituições públicas de Educação Superior vinculadas à UAB; e, por fim, a Portaria MEC nº 802/ 2009, que institui a implementação dos polos de apoio presencial nos municípios, sob a responsabilidade das autarquias locais.

Entretanto, desde 2017, o Decreto nº 5.622, instituidor da EaD no Brasil, foi substituído pelo Decreto nº 9.057, estabelecendo mudanças a favor das instituições de ensino, que foram liberadas pela gestão do então presidente Michel Temer (PMDB) de algumas das exigências mais importantes para o credenciamento de cursos de graduação e pós-graduação EaD no país. Na prática, o decreto estendeu a possibilidade de oferta da EaD por meio de concessões facilitadas para o credenciamento de novas instituições. Na prática, isso significou, por exemplo, que as IES já credenciadas exclusivamente para cursos de pós-graduação foram liberadas para ofertar cursos de graduação sem a necessidade de um novo ato autorizativo. Houve ainda a suspensão de uma antiga exigência que determinava que, para o credenciamento de instituições na modalidade EaD, era necessário que elas ofertassem também ensino presencial. Esta atualização só reforça a tese de que a modalidade EaD se tornou a única chance de o Estado brasileiro cumprir a meta de TLM do PNE (2014-2024) para a população entre 18 e 24 anos.

No Gráfico 15, a seguir, os primeiros resultados tabulados do processo de regularização e expansão da Educação Superior a distância no Brasil, entre os anos de 2001 e 2009, demonstram como a referida modalidade apresentou um grande potencial de crescimento depois que o governo Lula a converteu de sistema paralelo de ensino para uma ação estratégica do Estado no planejamento nacional de ampliação do acesso ao Ensino Superior. Com o número de cursos de EaD crescendo exponencialmente no país, a participação do setor sobre o total de

estudantes matriculados subiu de 1,4% em 2004 para 4,2% em 2006, chegando a 14,1% em 2009.

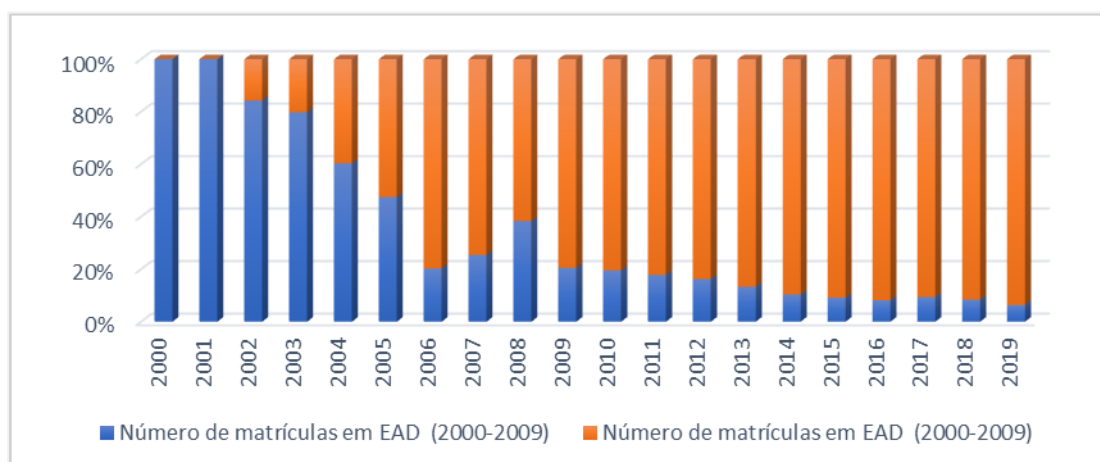
Gráfico 15: Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino no Brasil (2001-2009)



Fonte: Censup 2009 – MEC/Inep. Elaborado pelo MEC/Inep/Deed, 2009.

Em seguida, com base no Gráfico 16, que sistematiza em série histórica a distribuição de matrículas na EaD por tipo de administração (pública e privada), de 2000 até 2019, é possível identificar como a participação do capital privado nesta modalidade consolidou-se apenas depois de o Estado estabelecer o ensino a distância como parte da rede universitária brasileira. Ademais, evidencia-se ainda como a rede privada passou a exercer o monopólio da EaD no Brasil. A oferta pública, no entanto, teve o seu pico em 2008, com 40% do total das matrículas, e sofreu uma forte queda até 2016, perdendo mais da metade de sua participação. Já em 2019, apesar da ligeira recuperação, o setor público não consegue responder nem por 7% das 2.450.264 matrículas de EaD.

Gráfico 16: Número de matrículas de graduação a distância, por administração, no Brasil (2001-2019)



Fonte: Censup 2020 – MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

É perceptível nos dois últimos gráficos como a viabilização da UAB, em 2005, exerceu grande influência sobre a ampliação da modalidade EaD no país. Pautada pelo objetivo de expandir e interiorizar o Ensino Superior público, a UAB reiterou, na ocasião, uma importante característica do Estado brasileiro durante a gestão petista: coordenar o desenvolvimento social e econômico com base nos investimentos públicos em setores estratégicos para posterior exploração do setor privado. Nesse sentido, a ascensão da modalidade EaD é bastante emblemática, porque foi baseada em uma política pública educacional de Estado, que dispôs a conjugação entre oferta e demanda no mercado para o setor privado, o maior beneficiário da ampliação da modalidade EaD. Dito de outro modo, é seguro afirmar que, no Brasil, foi o próprio Estado que, diante de uma conjuntura internacional de transformação das exigências do capital, promoveu o desenvolvimento de um audacioso programa de inclusão universitária no território nacional, atendendo ao mesmo tempo interesses públicos e, principalmente, privados.

Durante o lançamento da UAB, por exemplo, um projeto piloto para a implementação da universidade foi realizado por meio de uma parceria entre o MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Banco do Brasil (BB). Esse projeto previa a oferta de um curso de bacharelado em Administração de Empresas, com parte das vagas reservada ao quadro de funcionários do banco. O sucesso da proposta foi tão grande que as três mil vagas iniciais para seis estados foram ampliadas para dez mil, em oito estados, com 25 universidades conveniadas: 18 federais, 7 estaduais e 87 polos de apoio presencial. A aula inaugural ocorreu em junho de 2006, e a IES de referência foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que elaborou o primeiro módulo e os respectivos apoios didáticos.

Neste caso, o alinhamento da UAB com o setor privado não está apenas na parceria entre o Estado e uma empresa pública de economia mista, mas no compromisso de proporcionar uma formação (humana) de caráter público e social para o atendimento exclusivo de uma reserva (privada) reprimida no interior do país. Além disso, o êxito da experiência impulsionou inexoravelmente a procura por formação universitária nas IES particulares, que começaram a apresentar taxas de crescimento ininterruptas até o controle hegemônico da modalidade.

No âmbito federal, em 2007, a UAB lançou oficialmente um amplo programa de expansão universitária com 198 cursos, distribuídos em 174 polos presenciais nos 26 estados da federação. A política da universidade aberta consistia, basicamente, em estabelecer consórcios entre municípios e estados, responsáveis pela organização material dos polos e IES públicas, que proporião, a partir de editais financiados pelas agências de fomento (CNPq e Capes), cursos superiores sequenciais: graduação, especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento, mestrado e doutorado.

O estado de São Paulo – que não participou por meio do governo federal –, integrou o projeto por iniciativa de 15 municípios²⁸⁵, que, juntos, receberam 14 cursos de graduação e pós-graduação de 8 IES diferentes:

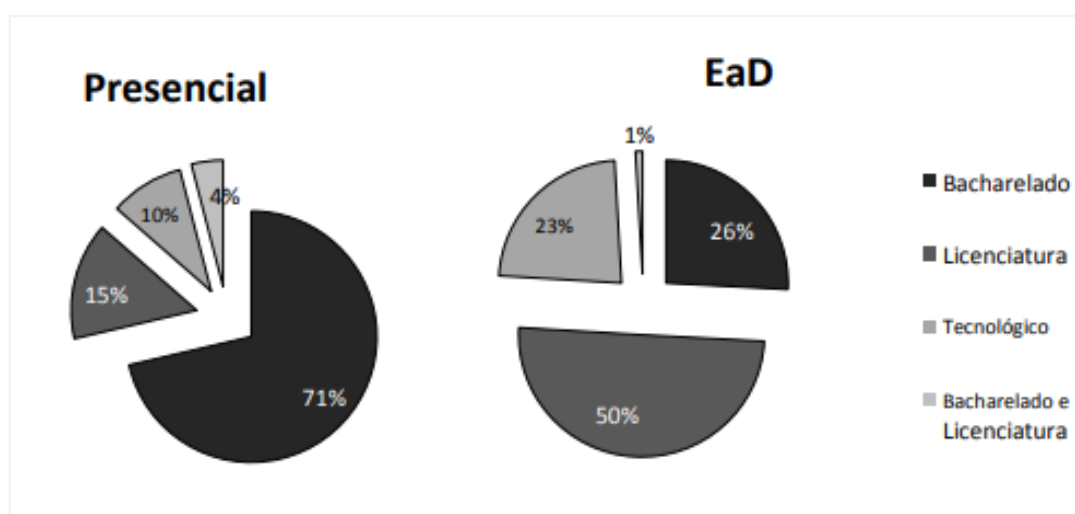
- UFSCar – (I) Pedagogia, (II) Tecnologia - Sucroalcooleira, (III) Educação Musical, (IV) Sistema de Informação e (V) Engenharia Ambiental;
- UFOP – (I) Administração Pública;
- UNB – (I) Educação Física, (II) Artes Visuais, Música, Teatro;
- UFMS – (I) Licenciatura em Matemática;
- UNIFESP – (I) Informática em Saúde;
- FIOCRUZ – (I) Gestão de Projeto e (II) Gestão de Saúde, Vigilância Sanitária;
- CEFET-SC – (I) Gestão Pública;
- UFES – (I) Controle da Administração Pública.

Chama a atenção que neste período de crescimento da EaD no Brasil as matrículas tenham se concentrado principalmente nos cursos de administração e gestão de empresas, educação e formação de professores. Nota-se, conforme o Gráfico 16, que o principal contraste

²⁸⁵ Apiaí, Bálsamo, Barretos, Charqueada, Guarulhos, Igarapava, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Olímpia, Osasco, São Carlos, São José dos Campos, Tarumã.

entre os dois tipos de ensino seja a ampla oferta de cursos de licenciatura, que correspondem a 50% do total de matrículas em cursos de graduação a distância, enquanto na modalidade presencial o total é de apenas 15%. Concomitantemente, as proporções de matrículas no bacharelado em cursos de graduação também são bem diferentes: 71% do total no modelo presencial e 26% na EaD.

Gráfico 17: Distribuição do número de matrículas de graduação, por modalidade de ensino, e tipo de diplomação no Brasil (2009)



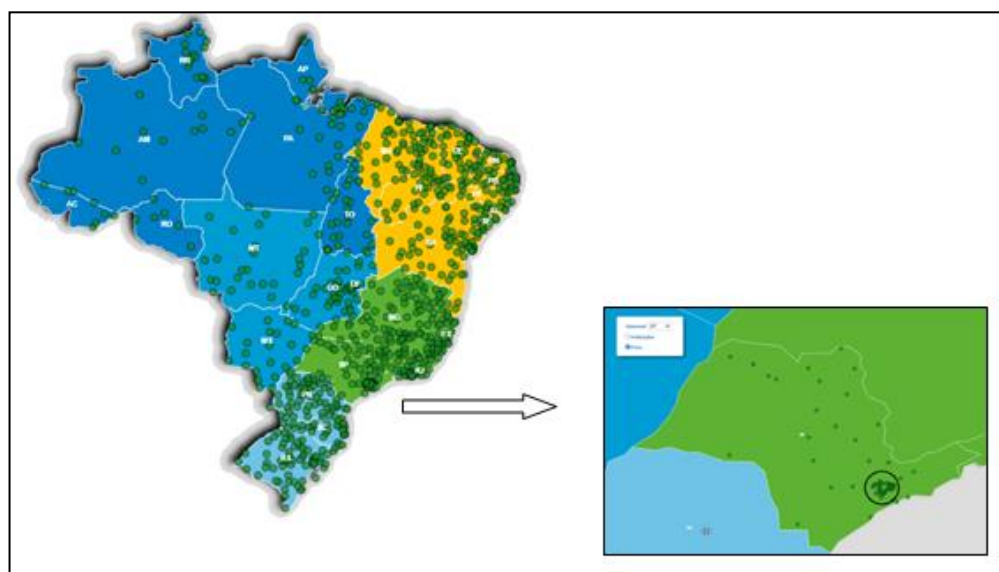
Fonte: Censup 2009 – MEC/Inep. Elaborado pelo MEC/Inep/Deed, 2009.

Com os esforços empreendidos pelo governo federal, o volume máximo de matrículas da UAB foi atingido pouco depois dos primeiros editais, quando a instituição alcançou, em 2008, a marca de mais de 200 mil estudantes, distribuídos entre os inúmeros cursos de graduação oferecidos pelos consórcios com universidades e IES federais. No entanto, nestes últimos dez anos (2009-2019), a rede de EaD do governo federal não só deixou de manter a tendência acelerada do ritmo de crescimento, como segue em forte queda desde então, não chegando atualmente nem na metade da marca registrada em 2008. Uma das possíveis explicações para a redução do programa durante a própria gestão petista, ao contrário do que se supunha, foi a priorização do governo federal pelos investimentos na abertura (ou modernização) de unidades universitárias presenciais, que totalizaram, entre 2003 e 2014: 18 novas universidades e 173 campus universitários, 360 Institutos Federais – praticamente duplicando o número de alunos no país de 505 mil para 932 mil. A segunda hipótese foi a entrada do setor privado na EaD, que, em poucos anos, reverteu a instabilidade do segmento em um sólido negócio a longo prazo, reduzindo custos operacionais e aumentando a capacidade de acumulação nos grandes conglomerados educacionais estrangeiros que atuam no Brasil, a

exemplo: Kroton, Laurate, Adtalem Global Education. Por fim, e não menos importante, está o desinvestimento em Educação Superior acumulado pelo Estado brasileiro, entre 2015 e 2019, que chegou a 15%, segundo os dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI).

Mas se, por um lado, as matrículas da rede de EaD pública foram reduzidas, por outro, a extensão territorial da UAB alcançou, em 2019, o número recorde de 940 polos de apoio presencial, distribuídos regionalmente em: 122 unidades no Centro-oeste, 95 no Nordeste, 110 no Norte, 252 no Sudeste e 161 no Sul. Na Figura 2²⁸⁶, a seguir, que registra os locais de todos os polos da UAB no território brasileiro, nota-se, entretanto, uma grande concentração de polos em algumas regiões do país, dentre as quais se destaca a área da grande São Paulo, uma vez que somente o município de São Paulo acumulou, nos últimos dez anos, cerca de 47 polos.

Figura 2: Mapa da distribuição territorial de polos de atividade presencial da UAB (2019)



Fonte: SisUAB/Gov, 2019. Elaborado pelo SisUAB/Capes, 2019. (Adaptado pelo autor.)

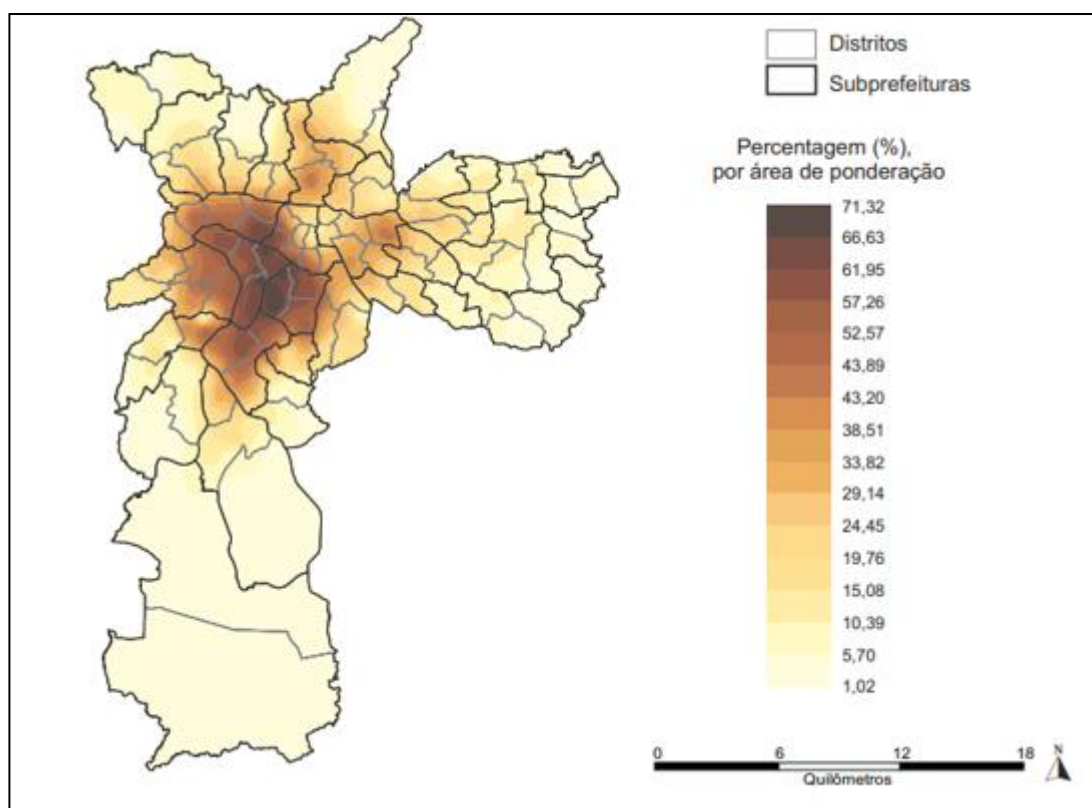
À primeira vista, a concentração de polos em algumas áreas do país pode até sugerir a repetição de outros cenários estatísticos da Educação Superior, ainda mais quando se observa a concentração de polos na região Sudeste. Porém, quando analisado mais acuradamente o estado de São Paulo, por exemplo, observa-se que a situação paulistana, ou até mesmo de sua área metropolitana, evidencia uma especificidade bastante relevante para esta e outras pesquisas

²⁸⁶ O mapa apresentado não se refere à produção cartográfica original, tratando-se, na verdade, de uma edição realizada pelo autor com imagens do *site* <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>>. Acesso em: 28 jul. de 2021.

sobre o tema: trata-se do processo de interiorização da universidade no espaço periférico – regional ou local. No município de São Paulo, os 47 polos da UAB estão situados em território urbano socialmente mais vulnerável e, ao mesmo tempo, preterido pela rede universitária da região, concentrada, principalmente, no centro expandido do município, onde a procura pelo Ensino Superior é historicamente consolidada.

O Mapa 1, abaixo, elaborado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de São Paulo (SMDUD), por meio do departamento de Produção e Análise de Informação (DEINFO), com base no último Censo Demográfico do IBGE – realizado em 2010 –, apresenta alguns destes contornos espaciais da desigualdade educacional na metrópole paulistana.

Mapa 1: Proporção da população de 25 anos ou mais com Ensino Superior completo no município de São Paulo (2010)



Nota: A categoria Ensino Superior inclui cursos de pós-graduação.

Fonte: IBGE. Censo demográfico de 2010. Elaborado por SMDUD/DEINFO, 2010.

O contraste cartografado ressalta justamente o traço inclusivo do processo de abertura de vagas públicas em cursos de graduação a distância a partir da periferia de uma cidade cuja participação de jovens e adultos (até 29 anos) com formação universitária completa corresponde a apenas 12,9% da população do município. Impressiona, no entanto, o fato de que certos distritos da metrópole concentram em sua comunidade local até 40% de habitantes com

diplomação acadêmica, como é o caso dos bairros Alto de Pinheiros (37,4%), Itaim Bibi (44,6%), Moema (47,4%), Perdizes (39%), Pinheiros (38,9%), Saúde (38,9%) e Vila Mariana (43,7%)²⁸⁷ – todos localizados nas áreas centrais do município, que também concentra em patamares elevados: renda, expectativa de vida e acesso à infraestrutura. No outro extremo, já nas margens populosas do município, estão os distritos²⁸⁸ que concentram o percentual mais elevado de jovens e adultos com a educação fundamental incompleta, superando, inclusive, a média municipal, que estava em 20,5%. São bairros localizados, em sua maioria, nas zonas leste e sul da cidade: Vila Andrade (38,6%), Marsilac (32,9%), Jardim Ângela (32,4%), Parelheiros (30,1%), Lajeado (29,2%), Grajaú (27,2%) e Cidade Ademar (27,1%)²⁸⁹.

O processo de abertura dos polos da UAB no município de São Paulo – a partir, principalmente, das unidades do Centro Educacional Unificado (CEU) – promoveu, ao mesmo tempo, duas políticas de Estado de esferas diferentes, como um conjunto coordenado de ações integradas para a promoção de formação humana nos limites periféricos da metrópole. Se, por um lado, o polo de ensino a distância sinalizou a presença física de diferentes instituições públicas federais nos territórios da cidade com pouca ou nenhuma oferta de vaga na Educação Superior, por outro, potencializou nos distritos periféricos o próprio CEU, que, além de oferecer todos os níveis da Educação Básica em suas unidades, passou também a disponibilizar cursos gratuitos de graduação e pós-graduação *lato- sensu*.

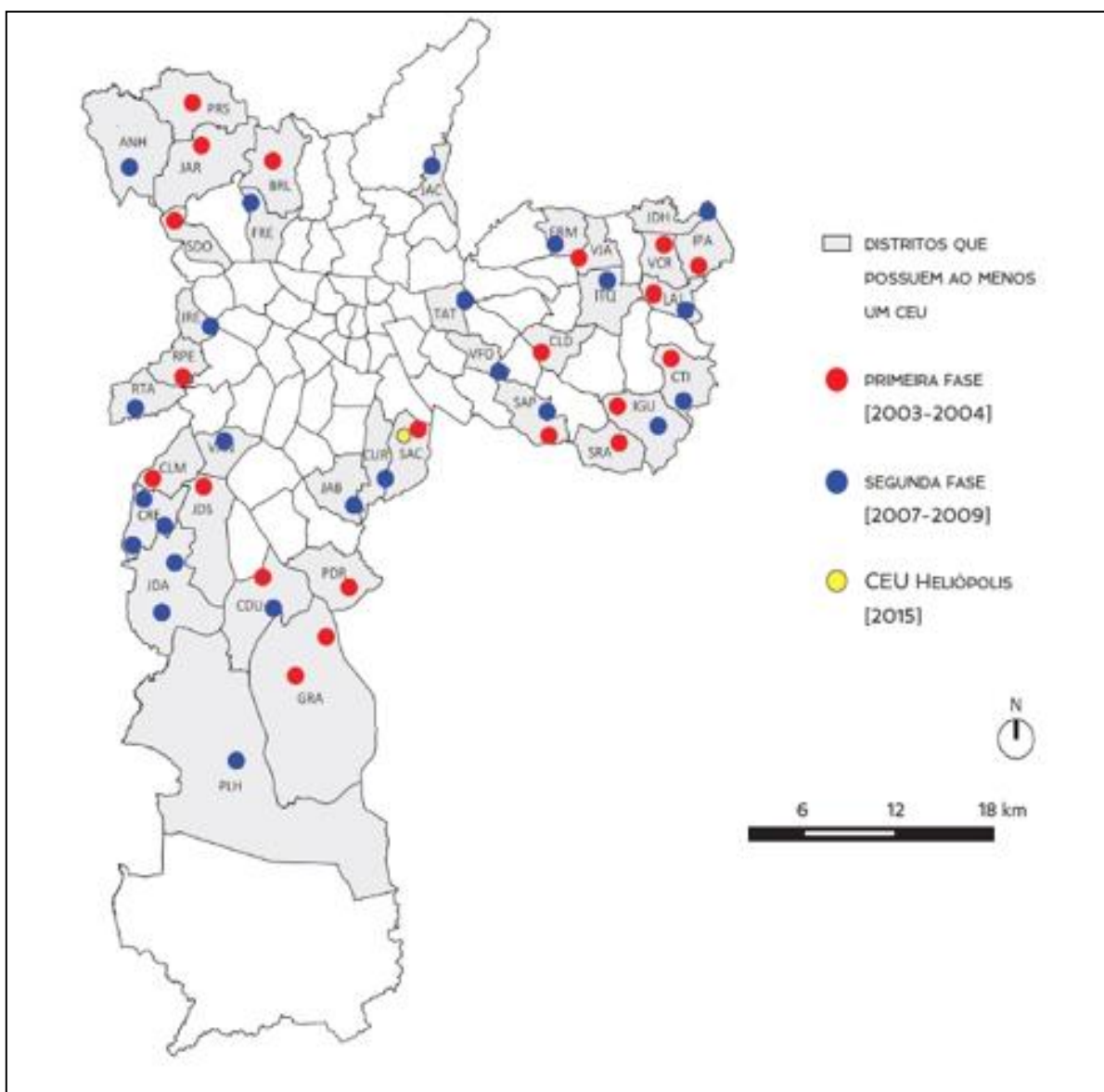
Na Figura 3, a seguir, observa-se a atual distribuição territorial das 46 unidades do CEU no município de São Paulo, inauguradas ao longo de duas fases de execução, as quais, juntas, somam mais de uma década e quatro prefeitos diferentes. A cor azul representa o primeiro período de implementação do CEU, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy (2003-2006), autora do projeto e responsável pela entrega de 21 unidades. Já a cor vermelha representa os outros 24 equipamentos executados durante as gestões dos prefeitos Serra/Kassab (2005-2008) e Kassab (2009-2012), que, embora não incluíssem inicialmente o CEU em seus planos de governos, foram pressionados por entidades civis a se comprometerem com a finalização das obras, consolidando-as, portanto, como política de Estado. E, finalmente, a cor amarela representa o CEU Heliópolis, inaugurado em 2015 pelo então prefeito Fernando Haddad (2013-2016).

²⁸⁷ SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC). Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo (MJSP). Unicamp. Campinas. 2014^a. p.136.

²⁸⁸ Ver anexo D, p.. Mapa distrital do Município de São Paulo.

²⁸⁹ Ibid., p. 132.

Figura 3: Mapa da distribuição territorial dos polos de atividade presencial da UAB por subprefeitura⁽¹⁾ (2019)



(1) Ver anexo C. Mapa das subprefeituras no Município de São Paulo. p. 277.

Fonte: PMSP. Secretaria Municipal de Educação, 2015. Elaborado por OLIVEIRA, Paula Custódio de, 2017.

A justaposição entre o Mapa 1 e a Figura 2 explicita a devida dimensão da importância inclusiva do CEU e da própria UAB como políticas educacionais de Estado, as quais também estabeleceram como um de seus eixos o enfrentamento da desigualdade socioterritorial. Conforme observamos nas imagens, a localização destes equipamentos de Educação no município de São Paulo reverte uma dinâmica espacial da cidade, determinada pelas centralidades econômicas do planejamento urbano.

É nesse sentido que o CEU/UAB adquire traços de política pública de educação inclusiva, sendo capaz de promover certa requalificação do território urbano – sem gentrificá-

lo – a partir da produção de múltiplos espaços públicos de integração humana na periferia de São Paulo. Inclusive, quando o projeto foi idealizado pela gestão Suplicy, diferentes secretarias municipais já vinham acumulando experiências em ações conjuntas – muito bem avaliadas pela comunidade periférica – para a formulação e execução de propostas de integração comunitária por meio de atividades educacionais de cultura e lazer, realizadas nas próprias escolas públicas locais.

A proposta de Marta Suplicy, na verdade, recuperava a experiência pregressa da ex-prefeita Luiza Erundina (1989-1993), pioneira em tratar politicamente a urgência de ações de descentralização urbana, e o modelo das Escolas Parque, proposto pelo educador Anísio Teixeira. O fato é que, durante o seu mandato, todas essas experiências acumuladas convergiram para a implementação de uma política pública com forte característica sócio-urbana, viabilizando na cidade práticas institucionais de estreitamento da relação entre a agenda periférica e o planejamento urbano.

O que era, a princípio, apenas um plano de governo para a construção de “polos de Cultura, Esporte e Lazer na periferia” acabou se tornando o embrião do CEU quando incorporou em suas diretrizes a ampla demanda da periferia por vagas na rede de escolas públicas do município. Com a proposta de associar a oferta de Educação Básica à integração da comunidade, a primeira unidade do CEU foi inaugurada em 2003, no distrito de Guaianases, consolidando-se desde o início como um marco da articulação de diferentes políticas públicas para a produção de territórios integrados à cidade. Dentre seus objetivos, destacam-se:

- promover o desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos;
- ser uma referência de desenvolvimento para o território e a comunidade;
- ser um lugar de experiências educacionais democráticas, emancipatórias e inovadoras;
- promover o protagonismo infantil e juvenil;
- ser um centro de promoção da justiça social no território e na comunidade;
- garantir o direito e o acesso dos frequentadores dos CEUs à educação, cultura, lazer, ao esporte e recreação e às tecnologias.

O projeto original do CEU já previa uma área especialmente construída para abrigar um conjunto de serviços educacionais à disposição da comunidade. Nas Figuras 4 e 5, é possível observar as estruturas que servem aos polos para atividades presenciais da UAB desde 2013: chamados de “telecentro”, os edifícios comportam biblioteca, sala de informática, auditório com projetores, sala dos professores e secretaria administrativa e acadêmica.

Figura 4: Telecentro do CEU Jd. Paulistano – polo da UAB desde 2013



Fonte: PMSP. Secretaria Municipal de Educação, 2013. Foto de divulgação. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. de 2022.

Figura 5: Biblioteca do telecentro do CEU Quinta do Sol – polo da UAB desde 2014



Fonte: PMSP. Secretaria Municipal de Educação, 2014. Foto de divulgação. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. de 2022.

No município de São Paulo, o crescimento da modalidade EaD oferecida pelo Estado seguiu um ritmo próprio, apresentando taxas de expansão muito diferentes daquelas observadas em cursos presenciais de graduação (ver Gráfico 11). A oferta pública de vagas em EaD na cidade começou somente em 2009, quando a Universidade Estadual Paulista (Unesp), por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), conveniou-se à Univesp e à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para realizar o curso semipresencial de licenciatura em Pedagogia, que dispôs para o estado de São Paulo 1.350 vagas – voltadas, exclusivamente, para professores em exercício no Ensino Infantil e/ou Fundamental²⁹⁰.

A rede particular, por outro lado, cresceu em ritmo similar ao do cenário nacional, correspondendo, regularmente, entre 2006 e 2015, a 4% do total de matriculados no país. Só que a diferença entre as duas modalidades no município, ao menos em relação ao número de matrículas, é incomparável até 2013, quando, finalmente, houve no município a implementação da UAB pela gestão petista, melhorando sensivelmente a oferta de vagas públicas na cidade de São Paulo.

A chegada de Haddad à Prefeitura da cidade de São Paulo em 2013, depois de uma importante vitória sobre o tucano José Serra – na ocasião, ex-presidenciável derrotado por Dilma Rousseff em 2010 –, foi uma importante demonstração de força do PT, que recuperou no pleito de 2012 não só a maior cidade do país, após duas derrotas consecutivas da ex-prefeita Marta Suplicy, mas o fôlego partidário para gozar de mais independência política na composição das correlações de força no país. O ex-ministro da Educação, portanto, chegava ao Edifício Matarazzo chancelado pela eleição municipal mais importante do Brasil e consagrado como uma figura bastante representativa da renovação política do PT e do próprio país.

Foi neste contexto que o prefeito Fernando Haddad, logo no início de seu mandato, acelerou um conjunto de ações políticas para a Educação²⁹¹, para fortalecer no município a ampliação da oferta de vagas públicas no Ensino Superior. Por meio da Lei nº 15.883/13, o Executivo aprovou na Câmara a implantação do Sistema UAB na cidade de São Paulo, inaugurando 31 polos de atendimento presencial para os cursos de graduação e pós-graduação. Até o final do mandato, em 2016, a meta de campanha foi ampliada, totalizando 47 polos, distribuídos em todas as 46 unidades CEU e 1 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Dupas, na Vila Nova Cachoeirinha, periferia da Zona Norte.

²⁹⁰ Dos 27 polos de atendimento presencial do curso, 26 estavam distribuídos no interior e litoral do estado e 1 estava na capital paulista, localizado na Cidade Universitária da USP.

²⁹¹ Ver “Programa de metas 2013-2016: um convite ao planejamento urbano participativo”.

A expressiva adesão comunitária ao programa, confirmada pela grande procura pelos cursos de Educação Superior oferecidos, serviu de base para a ampliação do consórcio entre UAB, IES/MEC/Capes e PMSP. Por meio da “Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU)”, homologada a partir do Decreto Municipal nº 56.178, de 19 de junho de 2015, a gestão Haddad promoveu, provendo fomento financeiro, orçamentário e administrativo da SME/SP, a ampliação da parceria estabelecida com o governo federal, multiplicando a oferta de vagas gratuitas no Ensino Superior na cidade de São Paulo. As disposições do decreto municipal oficializaram, inclusive, parcerias com IES públicas e privadas não participantes do Sistema UAB, como a Univesp²⁹² e o Centro Universitário São Camilo²⁹³. Outro aspecto importante do decreto foi a designação de funcionários da SME/SP para que atuassem como coordenadores dos polos de apoio presencial, coordenadores pedagógicos (nas unidades com mais de 800 alunos) e secretários acadêmicos, garantindo assim que a rede UniCEU tivesse uma estrutura similar à que foi cedida pelo município aos polos de atendimento presencial da UAB, em 2013. Por fim, e não menos importante, apresentamos abaixo a definição dos objetivos institucionais da UniCEU:

- (i) ampliar e apoiar a oferta de cursos nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP;
 - (ii) ofertar cursos de qualidade e gratuitos nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a ampliar o acesso ao ensino superior às populações de maior vulnerabilidade social em todas as regiões da cidade;
 - (iii) assegurar a formação continuada dos profissionais da educação em conformidade às diretrizes de SME;
 - (iv) constituir uma rede de estudantes da UniCEU, articulando troca de experiências e produção de conhecimentos entre todas as regiões da cidade;
 - (v) tornar-se referência de atendimento à comunidade na construção de itinerários formativos visando o ingresso no ensino superior, especialmente para a população jovem;
 - (vi) estimular a formação de profissionais em cursos de licenciatura para atender às demandas das redes públicas de ensino, especialmente em regiões em que há falta de profissionais da educação;
 - (vii) fomentar o desenvolvimento local sustentável.
- (Publicado pela Secretaria do Governo Municipal, em 19 de junho de 2015.)

O que se percebe, portanto, é o esforço institucional da prefeitura em estabelecer na cidade de São Paulo um conjunto de políticas educacionais, integrando União e município, para a expansão de vagas públicas de Ensino Superior a partir de territórios vulneráveis. É nesse

²⁹² Desde o segundo semestre de 2014, a Univesp oferece cursos de graduação no município de São Paulo a partir dos polos de atendimento presencial da UAB, localizados nas unidades do CEU.

²⁹³ Em 2016, o Centro Universitário São Camilo ofereceu, por meio de convênio com a UniCEU, 1150 vagas públicas do curso semipresencial de licenciatura plena em Pedagogia Interdisciplinar em 14 polos da rede.

sentido que Sanches e Leone (2016)²⁹⁴ defendem que a criação da UniCEU inaugurou um novo tipo de marco legal nas políticas públicas de Educação Superior no país. Segundo as pesquisadoras, a UniCEU redesenhou o regime federativo de oferta de vagas públicas de Educação Superior, ao mesmo tempo que expandiu a possibilidade de o município – *a priori* relacionado apenas à oferta de Educação Básica – se tornar corresponsável pela execução de políticas universitárias; neste caso, voltadas, especificamente, para o atendimento da população periférica da cidade. Na prática, a oferta de Ensino Superior a partir dos espaços do CEU, proporcionada por diferentes consórcios com as esferas federal e estadual, potencializou a constituição de uma ampla rede de formação humana e profissional, centrada na democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e referenciado, nas áreas de maior vulnerabilidade social da cidade.

Conforme observa-se no quadro abaixo, até 2020, a rede UniCEU ofereceu no município de São Paulo um total de 32.124 vagas, distribuídas em 52 cursos de Educação Superior de diferentes modalidades: graduação (bacharelado e licenciatura), pós-graduação (especialização e aperfeiçoamento).

Quadro 1: Cursos de Educação Superior oferecidos no CEU por habilitação (2013-2020)

Graduação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Biologia 2. Educação Física 3. Engenharia da Computação 4. Engenharia de Produção 5. Física 6. Letras-Português 7. Matemática 8. Pedagogia 9. Pedagogia Interdisciplinar 10. Química
Pós-Graduação
<ol style="list-style-type: none"> 1. África e suas Diásporas 2. Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola 3. Ciência é 10 4. Ciência e Tecnologia 5. Cuidado Pré-natal 6. Educação Ambiental 7. Educação Científica: Educação Não Formal em Ciência e Tecnologia 8. Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social 9. Educação em Direitos Humanos 10. Educação Empreendedora 11. Educação Especial e Inclusiva

²⁹⁴ SANCHES, Ana Lúcia; LEONI, Marilisia de Fátima. *A rede UniCEU como política de promoção da democratização do acesso ao ensino superior nas periferias da cidade de São Paulo*. Simpósio Internacional de Educação a Distância. 2016.

12. Educação Infantil, Infâncias e Arte
13. Educação Integral para o Século 21
14. Enfermagem no Cuidado Pré-Natal
15. Ensino de Filosofia do Ensino Médio
16. Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
17. Ensino de Matemática no Ensino Médio
18. Ensino de Química
19. Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência
20. Gênero e Diversidade na Escola
21. Gestão da Educação Pública
22. Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola
23. Gestão em Enfermagem
24. Gestão em Saúde
25. História, Ciências, Ensino e Sociedade
26. Informática e Saúde
27. Informática Instrumental da Educação
28. Inovação na Educação Mediada por Tecnologia
29. Literaturas de Língua Portuguesa – Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal
30. Mídias na Educação
31. Novas Tecnologias no Ensino da Matemática
32. Planejamento, Implementação e Gestão da EaD
33. Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola
34. Políticas Linguísticas para Educação Escolar Indígena
35. Práticas de Letramento e Alfabetização
36. Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade
37. Práticas Pedagógicas
38. Prevenção ao Uso Indevido de Drogas
39. Saúde Indígena
40. Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Básico
41. Tecnologias e Sistemas de Informação
42. Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino

Fonte: PMSP. Secretaria Municipal de Educação, 2014. *Dados abertos*: UniCEU – Polos, cursos e vagas. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/groups/uniceu-polos-cursos-e-vagas>>. Acesso em: 25 fev. de 2022.

Um dos aspectos a se depreender do Quadro 1 é o desenho institucional da UniCEU. Apesar de ainda conservar inúmeras características da UAB, como a ampla oferta de cursos de graduação e pós-graduação para a formação magisterial – com vistas a atender, principalmente, as demandas locais das redes municipal e/ou estadual de ensino –, nota-se um esforço para atender reconhecidas necessidades comunitárias. A oferta de vagas e cursos, por exemplo, distribui-se na rede de polos a partir de demandas ou especificidades locais. É o caso do curso de pós-graduação em Saúde Indígena da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), oferecido exclusivamente no polo Jardim Novo Parelheiros da UniCEU desde 2017. O curso visa formar profissionais especialistas em saúde indígena, com competências antropológicas, políticas, epidemiológicas e de saúde pública, e é voltado para profissionais de nível superior que trabalham em comunidades indígenas no contexto do Subsistema de Atenção à Saúde

Indígena, integrante do Sistema Único de Saúde (SASI-SUS)²⁹⁵. A oferta ocorre na região justamente porque o bairro de Parelheiros, no extremo sul da cidade de São Paulo, concentra 15.969 hectares da terra indígena Tenondé Porã, com cerca de 867 pessoas distribuídas em oito aldeias: Guyrapaju, Kalipety, Krukutu, Kuaray Rexakã, Tape Miri, Tenondé Porã, Tekoa Porã e Yrexakã²⁹⁶.

Nesse sentido, a UniCEU aperfeiçoou a inserção territorial da UAB no município à medida que reorganizou a distribuição de cursos considerando tanto a correspondência entre oferta e procura do público-alvo como os próprios (e legítimos) interesses da comunidade. Em conformidade com o Plano Municipal de Educação²⁹⁷, sancionado em 2015, a UniCEU tornou-se a ação pela qual a gestão Haddad manteve-se comprometida com a Meta 11, a de estimular a expansão das instituições de Educação Superior públicas em todas as regiões do município por meio da articulação entre formação, currículo, pesquisa, mundo do trabalho e as necessidades econômicas, sociais e culturais do município de São Paulo e do país.

Não há dúvidas, portanto, de que a implantação da Rede UniCEU pela gestão municipal de Fernando Haddad, em parceria com o Governo Federal –o qual havia integrado como Ministro de Estado –, tratou-se de uma importante tentativa de referendar as principais bases de uma expansão universitária nacional comprometida em garantir, por meio da oferta pública e privada de vagas, o acesso de populações historicamente excluídas à Educação Superior. Conforme demonstrou a pesquisa de Sanches e Leoni (2016), a Rede UniCEU representa, em termos educacionais, o aperfeiçoamento de políticas públicas que, planejadas territorialmente, a partir da articulação entre o fortalecimento de equipamentos públicos locais e o enfrentamento de vulnerabilidades sociais, raciais, de gênero e geracionais, promovem o desenvolvimento comunitário por meio do acesso às novas tecnologias de formação humana.

²⁹⁵ Disponível em: <<https://www.unasus.unifesp.br/ofertas/saude-indigena>>. Acesso em: 18 dez. de 2021.

²⁹⁶ Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP).

²⁹⁷ Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.

4. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR (A DISTÂNCIA) E AS DESIGUALDADES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CONTRADIÇÕES DE UM PROCESSO INCLUSIVO E EXCLUDENTE

Nosso constrangedor abismo social e o gargalo no qual nos encontramos foram escolhas, assim como construir um futuro melhor também vai precisar ser.

Emicida, prefácio de “São Paulo: o planejamento da desigualdade”.

Com base na hipótese de que a expansão da Educação Superior pública a distância no município de São Paulo se conformou como um processo *inclusivo* e, ao mesmo tempo, *excludente* de trabalhadores-estudantes na periferia, o último capítulo desta tese apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada no polo Jardim Paulistano com seis estudantes – entre formados e formandos. Eles foram entrevistados a fim de representar como os contrastes de uma fração da realidade, agrupados por meio de procedimentos hermenêuticos, podem reproduzir contradições síncronas ou assíncronas ao levantamento estatístico da população de estudantes do município. Para tanto, com base nos dados de “escolaridade-escolarização” e “situação de ocupação” da população da cidade, contextualizou-se como as dinâmicas excludentes da metrópole se reproduzem na Educação Básica e Superior a partir de variáveis demográficas, como faixa-etária, gênero, cor/raça e condições de ocupação. O objetivo foi demonstrar como as especificidades das desigualdades educacionais no município de São Paulo se expressam (ou não) por meio do perfil dos estudantes de graduação do programa público de ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior gratuito nas unidades do CEU (Rede UniCEU).

Nesse sentido, o capítulo está organizado em três seções diferentes, cada qual com propósitos e objetivos específicos para o conjunto de dados reunidos durante a prospecção empírica. A primeira seção, “Dinâmicas excludentes na frequência em estabelecimentos de ensino: um balanço estatístico”, amparou a preocupação da pesquisa em contextualizar, na cidade de São Paulo, como se manifestam (e distribuem-se pelo território) as dinâmicas de exclusão entre grupos específicos da população de estudantes diante das imensas desigualdades educacionais no processo de escolarização. A situação de ocupação, por outro lado, permitiu que se verificasse, entre os estudantes com mais de 11 (ou 12) anos de frequência em estabelecimentos de ensino, as principais características dos perfis socioeconômicos da

população com acesso ao Ensino Superior e, conseqüentemente, quais eram os grupos mais (ou menos) predominantes, segundo idade, gênero e cor.

Na segunda seção, “A universidade na periferia: o acesso ao Ensino Superior por meio da UniCEU”, os dados apurados anteriormente foram comparados aos dados produzidos pela própria pesquisa, a partir da tabulação de informações disponibilizadas pelo Censup-MEC/Inep. O objetivo era verificar a correspondência entre as demandas por Educação Superior no município de São Paulo e os estudantes que estão matriculados na rede pública de EaD. Ao passo que essa análise era realizada, as características gerais e específicas dos estudantes da Rede UniCEU foram se apresentando concretamente ao contexto da pesquisa, lançando luz ao debate da inclusão universitárias a partir dos perfis socioeconômicos das pessoas beneficiadas pela oferta de vagas públicas de Educação Superior na periferia da cidade. Por fim, na última parte, “A hermenêutica de um processo inclusivo e excludente: o polo Jardim Paulistano”, são apresentados os relatos testemunhais dos seis alunos selecionados para as entrevistas, baseados em suas experiências individuais: do ingresso na Rede UniCEU à conclusão do curso de graduação. Para organizar um conteúdo bastante denso e complexo, as experiências dos estudantes foram agrupadas em três blocos, que analisam, respectivamente: toda a formação escolar até o ingresso na UniCEU; a experiência com a modalidade EaD no polo Jardim Paulistano; e as expectativas com a colação de grau confrontadas pelas contradições do mundo do trabalho.

4.1. Dinâmicas excludentes na frequência em estabelecimentos de ensino: um balanço estatístico

A fim de contextualizar com maior precisão o perfil do estudante egresso da Educação Superior pública a distância no município de São Paulo, considerou-se pertinente, pelo conjunto da tese, apresentar no presente capítulo os dados da população universitária da cidade, identificando as principais modificações na composição demográfica dos estudantes nos últimos anos e tabulando a distribuição por sexo, cor, renda, situação laboral e, finalmente, idade no acesso ao Ensino Superior. Para isso, foram consultadas diferentes fontes de dados, como os relatórios “São Paulo: Educação em Números”, disponibilizados pelo governo estadual no “Portal de Informações Educacionais: Municípios paulistas”. Esses relatórios são, na

verdade, manuais estatísticos elaborados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) a partir da pesquisa “Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação”.

Outras fontes consultadas para essa análise foram o portal da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)²⁹⁸ – mais especificamente os dados disponibilizados pela página Seade-Municípios²⁹⁹ – e o Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo (MJSP)³⁰⁰, publicado pela Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC) em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2014.

Contudo, vale lembrar que, apesar de as referências acima estarem baseadas nos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizados nacionalmente pela última vez em 2010 –, no estado de São Paulo, a Fundação Seade vem atualizando a sua base a partir de hipóteses de projeção da população, tabuladas com informações estatísticas regionais adquiridas por meio de uma plataforma de compartilhamento de dados com a rede de cartórios paulistas.

4.1.1. Escolaridade e escolarização no município de São Paulo

Anteriormente, a escolaridade de uma população podia ser resumida pelo indicador “média de anos de estudo”. Entretanto, desde 2017, a PNAD Contínua reestabeleceu esse cálculo, afirmando que:

(...) a nova metodologia considerou concluído o ciclo de tempo da implantação do ensino fundamental organizado em 9 anos. Assim, o término do 1º ano – antes classificado como zero ano de estudo, passou a ser visto como 1 ano completo de estudo (...). Dessa forma, quem concluiu o Ensino Fundamental alcançou 9 anos de estudo; quem concluiu o Ensino Médio, completando a Educação Básica obrigatória, tem 12 anos de estudo e aqueles que completaram o Ensino Superior atingiram 16 anos de estudo. Em razão dessa mudança o cálculo do nível de instrução também sofreu atualização e as pessoas que concluíram a CA ou AJA foram incluídas na categoria – nível fundamental incompleto. (IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016-2019).

²⁹⁸ Órgão responsável pela obtenção, seleção e processamento de informações técnicas e dados estatísticos para uso e divulgação pelos diversos órgãos da Administração do Estado de São Paulo.

²⁹⁹ Disponível em: <<https://municipios.seade.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. de 2021.

³⁰⁰ Em 2014, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo contratou a Universidade Estadual de Campinas para realizar um estudo sobre a juventude paulistana e subsidiar diagnósticos dos diversos aspectos das condições de vida dos jovens residentes nos distritos do município. O Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo (MJSP) traça um perfil multidimensional dos jovens paulistanos, tomando como base um conjunto de indicadores demográficos e socioeconômicos e mapeando as especificidades das condições vivenciadas pelos jovens nos 96 distritos (ou nas 32 subprefeituras) do município. A população alvo das políticas para a juventude refere-se às pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Alguns desses indicadores de escolaridade e escolarização demonstram especificidades da capital paulistana, distinguindo-a dos cenários nacional e regional. É o caso da “Evolução da taxa de frequência bruta em estabelecimento de ensino da população residente de 18 a 24 anos”³⁰¹, entre 2005 e 2015. De acordo com o relatório da FDE, “São Paulo no Contexto Nacional: Dimensões da Escolaridade Básica”, a região metropolitana da cidade de São Paulo manteve-se acima da média estadual durante todo o período, apresentando elevadas taxas de pessoas entre 18 e 24 anos com mais de 11 anos de estudo.

Tabela 1: 18 a 24 anos: Taxa de frequência bruta em estabelecimento de ensino da população residente (%)

	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
São Paulo (UF)	28,8	28,7	28,5	28,1	27,8	24,8	27,1	26,2	29,1	29,2
São Paulo (RM)	31,3	30,4	29,7	29,9	28,7	26	28,8	29,3	31,9	31,7

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios–PNAD, 2016. Elaborado pelo autor, 2021.

Nota-se, com base na tabela acima, que a região metropolitana da cidade de São Paulo apresentou, em média, 1,94 p.p. a mais que o estado ao longo dos últimos anos, reforçando o que já fora apresentado no capítulo anterior: a rapidez com que os principais indicadores educacionais foram se alterando estruturalmente (e, ao mesmo tempo, se estabilizando) no município, tanto no volume da organização da rede de ensino, quanto na própria diversificação do quadro da população estudantil na metrópole e seus entornos. A média de 31,7%, alcançada pela RM em 2015 – maior, inclusive, que a média nacional em 1 p.p. – sublinha ainda outra questão: a impossibilidade, cada vez mais evidente, de o país alcançar as metas definidas pelo PNE até 2024. Neste caso, em especial, a expectativa do Plano era de que o Brasil pudesse chegar a pelo menos 50% de pessoas com até 24 anos de idade com, no mínimo, 11 anos de permanência em instituições de ensino. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (Eurostat), a mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada, na atualidade, a principal forma de avaliação da eficácia de um sistema educacional como indicador de melhora da coesão social e do combate à pobreza.

De acordo com o processamento da PNAD, a população de 18 a 24 anos de idade é aquela que representa, “idealmente”, o perfil do estudante que, segundo medições

³⁰¹ Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DTI/GAVIE/DPI. Governo do Estado de São Paulo. *São Paulo no Contexto Nacional: Dimensões da Escolaridade Básica* – 2016, p. 26. 2017.

internacionais, deveria estar matriculado no Ensino Superior – caso, obviamente, tivesse completado os estágios da Educação Básica na idade correspondente. Contudo, conforme visto na Tabela 1, não é o que vem ocorrendo no Brasil. A situação de São Paulo – UF e RM –, neste caso, exemplifica a dificuldade brasileira em alcançar tais índices, afinal, o que se observa é a estabilidade do percentual da taxa de escolarização de pessoas de 18 a 24 anos com 11 anos de frequência em instituições de ensino.

A título de atualização, as amostras mais recentes divulgadas pela PNAD Contínua em 2019 confirmam o ritmo estagnado de crescimento da escolarização no país. Segundo a amostragem, independentemente do curso frequentado, a média nacional era de apenas 32,4% de frequência bruta. Desses, 21,4% frequentavam cursos da Educação Superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos anos da Educação Básica. Ademais, 4,1% já haviam completado o Ensino Superior e 63,5% não frequentavam mais a escola³⁰².

As informações disponíveis mostram ainda que, genericamente, o atraso etário entre os jovens adultos brasileiros e a evasão escolar no país estão presentes, de diferentes maneiras, em todos os níveis do sistema educacional e, conseqüentemente, também estão distribuídos de forma desigual (segundo gênero, cor, idade etc.) entre a população de 18 a 24 anos, a qual, excluída da Educação Superior, acaba se tornando mais vulnerável à informalidade laboral, por exemplo. Segundo a Secretaria de Política Econômica do Ministério da Economia – na nota técnica “Caracterização da taxa de desemprego de longo prazo brasileira” –, , no primeiro semestre de 2021, o desemprego atingiu 31,8% da população entre 18 e 24 anos de idade. O relatório da pasta também demonstrou outro agravante para a juventude brasileira, o chamado “desemprego de longo prazo”³⁰³, isto é, quando o trabalhador permanece pelo menos dois anos buscando uma (re)colocação no mercado de trabalho.

O município de São Paulo, por sua vez, ainda que de forma irregular, vem apresentando taxas brutas de frequência mais elevadas do que a média dos últimos anos do país, do estado e da própria RM. Com uma população residente de 18 a 24 anos – estimada em 1.274.482 pessoas – segundo pesquisa de 2016 da PNAD –, cerca de 480.993 estavam frequentando estabelecimentos de ensino. Portanto, enquanto a média da RM era de 31,7%, em 2015, a da cidade de São Paulo chegou a 37,7%, apresentando, inclusive, taxas mais substanciais de pessoas pretas e pardas com o Ensino Médio completo.

³⁰² IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2019).

³⁰³ De acordo com a publicação, os jovens são a maior parcela das pessoas desempregadas há mais de dois anos no Brasil. Atualmente, a faixa etária dos 17 aos 29 anos representam aproximadamente 50% do total de trabalhadores nesta situação.

A Tabela 2, a seguir, demonstra a tendência de alta entre a população preta e parda do município que concluíram ao menos o ensino básico obrigatório. Nota-se ainda a variação de um percentual positivo em todas as categorias/variáveis (tanto em relação ao sexo quanto à cor/raça), com destaque para a inflexão no indicador de mulheres, cujo percentual se aproxima ao dos homens³⁰⁴.

Tabela 2: Percentual de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram ao menos o ensino básico obrigatório entre 2016-2018 no município de São Paulo

Categoria/variável	2016	2017	2018	variação
Homem	63,3	65,2	65,0	1,7
Mulher	61,0	64,0	64,1	3,1
Branca	69,1	71,0	72,1	3,0
Preta ou parda	46,1	51,8	51,6	5,5
Total	62,0	64,5	64,5	2,5

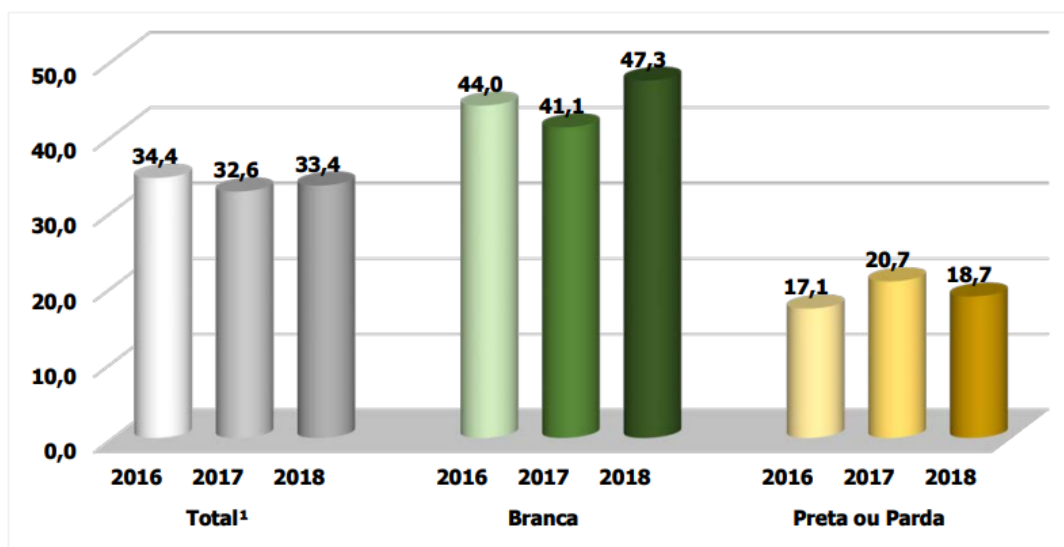
Fonte: Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DPE/GGE/DGA. *Escolaridade e Escolarização*: IBGE – PNAD Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. Elaborado pelo autor, 2021.

Todavia, o aumento de 5,5 p.p. na escolarização de 11 anos de pessoas pretas e pardas mobiliza um conjunto de observações: (i) a implementação de políticas de permanência e atenção aos estudantes pretos e pardos no município de São Paulo vem apresentando resultados importantes, sobretudo a partir da consolidação do processo de municipalização da Educação Fundamental e da própria expansão do conceito “território CEU” na ampliação de serviços educacionais e culturais nas áreas periféricas da cidade; (ii) apesar do aumento das taxas, conforme demonstra a Tabela 2, a diferença no quesito cor/raça chega a 20,5 p.p. – 51,6% para pretos/pardos e 72,1% para brancos; (iii) o referido indicador impõe ao debate das políticas públicas para a Educação muito mais do que a necessidade de reconhecer o significativo contraste entre as taxas de escolarização de pessoas brancas, pretas e pardas, mas a sua própria responsabilização sobre a ineficiência da equiparação sociorracial (e espacial) promovida pelo Estado.

No município de São Paulo, por exemplo, em todas as tabulações educacionais com indicadores de idade entre 7 e 24 anos, os estudantes pretos e pardos são a maioria em falta de frequência nos estabelecimentos de ensino. A mais desigual, por sua vez, está representada a seguir, no Gráfico 18, que se refere exatamente aos jovens adultos de 18 a 24 anos de idade matriculados no Ensino Superior.

³⁰⁴ Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DPE/GGE/DGA. *Escolaridade e Escolarização*: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. p. 26.

Gráfico 18: Taxa ajustada de frequência escolar líquida dos estudantes de 18 a 24 anos por cor ou raça no município de São Paulo de 2016 a 2018



(1) O total inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e de cor ou raça ignorada

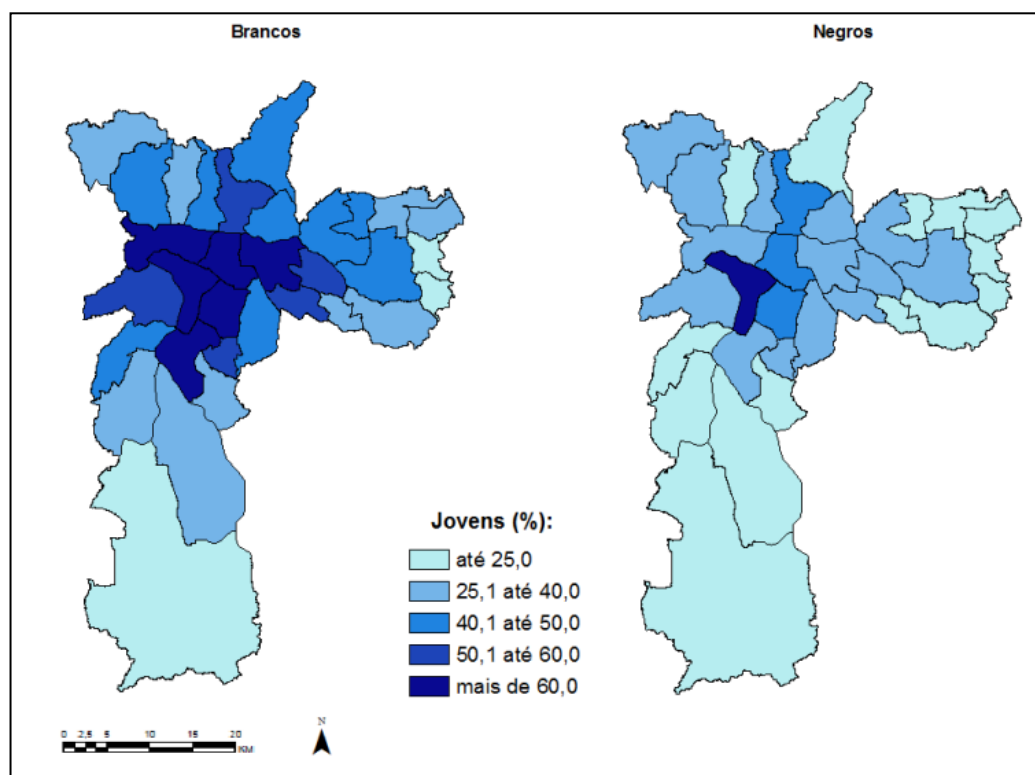
Fonte: Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. Elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DPE/GGE/DGA. 2018.

A taxa líquida de frequência escolar, que mensura a diferença entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para uma determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária, demonstra a ampla desigualdade ainda vigente no acesso ao Ensino Superior entre as populações brancas, pretas e pardas. Conforme apresenta o gráfico anterior, em 2018, a respectiva taxa alcançou na cidade de São Paulo uma diferença de 28,6 p.p. entre os estudantes, o que quer dizer que a população branca atingiu mais do que o dobro de frequência em instituições universitárias do que a registrada pelos estudantes afrodescendentes (18,7%). A análise desagregada dos dados por distrito permite a identificação das regiões que concentram o maior número de jovens que não frequentam a rede de ensino. Segundo o Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo, as regiões onde se identifica a menor presença de estudantes pretos e pardos frequentando o nível superior são: Parelheiros (12,4%), Cidade Tiradentes (15,2%), São Miguel (16,4%) e Guaianazes (16,7%). Entre os jovens brancos, temos: Cidade Tiradentes (18,3%), Guaianazes (24,7%), Itaim Paulista (27,6%), Perus (29,6%), Sapopemba (30,7%), São Mateus (30,3%), São Miguel (31,5%), M'Boi Mirim (32,0%) e Capela do Socorro (35,2%)³⁰⁵. Por outro lado, quando se nota o conjunto de subprefeituras, o percentual de estudantes pretos e pardos matriculados no Ensino Superior mostra-se mais

³⁰⁵ Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo (MJSP). Unicamp. Campinas. 2014a. p.163.

expressivo justamente nas regiões de IDH mais alto, como Pinheiros (64,2%), Vila Mariana (49,3%), Lapa (35,6%), e Mooca (36,9%)³⁰⁶.

Mapa 2: Estudantes de 15 a 29 anos que frequentam o Ensino Superior, por raça/cor. Subprefeituras do Município de São Paulo (2010)



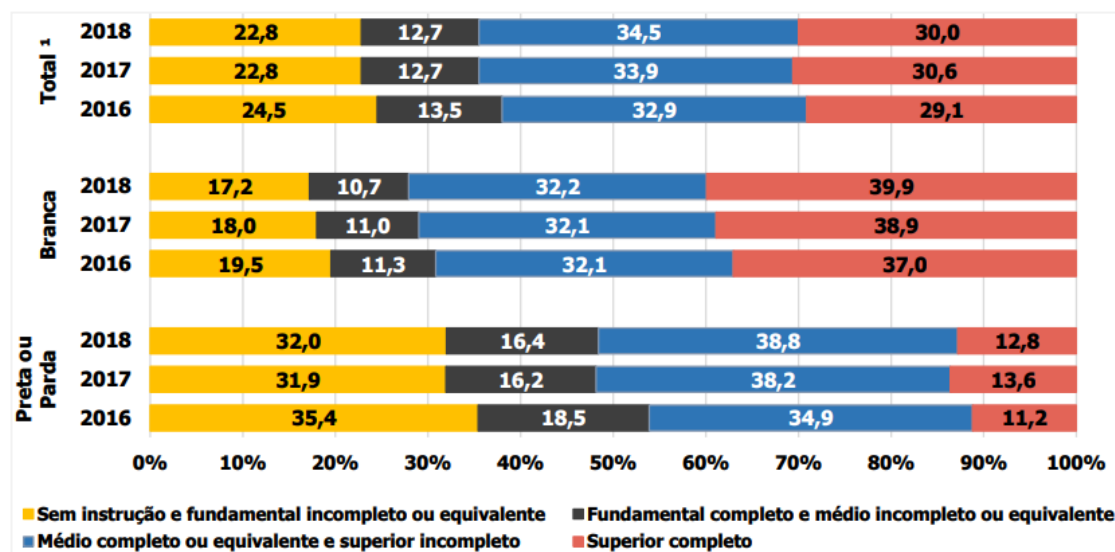
Nota: a categoria ensino superior inclui cursos de pós-graduação

Fonte: IBGE. Censo demográfico de 2010. Elaborado por Cesit Nepo/Unicamp, 2014.

O quadro das desigualdades raciais e espaciais no município de São Paulo, medidas a partir de indicadores educacionais, intensifica-se quando são observados todos os níveis de escolarização entre pessoas com mais de 25 anos. De acordo com o gráfico abaixo, elaborado pelo relatório do FDE com dados da PNAD Contínua, é notável a elevada diferença entre cor/raça na proporção de pessoas sem instrução/Ensino Fundamental incompleto. Os dados mostram, por exemplo, como este contraste de 14,8 p.p. entre pessoas brancas, pretas e pardas, em 2018, reforçam a dificuldade do Estado em acelerar o enfrentamento dos processos estruturais de exclusão sociorracial. É interessante observar ainda como a falta de agilidade na promoção da Educação Básica para toda a população nos últimos anos está repercutindo com severidade nos indicadores de acesso ao Ensino Superior.

³⁰⁶ Ibid., p.163.

Gráfico 19: Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais por nível de instrução e cor ou raça, no município de São Paulo, de 2016 a 2018



(1) O total inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e de cor ou raça ignorada.

Fonte: *Escolaridade e Escolarização*: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. Elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – DPE/GGE/DGA.

Em 2018, enquanto pretos e pardos alcançaram apenas 12,8% de representatividade entre a parcela da população residente em São Paulo com Ensino Superior completo, pessoas brancas representaram 39,9% do total de munícipes com diplomação universitária. Observa-se que, em termos percentuais, ao mesmo tempo que estudantes pretos e pardos estão em maior número no Ensino Médio também apresentam mais dificuldade em concluir o Ensino Superior. O vigente fluxo dos indicadores de escolaridade e escolarização na cidade de São Paulo confirma uma tendência histórica, já identificada pelos censos de 2000 e 2010. Apesar de a distribuição de jovens entre os níveis de ensino que frequentam ser marcadamente desigual, sobretudo quando o parâmetro é raça/cor, políticas afirmativas vêm, ainda que de forma sensível, garantindo tanto a permanente elevação dos indicadores que mensuram a diversificação no acesso à universidade, quanto o aumento consolidado da frequência líquida de matrículas da população preta e parda entre 7 e 18 anos em todos os níveis da Educação Fundamental. A título de comparação, entre os censos de 2000 e 2010, houve um crescimento de 217% de estudantes afrodescendentes matriculados no Ensino Superior. No entanto, embora o aumento seja significativo em termos percentuais, principalmente quando se analisa que essa taxa cresceu sem grandes saltos entre os brancos, o quadro geral permanece amplamente desigual, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 3: Distribuição dos estudantes de 15 a 29 anos por cor/raça e nível de ensino que frequenta, no município de São Paulo, em 2010 (em %)

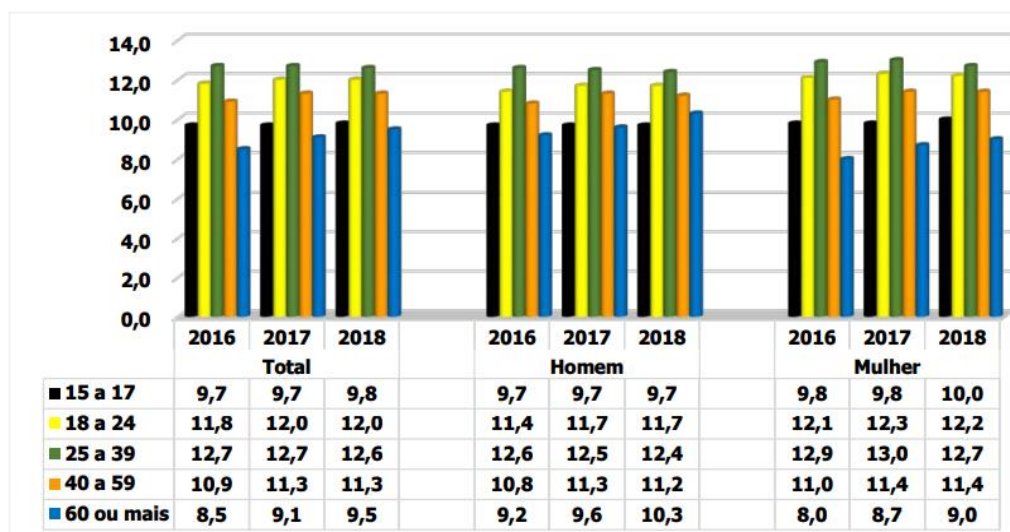
	Branco	Pardo/Preto
Fundamental	10,8	22,6
Médio	40,7	52,6
Superior	48,4	24,8

Fonte: IBGE – Censo Demográfico, 2010. Município de São Paulo. Elaborado pelo autor, 2021.

A população branca tem duas vezes mais chances de chegar à universidade do que os pretos e pardos, com uma diferença que chega a 23,6 p.p. Enquanto os estudantes brancos somaram, em 2010, cerca de 48,4% da população estudantil até 29 anos frequentando o Ensino Superior, a taxa entre os jovens afrodescendentes foi de 24,8%. Já nos níveis da Educação Básica, evidencia-se, positivamente, a ampla presença de brancos, pretos e pardos no Ensino Médio, com incidência prevalente de estudantes afrodescendentes. Cabe ressaltar, ainda, a presença de um percentual bastante elevado de adolescentes com mais de 15 anos frequentando o nível Fundamental da Educação Básica. Neste caso, chama a atenção, negativamente, a incidência de estudantes pretos e pardos fora da faixa de correspondência entre idade e série, ratificando a hipótese de que esses estudantes estão mais sujeitos a algum tipo de interrupção da rotina escolar do que os alunos brancos.

Outro indicador a ser observado no município de São Paulo, o qual permite uma visão de conjunto da distribuição da escolaridade na população, é o levantamento do número médio de anos de estudo de pessoas a partir de 15 anos, por sexo e grupos etários, entre 2016 e 2018. As variáveis gênero e idade, quando combinadas, mostram faces tanto da superação quanto das sutilezas da desigualdade socioeducacional na cidade. De acordo com o relatório da FDE, as mulheres pontuaram médias acima de 12 anos de estudo, com diferenças em torno de 0,5 p.p. em relação aos homens. Além disso, os últimos censos do IBGE mostraram que a taxa de permanência na Educação Básica, ao menos segundo a frequência bruta, praticamente se equiparou entre os gêneros na cidade. É fácil identificar esta transformação ao analisarmos o tempo médio de estudo da população de 40 a 59 anos, que apresenta uma grande diferença percentual daquele das pessoas com mais de 60 anos.

Gráfico 20: Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, por sexo e grupos de idade, no município de São Paulo, de 2016 e 2018



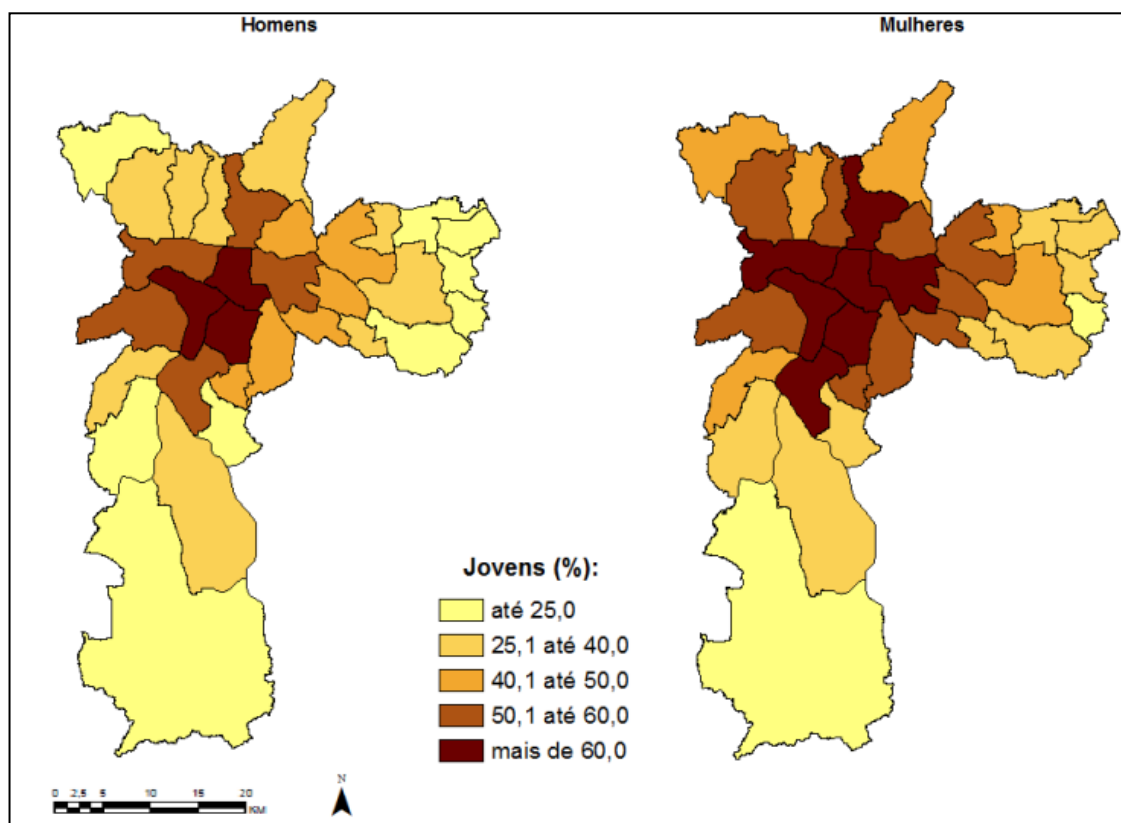
Fonte: Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. Elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – DPE/GGE/DGA.

O Gráfico 20 reforça, portanto, que as variáveis sexo e faixa etária determinam a alteração das desigualdades socioeducacionais. Pessoas que se identificam com o gênero feminino estão consolidadas como a parcela da sociedade com maior média de tempo de estudo em todas as faixas etárias, com exceção da população de mais de 60 anos, na qual a diferença chegou a 1,3 p.p. em 2018. Na primeira faixa, de 15 a 17 anos, o gênero feminino apresentou uma pequena tendência de alta na frequência líquida em estabelecimentos de ensino, demonstrando o êxito de políticas públicas de saúde que atuam na linha de frente contra a gestação involuntária na adolescência. Na faixa seguinte, de jovens de 18 a 24 anos, há uma tendência de paridade entre homens e mulheres, embora a população feminina venha sucessivamente se consolidando como a parcela da sociedade com o maior grau de escolaridade, diplomando-se em maior número do que os homens no Ensino Superior. Por fim, adultos de com 25 a 39 anos conservam semelhanças com a faixa anterior.

Já a distribuição da população feminina pelo território do município conserva diversas particularidades. Se, por um lado, há uma tendência de maior concentração dos contingentes universitários nas áreas centrais da cidade, especialmente nas subprefeituras de Pinheiros, Vila Mariana, Santo Amaro, Lapa, Sé e Mooca; por outro lado, na distribuição por sexo, o que se nota, conforme o mapa abaixo, é uma territorialização que, apesar de reproduzir o mesmo padrão espacial concentrado para ambos os gêneros, mostra uma mancha mais expandida para as periferias no mapa exclusivo das mulheres. Isso significa que, na prática, nas subprefeituras

de maior IDH, observamos uma pequena diferença a favor das mulheres no Ensino Superior, enquanto nas subprefeituras periféricas são elas que se afirmam como maioria.

Mapa 3: Representações, por sexo, dos estudantes de 15 a 29 anos que frequentam o Ensino Superior nas subprefeituras do Município de São Paulo (2010)



Nota: Neste mapa, a categoria Ensino Superior inclui cursos de pós-graduação.

Fonte: IBGE. Censo demográfico de 2010. Elaborado por Cesit Nepo/Unicamp, 2014.

Em 2010, segundo dados do IBGE, 23,8% dos estudantes universitários no município de São Paulo eram do sexo masculino, enquanto as mulheres representavam 37,6%. Entretanto, o que mais chama a atenção no mapa acima é justamente a desigualdade territorial no acesso à universidade, já que nas periferias, por exemplo, o percentual de mulheres no Ensino Superior chega a ser quatro vezes maior que o de homens. Porém, a maior presença de mulheres universitárias em subprefeituras como Cidade Tiradentes, Perus, Itaim Paulista e Capela do Socorro reflete, na realidade, outro exemplo de desigualdade, a qual cerca pessoas do gênero feminino nas áreas vulneráveis do município. A evidência da equiparação de gênero no acesso à Educação, portanto, não seria apenas o resultado de uma política pública bem implementada, mas, sim, uma alarmante hipótese: a de que a diplomação na Educação Básica não seja mais suficiente para que a população de mulheres da periferia se insira de forma competitiva no

mercado de trabalho formal; ao contrário dos homens, que encontram menos dificuldade de acessar postos de trabalho nos três setores da economia capitalista, ainda que possuam, na maioria das vezes, um nível de escolaridade inferior.

Dito isso, o que se afere neste rápido quadro panorâmico da escolaridade da população residente no município de São Paulo é que, embora possam ser confirmados avanços em inúmeros indicadores socioeducacionais, principalmente naqueles concernentes à Educação Básica, o Ensino Superior mantém, na atualidade, o maior gargalo das desigualdades educacionais, apesar dos reconhecidos esforços empregados. Ademais, não são necessárias muitas notas de observação para lembrar que grande parte das conquistas recentes, condensadas na Educação Básica, está limitada pelos filtros demográficos, que refletem mais a ampliação da estrutura física da rede de ensino e o seu respectivo alcance territorial do que os próprios indicadores de qualidade no processo de inclusão pela aprendizagem. Na Educação Superior, os avanços estão justificados mais pelo aumento vertiginoso e ininterrupto da oferta de ensino pela rede privada – e a respectiva expansão do setor por meio da modalidade a distância – do que pelos investimentos públicos na ampliação da oferta de vagas socialmente referenciadas no setor público.

4.1.2. Condição de estudo e situação de ocupação

Neste tópico, o objetivo da incursão panorâmica nos dados estatísticos da cidade de São Paulo é identificar aspectos gerais e específicos da distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, segundo as taxas de ocupação e/ou desocupação. Isso quer dizer que a análise apresentada a seguir sintetiza a combinação de dados agregados e desagregados, disponibilizados pelo censo demográfico do IBGE de 2010, pela Pnad Contínua 2018 – Seade/Empregos/Educação, pela Relação Anual de Informação Social (Rais) e, finalmente, pelo relatório da SMDHC/Unicamp de 2014.

Conforme o quadro demonstrativo abaixo, o propósito é compreender, com mais precisão, a dinâmica de organização e distribuição da população jovem em termos de educação e trabalho, discutindo-os por meio das variáveis gênero, cor/raça e idade, segundo as condições de estudo e ocupação.

Quadro 2: Condição de estudo e situação de ocupação

Não ocupada e estudava	<i>Não ocupada e frequentando</i> escola em qualquer nível de ensino – Educação Básica ou Superior, ou ainda curso de Educação Profissional e/ou qualificação, técnico de nível médio e/ou pré-vestibular.
Ocupada e não estudava	<i>Ocupada e não frequentando</i> escola em qualquer nível de ensino – Educação Básica ou Superior, e nem curso da Educação Profissional e/ou qualificação, técnico de nível médio e/ou pré-vestibular.
Ocupada e estudava	<i>Ocupada e frequentando</i> escola em qualquer nível de ensino – Educação Básica ou Superior, ou ainda curso de Educação Profissional e/ou qualificação, técnico de nível médio e/ou pré-vestibular.
Não ocupada e não estudava	<i>Não ocupada e não frequentando</i> escola em qualquer nível de ensino – Educação Básica ou Superior, e nem curso da Educação Profissional e/ou qualificação, técnico de nível médio e/ou pré-vestibular.

Fonte: Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. (Adaptado pelo autor.)

A título de comparação, vale lembrar que no Brasil, segundo o IBGE, a população nacional é composta de 49,95 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, ou seja, 23,5% do total de brasileiros, dos quais 12% (3,8 milhões) estão classificados como desocupados. Os números da cidade de São Paulo, por sua vez, assemelham-se ao do contexto nacional, e os jovens de 15 a 29 anos de idade representam, aproximadamente, 22,5% do total da população, sendo 12% deles (824 mil jovens) classificados pelo mesmo censo como desocupados.

Entretanto, com base na tabela a seguir, elaborada pela FDE no relatório “Escolaridade e Escolarização” no município de São Paulo, de 2019, é possível notar algumas das especificidades da capital paulista.

Tabela 4: Distribuição da população de 15 a 29 anos ocupada segundo o nível de instrução no Município de São Paulo (2013)

Condição de estudo e situação de ocupação	Total ¹			Branca			Preta ou Parda		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Total	2.847	2.673	2.646	1.730	1.461	1.295	1.052	1.170	1.284
Não ocupada e estudava	781	723	731	532	436	409	221	274	295
Ocupada e não estudava	1.089	1.005	980	633	528	457	437	464	511
Ocupada e estudava	467	461	425	311	274	231	146	179	175
Não ocupada e não estudava	510	484	510	254	223	198	247	253	304

(1) O total inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e cor ou raça ignorada. (mil pessoas)

Fonte: Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. Elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DPE/GGE/DGA. 2018.

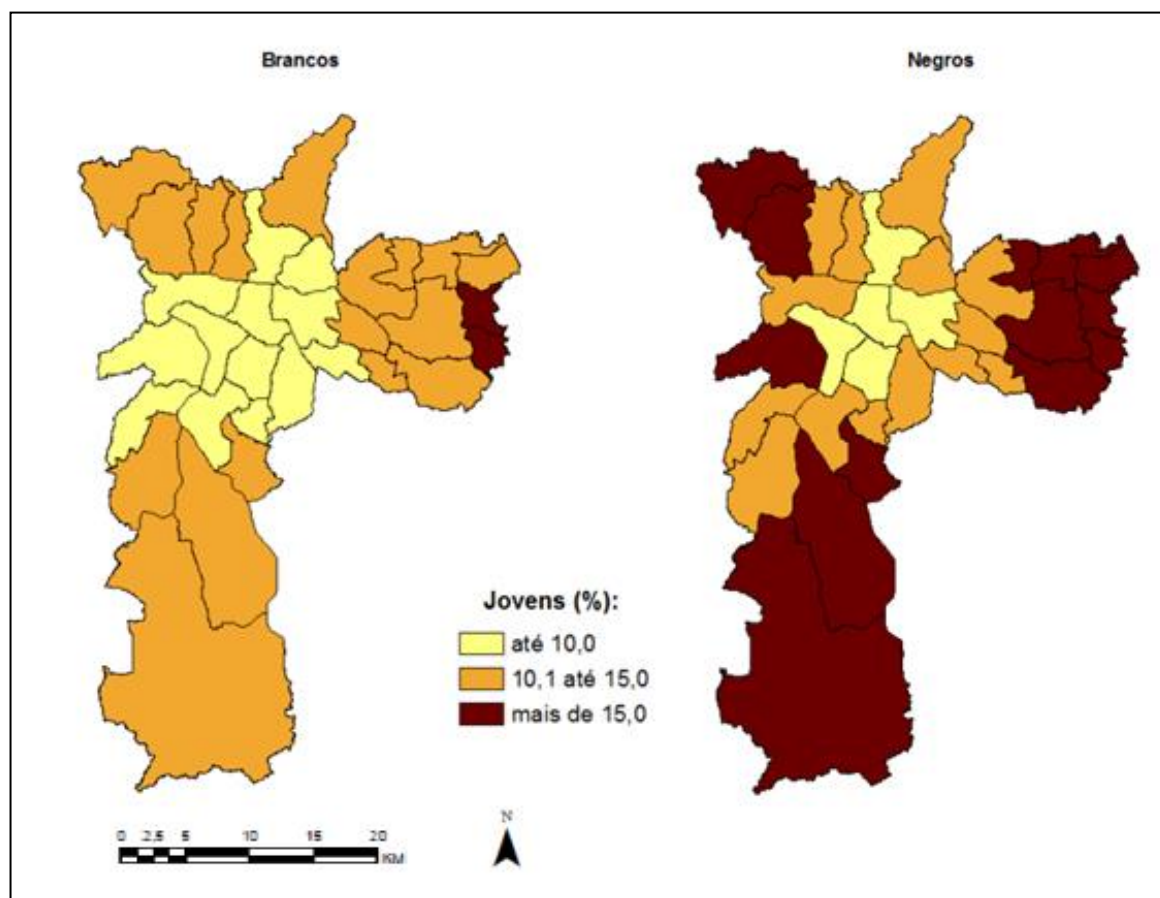
Os dados da Pnad Contínua, agregados segundo a variável cor/raça (branca, preta e parda) no triênio 2016-2018, demonstram que, apesar da alta taxa de pessoas de 15 a 29 anos considerada ativas, o município ainda convive com importantes traços de desigualdade. Destaca-se, por exemplo, que o percentual entre aqueles que nem estudam nem estavam ocupados, os chamados “nem-nem”, aumentou entre a população branca, preta e parda: 23,5% em 2016 e 23,7% em 2018. Entre os autodeclarados brancos a proporção foi menor, respectivamente 14,7% e 15,3%, caracterizando diferenças significativas quando comparados aos pretos e pardos: 8,8% em 2016 e de 8,4% em 2018³⁰⁷.

Contraste semelhante pode ser verificado nas outras variáveis, em uma pequena, mas consolidada, tendência de melhora da qualidade de vida para a população branca, em detrimento de uma mais turva e irregular para a preta e parda. Ao passo que, entre os brancos, vem diminuindo o número dos que estudam e estão ocupados, os pretos e pardos estão conciliando cada vez mais estudo e ocupação em consonância com o percentual de brancos que apenas estudam se manteve em 8,7 p.p. acima dos pretos e pardos.

Analisando os dados de desocupação desagregados, a variável “condição de estudo e situação de ocupação” demonstra como as desigualdades estão distribuídas no território da metrópole. O mapa a seguir, com as taxas de desocupação da população entre 15 e 29 anos de idade, segundo cor/raça, retrata como a territorialização da desigualdade sociorracial no município de São Paulo está relacionada às dinâmicas de exclusão do mercado de trabalho.

³⁰⁷ Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DPE/GGE/DGA. Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. p.55.

Mapa 4: Taxa de desocupação da população de 15 a 29 anos, por raça/cor, Nas subprefeituras do Município de São Paulo (2010)



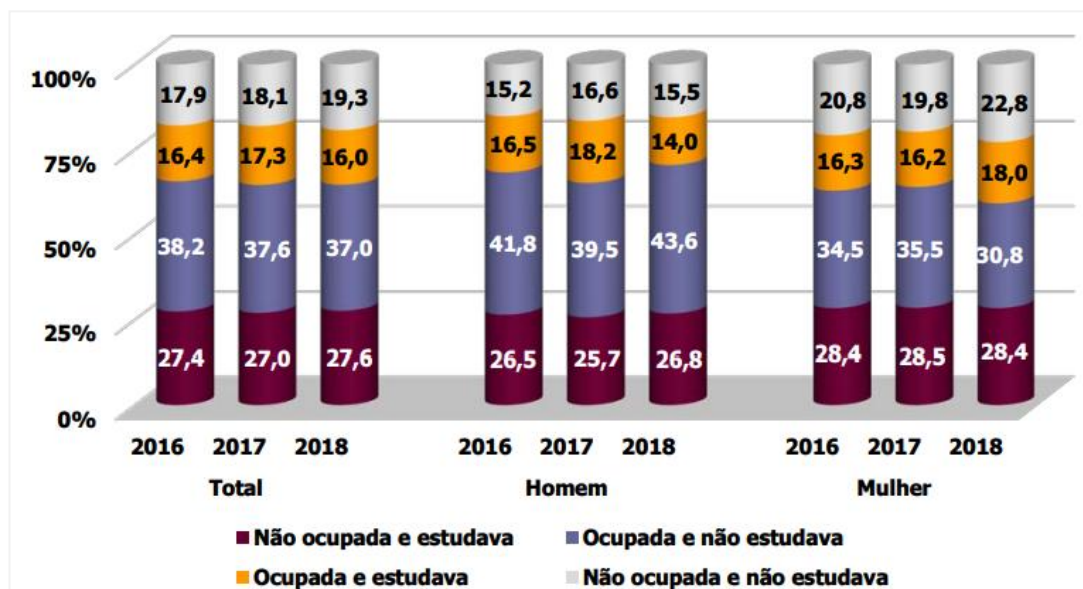
Fonte: IBGE. Censo demográfico de 2010. Elaborado por Cesit Nepo/Unicamp, 2014.

A concentração de ocupados na Zona Central da cidade está rigorosamente relacionada às altas taxas de desocupados nas subprefeituras dos extremos da Zona Sul e Leste. Em Itaquera, São Miguel Paulista, Ermelino Matarazzo, Gangaíba, Guaianazes e Itaim Paulista, por exemplo, a média de desempregados acumula 4,1 p.p. a mais do que a média do município, atualmente em 16,6%. Portanto, em conformidade com o mapa, não resta nenhuma dúvida de que, neste contexto, é a população preta e parda que mais está vulnerável à desocupação, seja ela de qual natureza for. Desse modo, é natural que a correspondência entre a desigualdade sociorracial e o desemprego na periferia venha se reafirmando na agenda dos movimentos sociais de pessoas pretas e pardas como uma das pautas mais urgentes no enfrentamento do racismo estrutural brasileiro.

Quando se trata da condição de estudo e situação de ocupação segundo gênero, confirma-se, mais uma vez, o perfil feminino da população universitária, uma vez que, em todas

as variáveis, exceto uma, verifica-se que as mulheres são as pessoas que mais acumulam frequência de estudo no município de São Paulo.

Gráfico 21: Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos, por sexo, condição de estudo e situação de ocupação, no município de São Paulo de 2016-2018



Fonte: Escolaridade e Escolarização: IBGE – Pnad Contínua: Educação 2018 – Município de São Paulo. Elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação–DPE/GGE/DGA.

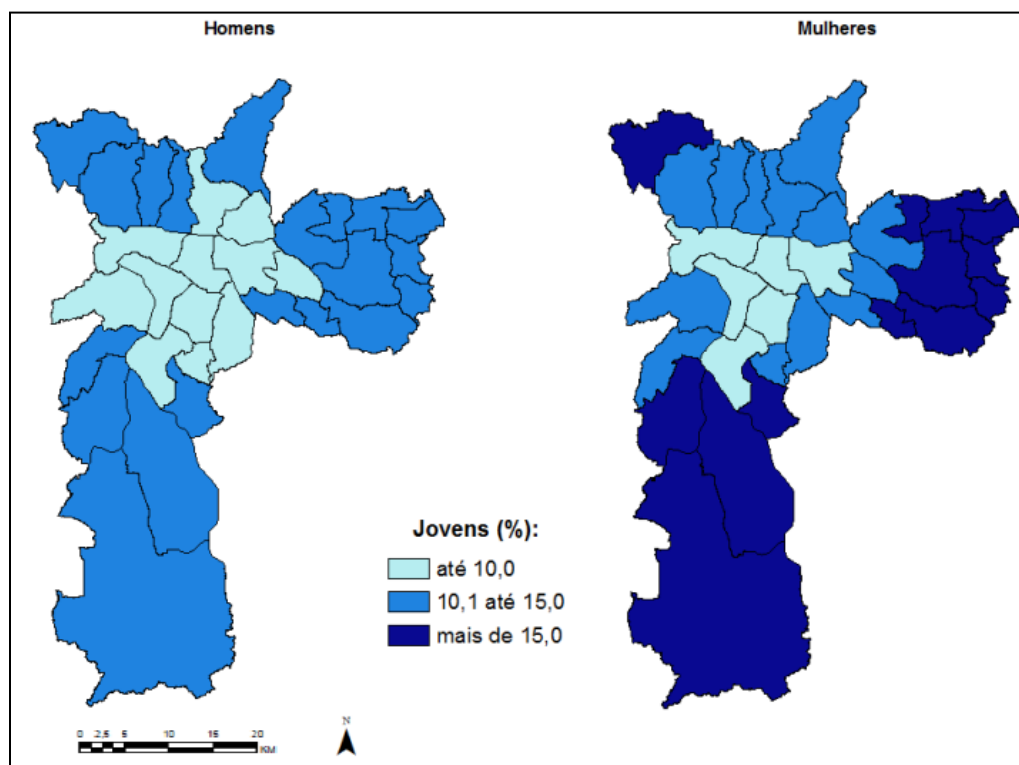
No indicador “ocupada e estudava”, observa-se uma tendência de alta entre as mulheres que, na prática, reflete o aumento nacional – registrado pelo IBGE³⁰⁸ – da participação feminina na força regulamentada de trabalho, a qual subiu 2,9 p.p. em 8 anos, contrastando com a dos homens, que caiu 1 p.p. no mesmo período. Porém, a remuneração do trabalho feminino ainda é, em média, 22% menor do que a recebida pelos homens. Essa diferença, começa menor entre os jovens de 18 a 29 anos (10%) e pode chegar a 36% na faixa da melhor idade. Em determinadas áreas ocupacionais, como a universidade ou o trabalho científico, por exemplo, o salário de mulheres pode ser até 36 p.p. menor.

A tendência de alta na variável “não ocupada e não estudava” entre as mulheres também chama bastante atenção. A diferença em relação aos homens chegou a 7,3 p.p. em 2018, comprovando mais uma vez que, proporcionalmente, as mulheres são atingidas com maior intensidade pelas dinâmicas de exclusão, sobretudo nos distritos periféricos das Zonas Leste e Sul.

³⁰⁸ IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, 2ª Edição, n. 38, 2019, p. 1-12.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: 15 dez. de 2021.

Mapa 5: Taxa de desocupação da população de 15 a 29 anos, por sexo, nas subprefeituras do Município de São Paulo (2010)



Fonte: IBGE. Censo demográfico de 2010. Elaborado por Cesit Nepo/Unicamp, 2014.

De acordo com a última adaptação do RAIS para a cidade de São Paulo, realizada pelo Departamento de Produção e Análise de Informação (Deinfo), da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU)³⁰⁹, a tabela a seguir agrupa a disposição da população de 15 a 29 anos de idade empregada com vínculo formalizado, segundo o grau de instrução, em 2013.

Tabela 5: Distribuição da população de 15 a 29 anos com vínculo formalizado segundo o nível de instrução no Município de São Paulo (2013)

Categoria	2013
Sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto	5,2
Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto	16,6
Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto	61,2
Ensino Superior completo	17,0

Fonte: RAIS, 2013. DEINFO/PMSP. Elaborado pelo autor, 2021.

³⁰⁹ Prefeitura de São Paulo. Dados Abertos. *Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)*. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/tr/dataset/relacao-anual-de-informacoes-sociais-rais>>. Acesso em: 08 mar. de 2021.

As informações sugerem a comprovação de algumas das tendências já apresentadas até aqui. Uma delas, por exemplo, diz respeito ao aumento crescente do percentual de pessoas de até 29 anos de idade com mais de 11 anos de frequência em estabelecimentos de ensino, justificando, portanto, a grande diferença de 44,6 p.p. em relação àqueles que não completaram o ciclo da formação escolar obrigatória no acesso ao trabalho formal e regulamentado. Mas também reforça a dificuldade desta população com a Educação Superior, que, embora venha apresentando um crescimento regular da oferta de vagas, principalmente na rede privada de ensino, ainda encontra muita dificuldade no enfrentamento à evasão.

Também é interessante notar que, segundo os dados desagregados, a distribuição por distritos indica uma elevada concentração de jovens com baixa escolaridade empregados formalmente em regiões economicamente mais vulneráveis, localizadas nos extremos das Zonas Leste e Sul da cidade, como Vila Formosa (16,1%), Itaim Paulista (14,8%), Pedreira (12,8%), Artur Alvim (10,9%) e Capão Redondo (10,9%)³¹⁰. No extremo oposto, encontram-se os empregados formais com maior nível de escolaridade, que estão localizados nos distritos mais centrais e com renda média bem mais alta, como Saúde (36,9%), Itaim Bibi (28,4%), Jabaquara (28,7%) e Pinheiros (24,3%)³¹¹. Chama a atenção, na realidade, como o estudo sobre a desigualdade na cidade de São Paulo não pode excluir o fator território, que é um elemento concreto e central na produção e disseminação das contradições sociais.

Já a situação da ocupação destes trabalhadores de 15 a 29 anos de idade segundo os setores da economia³¹² representa outro aspecto da realidade de quem vive do trabalho que evidencia não apenas as questões levantadas por esta pesquisa, mas, principalmente, as transformações vigentes no “mundo do trabalho”. E aqui destaca-se, especificamente, o vertiginoso crescimento do setor de serviços, que chegou a concentrar 63,7% dos empregos formais para jovens de até 29 anos de idade no município de São Paulo. No mesmo período, este percentual era de 35,3% no Brasil.

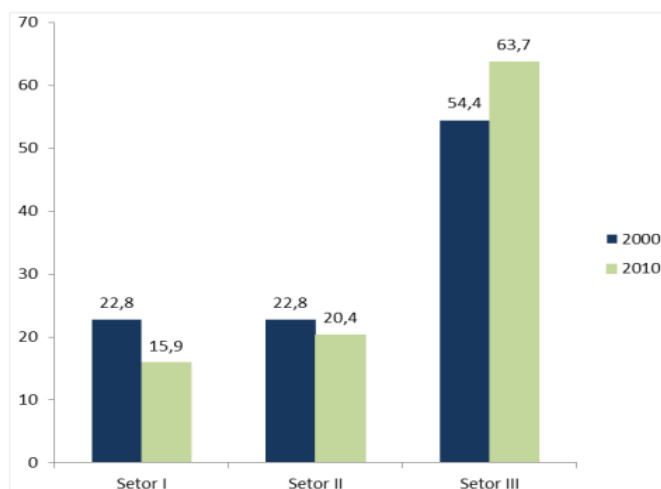
Nesse sentido, o gráfico a seguir demonstra, com base nos dados dos dois últimos censos, a tendência dos níveis de ocupação na cidade de São Paulo.

³¹⁰ Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo (MJSP). Unicamp. Campinas, 2014 .p.173.

³¹¹ Ibid., p.176.

³¹² Para o IBGE, o setor I corresponde às indústrias extrativas e de transformação, às relacionadas à eletricidade e ao gás, aos serviços de água e esgoto e à construção; o setor II corresponde ao comércio; e o setor III aos serviços de alimentação, transporte, armazenagem, serviços imobiliários e de hospedagem, administração pública e defesa, educação, saúde, organismos internacionais, serviços coletivos em geral, e serviços domésticos.

Gráfico 22: Distribuição dos jovens de 15 a 29 anos ocupados, segundo o setor de atividade econômica, no Município de São Paulo (em %)



Fonte: IBGE. Censo demográfico de 2010. Elaborado por Cesit Nepo/Unicamp, 2014.

A diferença de 47,8 p.p. entre o primeiro e o terceiro setor demonstra como o processo de contração da operação industrial vem se conformando na cidade de São Paulo desde meados da década de 1980, acumulando, até 2010, perdas de 16,6 p.p. na produção. Esta tendência, no entanto, parece menos acelerada no âmbito nacional, já que a taxa de ocupação de jovens de 15 a 29 anos de idade em situação formal de trabalho no primeiro setor alcançou 21,3% no Brasil. Em medição recente, realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), embora tenha havido também algum nível de redução na oferta de trabalho, a Indústria brasileira ainda responde por cerca de 18,7% dos empregos formais entre pessoas jovens de 15 a 29 anos de idade.

O fato é que o contexto apresentado – ainda que de forma panorâmica – demonstrou, por meio das variáveis gênero, cor/raça e idade, a forma como a população de 15 a 29 anos de idade conjuga trabalho e estudo no cotidiano desigual da metrópole. A dinâmica de organização e distribuição da população jovem reafirma, com certa precisão, alguns dos contrastes extremamente desafiadores para a formulação de políticas públicas capazes de acelerar o processo de superação das dinâmicas de exclusão.

Os avanços mais recentes, como o aumento da frequência escolar entre mulheres ou até o expressivo número de jovens pretos e pardos que se dedicam exclusivamente aos estudos, na prática, sublinham ainda mais a violência da estrutura social do que a retração da desigualdade propriamente – já que, nos dois casos, é possível interpretar os referidos indicadores tanto como um avanço quanto um retrocesso. Isso porque ao mesmo tempo que o percentual de estudantes da população preta e parda que se dedicam apenas aos estudos aumentou, por exemplo, a

distribuição deles conservou o que Smith (1988) definiu como “a imobilidade dos expulsos”³¹³, visto que a melhoria dos padrões de desigualdade não se expressou territorialmente. Para Vicente (2011), esse é o movimento inerente da cidade capitalista, que, contraditoriamente, “aproxima e afasta espaços e grupos sociais, na medida em que dispõe, de um lado, populações em bairros que só são atendidos por sistemas de transportes que visem transportá-los como trabalhadores até seus postos de produção”³¹⁴. Também segundo ele, “o acesso é condicionado a uma dimensão da vida do indivíduo – força de trabalho – e não ao cidadão integral – com direito de acesso à cultura, lazer, educação e etc.”.

4.2. A universidade na periferia: o acesso ao Ensino Superior por meio da UniCEU

Desde a sua criação até o presente momento, a Rede UniCEU vem se consolidando como o principal equipamento público de Educação Superior a distância no município de São Paulo. Isso porque os polos de atendimento presencial implementados no CEU para a viabilização da oferta de cursos do Sistema UAB durante a gestão de Haddad se aperfeiçoaram como uma modalidade específica de política pública da prefeitura para a educação universitária. Conforme apresentado no capítulo anterior, fora justamente o sucesso de adesão do público nas periferias da cidade aos cursos da UAB que impulsionou a gestão municipal a criar um projeto de fomento exclusivo para a oferta de vagas EaD a partir dos CEUs da cidade. O objetivo da rede era ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação no CEU por meio de novos acordos, como aquele com o Centro Universitário São Camilo – com a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia Interdisciplinar (oferecido gratuitamente) –, ou pela expansão da parceria com universidades estaduais, especialmente a Unesp e a Univesp.

A tabela a seguir reúne o resultado da parceria entre o sistema UAB e a Rede UniCEU na oferta de cursos técnicos e de graduação a distância até 2021. No total, foram 1.666 vagas disponibilizadas em 26 cursos de licenciatura (Pedagogia [620], Matemática [270], Letras-Português [150] e Educação Física [30]), de bacharelado (Engenharia da Computação [50] e Engenharia de Produção [50]) e técnicos (Secretaria Escolar [314] e Multimeios Didáticos

³¹³ SMITH, Neil. *Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção do espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

³¹⁴ VICENTE, Rafael da Ponta. *Mobilidade: a ordem espacial dos deslocamentos urbanos numa sociedade desigual*. Presidente Prudente: [s.n.], 2011, p. 93.

[182]) em 18 unidades do CEU. Entre os estabelecimentos de ensino participantes estavam 3 universidades federais (Unifesp, UFOP e UFJF) e 2 institutos federais (IFSP e IFTM) que disponibilizaram cursos e pessoal.

Tabela 6: Distribuição de vagas nos cursos de graduação a distância oferecidos pelo Sistema UAB na Rede UniCEU de 2014 a 2021

Polo UniCEU	Ano	IES	Cursos	Modalidade	Vagas
UniCEU Butantã	2014	UFJF	Educação Física	Licenciatura	30
UniCEU Casa Blanca	2014	UFOP	Matemática	Licenciatura	30
UniCEU Cidade Dutra	2014	UFOP	Matemática	Licenciatura	30
UniCEU Jaçanã	2014	UFOP	Matemática	Licenciatura	30
UniCEU Jambéiro	2014	IFTM	Letras-Português	Licenciatura	50
UniCEU Jambéiro	2014	IFTM	Matemática	Licenciatura	50
UniCEU Jardim Paulistano	2014	IFTM	Letras-Português	Licenciatura	50
UniCEU Jardim Paulistano	2014	IFTM	Matemática	Licenciatura	50
UniCEU Meninos	2014	IFTM	Letras-Português	Licenciatura	50
UniCEU Meninos	2014	IFTM	Matemática	Licenciatura	50
UniCEU Quinta Do Sol	2014	UFOP	Matemática	Licenciatura	30
UniCEU Jambéiro	2017	IFSP	Secretaria Escolar	Técnico	57
UniCEU Jambéiro	2017	IFSP	Multimeios Didáticos	Técnico	30
UniCEU Navegantes	2017	UNIFESP	Eng. Produção	Bacharelado	50
UniCEU Navegantes	2017	UNIFESP	Eng. Computação	Bacharelado	50
UniCEU Parque Veredas	2017	IFSP	Secretaria Escolar	Técnico	54
UniCEU Parque Veredas	2017	IFSP	Multimeios Didáticos	Técnico	50
UniCEU São Mateus	2017	IFSP	Secretaria Escolar	Técnico	53
UniCEU São Mateus	2017	IFSP	Multimeios Didáticos	Técnico	50
UniCEU Sapopemba	2017	IFSP	Secretaria Escolar	Técnico	50
UniCEU Sapopemba	2017	IFSP	Multimeios Didáticos	Técnico	20
UniCEU Vila Curuçá	2017	IFSP	Secretaria Escolar	Técnico	50
UniCEU Vila Curuçá	2017	IFSP	Multimeios Didáticos	Técnico	32
UniCEU Pêra Marmelo	2018	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	50
UniCEU Vila Curuçá	2018	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	50
UniCEU Vila Curuçá	2018	IFSP	Secretaria Escolar	Técnico	50
UniCEU Aricanduva	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Butantã	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Cidade Dutra	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Jaçanã	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Campo Limpo	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Quinta Do Sol	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Alvarenga	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Jambéiro	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Jardim Paulistano	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Casa Blanca	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Água Azul	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Parque Veredas	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
UniCEU Rosa Da China	2021	IFSP	Pedagogia	Licenciatura	40
Total					1.666

Fonte: SME/PMSP. Elaborado pelo autor, 2021.

No entanto, quando esta estrutura é comparada à oferta de cursos de pós-graduação a distância pelo Sistema UAB na rede UniCEU, percebe-se uma enorme discrepância. Até 2020,

por exemplo, foram distribuídas 16.881 vagas para 42 cursos de Especialização³¹⁵ (15.231) e de Aperfeiçoamento (1.650) em 46 polos. A explicação para essa diferença está na mudança de prioridades do governo federal durante a própria gestão petista, que passou a concentrar os esforços econômicos do MEC na abertura (ou modernização) de unidades universitárias presenciais. Além do mais, um dos principais objetivos da UAB, em expansão desde 2007, era acelerar a interiorização da oferta de Educação Superior nas áreas menos favorecidas do país, tanto pela rede pública quanto privada. Vale lembrar ainda que, em termos de polos de atendimento presencial, a região do país que mais concentra atividades da UAB é a nordestina, que, sozinha, responde por 185 dos 555 polos do sistema federal de oferta de vagas públicas a distância.

Ainda sobre os cursos de graduação a distância, a Unesp e a Univesp inauguraram, em conjunto, o primeiro curso de graduação público e gratuito na modalidade EaD do município de São Paulo. O curso de licenciatura em Pedagogia, oferecido simultaneamente para 1.350 professores da rede pública, tornou-se a primeira de muitas outras experiências que se seguiram no estado e no município a partir de 2010. Com duração de 40 meses e uma carga horária total de 3.390 horas (a mesma da graduação oferecida na modalidade totalmente presencial), o curso tem 60% de suas atividades remotas, disponibilizadas em uma plataforma de aprendizagem, e outros 40% de atividades presenciais, realizadas semanalmente nos polos de atendimento. Com novos parceiros, a Unesp segue até hoje oferecendo o curso, que já está na 3ª edição, e acumula importantes resultados: de um notório prêmio acadêmico internacional³¹⁶ a taxas extraordinárias de concluintes³¹⁷.

A novidade é que, desde 2015, quando a segunda turma foi inaugurada, o curso passou a ser oferecido por meio do consórcio UAB/Capes/SME somente na Rede UniCEU. Esse acordo ampliou o número de polos, – de 1 em 2009 (com 50 vagas) para 18 em 2016 (com 900 vagas) –, mantendo o perfil inicial dos estudantes, isto é, professores em exercício exclusivo na Educação Infantil e nas séries iniciais/finais do Ensino Fundamental e membros da gestão da Unidade Escolar das redes públicas estadual e municipal. Desta vez, diferentemente do que foi realizado com a primeira turma, a Unesp, dispondo de mais recursos, dividiu os cursistas entre um “orientador de disciplina” (necessariamente um professor da rede municipal, contratado

³¹⁵ Ver **Quadro 1:** Cursos de Educação Superior oferecidos no CEU por habilitação (2013-2020). pp.180.

³¹⁶ O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da UAB/Unesp/UniCEU recebeu, em outubro de 2020, em Medellín, na Colômbia, o Prêmio Interamericano em Modelos Educativos Inovadores en Educación Superior (MEIN).

³¹⁷ A primeira turma do curso de graduação em Pedagogia da UAB/Unesp/SME (2010-2013) formou 992 estudantes dos 1.350 ingressantes.

como bolsista Capes) e um “orientador de turma” (professor doutor do quadro docente da Unesp) em cada um dos 18 polos da UniCEU. Não por acaso, quando a turma concluiu o curso, no final de 2018, dos 900 ingressantes, 734 colaram grau em cerimônia de formatura, consagrando o curso de Pedagogia da Unesp/UniCEU/Capes como um dos mais bem avaliados do país segundo indicadores da própria Capes. Finalmente, em 2021, o curso voltou a ser oferecido nas mesmas condições anteriores, mas com um pequeno decréscimo no número de polos e vagas (14 polos/700 vagas).

A Univesp, por sua vez, também merece destaque quando se discute oferta de vagas e cursos na modalidade a distância no município de São Paulo. Em atividade desde 2012, a universidade virtual vem atendendo aos seus objetivos de muitas formas: em conjunto com a Secretaria de Desenvolvimento, por meio de ações relacionadas à oferta de cursos básicos de inglês (7.500 vagas) e espanhol (2.500 vagas) para estudantes do Centro Paula Souza (2010) e com a Secretaria de Ensino Superior, tanto por meio da oferta de cursos de Educação Superior (licenciatura em Pedagogia com a Unesp e licenciatura em Ciências com a USP, totalizando 1.080 vagas ao longo do triênio 2011-13) quanto pela oferta de cursos próprios (de 2014 até o presente momento).

Desde seu primeiro vestibular, em 2014, a Univesp vem utilizando a estrutura dos polos da UAB nos CEUs para ministrar seus cursos no município de São Paulo. Na ocasião, foram disponibilizados, em 18 polos da cidade, 972 vagas distribuídas em 4 cursos de licenciatura – Biologia (162), Física (108), Química (108) e matemática (54) – e 2 de bacharelado – Engenharia de Produção (324) e Engenharia da Computação (216). Nesse sentido, a Univesp tornou-se, já na primeira edição de seu processo seletivo, a instituição pública de ensino que mais ofereceu cursos de graduação a distância na Rede UniCEU. Apesar de um crescimento irregular, conforme demonstra a tabela abaixo, a oferta de vagas pela Univesp na Rede UniCEU cresceu 579% entre o primeiro vestibular e o último, realizado em julho de 2021, passando de 18 polos em 2014 para os 33 atuais.

Tabela 7: Número de vagas, polos e cursos de graduação à distância oferecidos pela Univesp na Rede UniCEU de 2014 a 2021

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Bacharelado	540	0	72	3.357	0	0	1.645	3.300
Licenciatura	432	0	0	3.341	0	1.880	1.645	3.300
Polos	18	0	20	33	0	33	33	33
Cursos de graduação	6	0	1	4	0	3	6	6

Fonte: SME/PMSP. Elaborado pelo autor, 2021.

De 2014, ano em que o primeiro curso de graduação a distância foi oferecido no CEU, até 2021, foram criadas cerca de 23.430 vagas. Somente a Univesp foi responsável por mais de 85% das oportunidades, com 19.510 vagas, seguida pela Unesp, com 1.600 vagas, pelo Sistema UAB, com 1.170 e, finalmente, pelas 1.150 vagas do Centro Universitário São Camilo. Do total de cursos oferecidos neste período pela Rede UniCEU, 40% das vagas foram para os cursos de bacharelado, dentre os quais 98,8% vagas pertenciam aos 4 cursos da Univesp (Engenharia da Computação, Engenharia da Produção, Tecnologia da Informação e Ciência dos Dados).

A tendência de ampliação da oferta de vagas pelo setor público na modalidade a distância, a partir de consórcios e parcerias entre as redes de ensino e o MEC/Capes, deve ser mantida nos próximos anos. Em anúncio recente, na véspera do dia Nacional da Educação a Distância (27/11), a Capes divulgou uma nova etapa para a expansão da oferta pública de vagas no Ensino Superior por meio de edital publicado em dezembro de 2021. Segundo os termos da instituição, serão disponibilizadas 156 mil novas vagas– para o Sistema UAB até 2025, divididas em três blocos diferentes: o primeiro, entre janeiro e março de 2022, será exclusivo para professores da Educação Básica; o segundo, por sua vez, está reservado para a formação de agentes públicos; e o último será de atendimento às demandas regionais, considerando a promoção do desenvolvimento econômico e social. A Univesp, que continua em franca expansão, vem aumentando, a cada vestibular, a sua participação na oferta de vagas no Ensino Superior no estado de São Paulo. Em 2021, a universidade somou mais de 50 mil alunos de graduação, matriculados em 325 municípios do estado (ou 374 polos), alcançando cerca de 50% do território paulista.

Contudo, quando comparado ao crescimento da rede privada de Educação Superior a distância, evidencia-se a tendência do setor público em investir mais na expansão do segmento universitário presencial do que a distância. No último triênio, por exemplo, o ingresso de estudantes na EaD pública correspondeu a apenas 5,8% do total de pessoas que se matricularam em universidades públicas, enquanto na rede privada 50,7% dos matriculados optaram pela

modalidade a distância. Na RM de São Paulo, o número de matrículas nos cursos de graduação EaD públicos se manteve, entre 2017 e 2019³¹⁸, na média de 12 mil por ano, enquanto na rede privada teve um crescimento de cerca de 37 mil novos matriculados por ano no mesmo período.

O contexto metropolitano de São Paulo reflete a tendência nacional. Se, por um lado, há uma pequena, mas contínua expansão de matrículas na rede pública nas duas modalidades de oferta – presencial e não presencial –, por outro, a rede privada vem substituindo a matrículas presencial (em queda desde 2016, com perda média anual de 146 mil matrículas) pelas vagas de baixo custo da EaD (em crescimento acelerado desde 2016, com ganho médio anual de 250 mil novas matrículas). Em termos percentuais, isso quer dizer que entre 2009 e 2019 as matrículas em cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto na presencial o crescimento foi de apenas de 20,3%. O crescimento de 378,9% demonstra que o número de novos alunos em cursos de graduação a distância aumentou 4,7 vezes, passando de 330 mil estudantes para mais de 1,5 milhão.

O fato é que a expansão da EaD no país ainda exige uma série de estudos dos mais diferentes setores da sociedade, das universidades aos sindicatos, do Estado às organizações não governamentais, dos mantenedores de ensino às comissões parlamentares. As mudanças em curso na Educação Superior brasileira, seja pela sua estrutura intrínseca às atuais transformações do capitalismo flexível, seja pela sua interface democrática de permitir a universalização da formação universitária, suscitam debates e análises que não se esgotarão neste ou em outros trabalhos. Contudo, conforme anunciado na abertura desta tese, esta pesquisa se circunscreve em compreender, por meio do perfil dos estudantes da modalidade a distância da Rede UniCEU, como um processo inclusivo de formação humana torna-se, ao mesmo tempo, uma dinâmica de exclusão. Para isso, é imprescindível identificar, por meio de possíveis perfis de estudantes da UniCEU, quem são os grupos que se valeram da educação pública para acessar o Ensino Superior. De que modo este sujeito está inserido no conjunto da classe trabalhadora? Ele vive de que tipo de trabalho? Identifica-se com qual gênero? Encontra-se em que faixa etária? Autodeclara-se branco, preto, pardo, amarelo etc.? Está matriculado em qual curso?

³¹⁸ Censup. MEC/Inep, 2019.

4.2.1. O perfil do estudante de graduação

Para identificarmos algumas das principais características do estudante da rede UniCEU, utilizamos o cruzamento de informações do Censup MEC/Inep, tabuladas pela filtragem dos dados da base “Microdados”. A partir deste conjunto de variáveis, foram elaborados tabelas e gráficos para ilustrar nuances do processo de constituição da ampla rede de oferta de cursos de graduação no município de São Paulo. Deve-se ressaltar, entretanto, que, diante da dificuldade de manusear variáveis, os dados agregados para os referidos indicadores incluíram cursos externos ao ambiente da UniCEU, como aquele oferecido pela Univesp em parceria com a USP – licenciatura em Ciências (1080 vagas) – e o de tecnologia oferecido pelo Centro Paula Souza – tecnólogo em Gestão Empresarial –, nas unidades da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec-SP)³¹⁹. Contudo, apesar de uma possível imprecisão, a tendência de disposição das informações não é dissonante do que se verifica nos níveis regionais e nacional. Portanto, é perfeitamente possível balizá-los como uma hipotética silhueta do perfil dos estudantes da Rede UniCEU. Isso porque, conforme discutido ao longo desta tese, há uma série de correspondências entre as diferentes populações de estudantes da Educação Superior pública a distância no país.

Dito isso, a primeira tabulação ocupa-se da apresentação, em termos absolutos, da evolução das taxas de estudantes matriculados no município de São Paulo. Para contextualizar a tendência de alta da cidade e permitir inferências ajustadas ao contexto nacional, foram incorporadas ainda as taxas de matrículas em EaD pública do estado de São Paulo e do Brasil.

Tabela 8: Número de matrículas em graduações a distância oferecidas por administração pública

	2014	2015	2016	2017	2018
EaD pública MSP	2.595	3.767	4.853	21.027	24.889
EaD pública SP	5.189	7.239	10.282	29.343	42.835
EaD pública Brasil	139.373	128.393	122.601	167.837	172.975

Fonte: Censup. 2019. MEC/Inep. Elaborado pelo autor, 2021.

Segundo a tabela, o crescimento de matrículas na rede pública a distância no município de São Paulo reitera a tendência de aumento contínuo da oferta de vagas públicas e gratuitas no Brasil, ainda que venha se expandindo de forma mais rápida e acumulada do que no estado e no país. A tabela também sugere que o crescimento de 18,4% do município nos últimos dois

³¹⁹ Cursos de Gestão Empresarial.

anos corresponde, principalmente, ao esforço da prefeitura em ampliar a oferta de graduação EaD por meio da Rede UniCEU, beneficiando parceiros como a Univesp, que concentrou o maior volume de sua expansão na cidade, oferecendo cursos de graduação em 33 dos 46 polos da Rede.

Já a tabela a seguir, elaborada com a aplicação do filtro “idade média” dos alunos matriculados em cursos de Educação Superior, utiliza-se das variáveis “categoria administrativa e modalidade de ensino” para identificar a distribuição etária dos estudantes da UniCEU nos anos de 2014 a 2018. O objetivo principal desse cruzamento é estabelecer, a partir da média etária dos estudantes da EaD pública, uma comparação entre as modalidades e categorias de ensino de Educação Superior.

Tabela 9: Idade média dos alunos dos cursos de Educação Superior no município de São Paulo, por categoria administrativa e modalidade de ensino, de 2014 a 2018

Ano	Categoria administrativa								
	Pública			Particular			Total		
	Modalidade de ensino			Modalidade de ensino			Modalidade de ensino		
	Presencial	Curso a distância	Total	Presencial	Curso a distância	Total	Presencial	Curso a distância	Total
2014	25,18	34,28	25,66	26,81	32,49	30,24	26,68	32,49	30,08
2015	25,54	34,06	26,55	26,79	32,67	30,62	26,69	32,68	30,49
2016	25,49	34,35	26,84	26,65	32,45	30,59	26,56	32,46	30,48
2017	25,60	34,97	28,98	26,27	32,31	30,57	26,21	32,36	30,51
2018	25,62	34,86	30,06	26,13	32,14	30,71	26,09	32,20	30,69

Fonte: Censup. MEC/Inep, 2009 a 2018. Elaborado pelo autor, 2021.

O que se observa neste caso é que a modalidade a distância do setor público concentra a média etária mais alta da cidade de São Paulo, que é 9,79% maior do que a média apresentada pela modalidade presencial, predominantemente mais jovem. Já na rede privada paulistana, a diferença é de 3% a menos em relação à rede pública, confirmando a hipótese de que a participação de pessoas que trabalham e estudam ao mesmo tempo é maior na rede privada, sobretudo porque a oferta de vagas está mais concentrada no período noturno.

Além disso, nota-se como a comparação entre o cenário nacional e o local, a partir das faixas de idade, revela importantes semelhanças. Na modalidade presencial, por exemplo, a população brasileira de 18 a 29 anos de idade é superior a todas as outras, correspondendo a 77% do total de estudantes na rede pública e 76,5% na privada. Já na modalidade a distância, 38,7% dos alunos matriculados na rede pública têm entre 30 e 39 anos de idade; 18,6% têm entre 40 e 49 anos de idade; 5,7% têm entre 50 e 59 anos de idade; e 0,8% têm 60 anos ou mais. A média de idade mais alta dos estudantes da EaD pública confirmou o levantamento

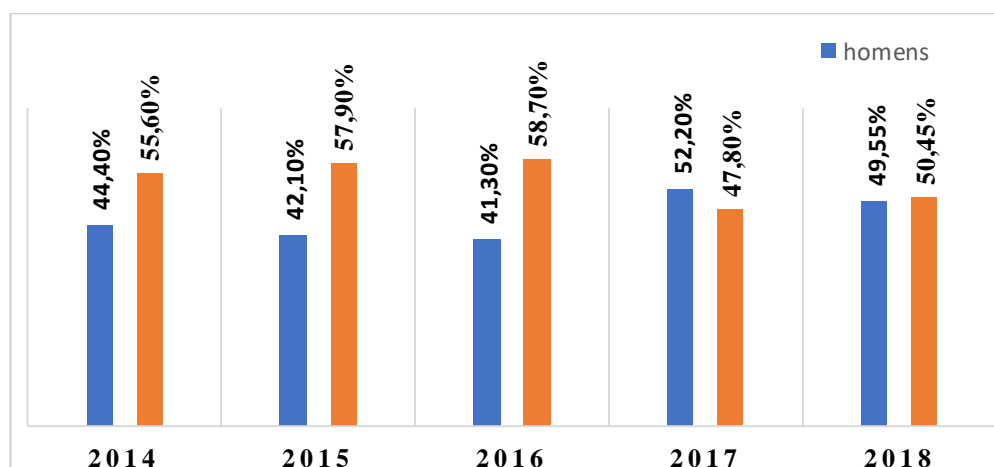
qualitativo realizado paralelamente por esta pesquisa em trabalho de campo no polo Jardim Paulistano da UniCEU. Uma das atividades consistiu no preenchimento de um questionário pelos estudantes que já tinham se formado ou estavam no último ano³²⁰. Das respostas reunidas, constatou-se que, em conformidade com o contexto nacional, na referida unidade da UniCEU, 38% dos alunos matriculados têm entre 30 e 39 anos de idade; 25,5% têm entre 40 e 49 anos de idade; 16% têm entre 50 e 59 anos de idade; e ninguém tem 60 anos ou mais. A diferença ficou por conta da menor participação de pessoas de 18 a 29 anos de idade no polo Jardim Paulistano e da maior participação de pessoas com mais de 50 anos de idade, justificando, portanto, a média de idade de 40,36 anos entre os estudantes deste grupo.

A média mais elevada de idade reforça um traço bastante significativo da oferta de vagas na periferia da cidade por meio da Rede UniCEU. A matrícula prevalente de estudantes acima dos 29 anos de idade no Ensino Superior público a distância sugere, simultaneamente, duas questões indissociáveis da análise das transformações que estão em curso na política de acesso à universidade, segundo entendimento desta pesquisa. A primeira delas diz respeito ao notório processo inclusivo que a expansão da universidade a partir da periferia representa para o desenvolvimento sociocultural da população local – ainda que o número de vagas seja muito pequeno para a demanda geográfica da cidade mais populosa da América do Sul. A segunda, por sua vez, refere-se ao modo como esta inclusão se expressa de forma excludente na realidade, por meio de processos contraditórios, como as altas taxas de evasão – decorrentes da falta de suporte ou estrutura para garantir a permanência dos estudantes – e a falta de empregos para os concluintes, que dificilmente se reinserem no mercado ocupando postos para os quais se formaram. Desse modo, à medida que o desenho perfilado dos estudantes da UniCEU adquire traços socioeconômicos mais definidos, a hipótese da “inclusão excludente” se torna coerente diante da realidade que cerca a Educação Superior pública a distância no município de São Paulo.

Outra especificidade estudada, a distribuição das matrículas na Rede UniCEU segundo o gênero, está representada no gráfico abaixo.

³²⁰ Responderam ao questionário 25 estudantes dos cursos de licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – IFTM (1), bacharelado em Engenharia de Produção – Univesp (3), licenciatura em Matemática – Univesp (4), licenciatura em Pedagogia – Unesp (4), licenciatura em Pedagogia – Unesp (4) e bacharelado em Engenharia de Produção – Univesp (9).

Gráfico 23: Distribuição de matrículas em cursos de Educação Superior pública a distância, por sexo, no Município de São Paulo (2014-2018)



Fonte: Censup – MEC/Inep, 2009 a 2018. Elaborado pelo autor, 2021.

Para além das particularidades paulistanas, o Gráfico 23 destaca mais uma das importantes correspondências entre a cidade de São Paulo e o Brasil: a distribuição de homens e mulheres no segmento da EaD pública. Na capital paulista, a variável gênero mostrou uma tendência de alta entre as mulheres até 2016, atingindo 17,6 p.p. de diferença em relação aos homens. No Brasil, essa diferença, apesar de um pouco menor (15 p.p.), foi preservada, garantindo a predominância das mulheres, de acordo com o último censo, ainda que as matrículas de homens estejam crescendo anualmente. No município de São Paulo, por outro lado, a diferença entre os gêneros nas matrículas foi drasticamente reduzida em 2017 e chegou a se equiparar em 2018, suscitando, obviamente, inúmeros questionamentos.

Essa referida especificidade paulistana poderá ser melhor compreendida com base na tabela a seguir.

Tabela 10: Número de matrículas em cursos de graduação a distância, por sexo e grau acadêmico, no município de São Paulo (2014-2018)

Ano	Sexo					
	Masculino			Feminino		
	Grau acadêmico			Grau acadêmico		
	Bacharelado ou tecnologia	Licenciatura	Total	Bacharelado ou tecnologia	Licenciatura	Total
2014	795	354	1.149	806	640	1.446
2015	755	838	1.593	742	1.432	2.174
2016	844	1.146	1.990	685	2.178	2.863
2017	7.285	5.166	12.451	2.814	8.576	11.390
2018	7.858	4.506	12.364	2.970	9.555	12.525

Fonte: Censup – MEC/Inep, 2009 a 2018. Elaborado pelo autor, 2021.

No que diz respeito ao município, é possível identificar alguns dos aspectos centrais do perfil dos estudantes na modalidade a distância do setor público. Observa-se, por exemplo, a predominância de mulheres nos polos da Rede UniCEU, principalmente nos cursos de licenciatura, que alcançaram, no triênio 2016 a 2018, um número quatro vezes maior de alunos do gênero feminino matriculados do que nos bacharelados. Entre os homens, nota-se uma predominância na licenciatura até 2016, porém, conclui-se que essa concentração ocorre mais pela falta de cursos de bacharelado na época do que pelo interesse na carreira magisterial. A inversão, entre os homens, do volume de concentração da licenciatura para o bacharelado pode ser explicada pela ampla oferta de vagas pela Univesp no vestibular de 2017, que ofereceu 3.357 vagas para os cursos de Engenharia da Computação e de Produção, que, de acordo com a tabulação da pesquisa, têm um público predominantemente masculino.

Na turma de pedagogia da Univesp, por exemplo, das 50 matrículas registradas no polo Jardim Paulistano, 7 eram de pessoas autodeclaradas homens, correspondendo a 13% do total de alunos. Enquanto que, no mesmo polo, na turma de licenciatura em matemática, 26 matrículas das 50 vagas disponíveis eram de homens. Isso significa que, na prática, apesar de ser maioria na licenciatura e até mesmo na EaD em geral, o foco de concentração das mulheres ainda é o curso de Pedagogia. Em que pese a recorrente demanda por cursos de Educação e de formação de professores para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental brasileiro, é no mínimo intrigante que outros cursos majoritariamente femininos não façam parte do programa de ampliação de vagas universitárias EaD pela rede pública. Afinal, além do curso de Pedagogia, com ocupação de 93% de mulheres, há também uma grande incidência feminina nos cursos de bacharelado em Serviço Social (89,9%), Nutrição (84,1%), Enfermagem (83,8%), Psicologia (79,9%) e Fisioterapia (78,3%). A realidade é que esta ampla concentração de mulheres nos cursos de Pedagogia da UniCEU expressa muito mais a falta de opções no acesso à formação do que um projeto pessoal de escolarização.

Nesse sentido, a situação expressa de outra maneira o que a tese vem definindo como um processo de inclusão excludente. Isso porque a presença hegemônica do curso de Pedagogia nas ofertas públicas de vagas da EaD na Rede UniCEU suscita a licenciatura como única opção para a população de mulheres da periferia. Consequentemente, a especialização destas estudantes/trabalhadoras acaba servindo para que atuem como auxiliares de classe na rede privada de ensino (ou até mesmo na pública), forçando, pela ampla concorrência, o salário da categoria aos níveis mais baixos praticados para pessoas empregadas formalmente com diploma universitário no Brasil. Questionar, portanto, por que a inclusão de mulheres pela modalidade a distância na rede pública passa, principalmente, pela profissionalização magisterial indissocia

o plano de elaboração das políticas públicas sociais das contingências de desigualdade de gênero na inserção de mulheres na Educação Superior e, posteriormente, no mercado de trabalho.

Outro indicador que auxilia na identificação do perfil dos estudantes da Rede UniCEU, no município de São Paulo, é a variável cor/raça. Porém, uma importante ressalva deve ser feita sobre os números que serão apresentados a seguir. A primeira refere-se ao elevado número de pessoas que não declararam sua cor/raça no ato da matrícula, dificultando a tabulação dos números pelo Censup por meio de preenchimento de formulário pelas instituições. Para se ter uma ideia do gargalo, quase cinco milhões de estudantes (4.844.742) da modalidade presencial estão sem essa informação na base de dados do MEC/Inep enquanto apenas 500 mil (484.896) apresentam este dado no cadastro da modalidade a distância. A segunda é a desigualdade que está expressa na distribuição dos estudantes pela rede universitária brasileira segundo a autodeclaração racial. Já foi mencionado neste trabalho como a Taxa Líquida de Matrícula (TXL) e a Taxa Bruta de Frequência (TBF) em estabelecimentos de ensino retratam a dificuldade do país em promover uma equiparação no acesso ao Ensino Superior. No censo do MEC de 2019, por exemplo, a situação mais preocupante era a dos estudantes de 18 a 24 anos, que representam apenas 26,4% dos matriculados na Educação Superior.

A visão geral da população total de estudantes mostra como os avanços atuais são inseparáveis das políticas públicas de inclusão, a exemplo das cotas na Educação pública e o Fies na privada (programa que se encontra em declínio acentuado). Todavia, os contrastes ainda são muito grandes e ficam mais evidentes quando se observa a distribuição de estudantes segundo cor/raça. Os dados de 2018 mostram que, na rede pública, a diferença entre brancos, pretos e pardos, sem considerar as faixas de idade, apresenta tendência de queda, mas ainda enfrenta grandes obstáculos pela frente, já que, do total de alunos matriculados nos cursos presenciais de instituições de Ensino Superior públicas, 54% eram brancos, 35,9% pardos, 10% pretos, 1,9% amarelos e 0,9% indígenas. Nas instituições de ensino presencial privadas, 48,8% se declararam brancos, 27,6% pardos, 7,9% pretos, 2,1% amarelos e 0,9% indígenas. Na modalidade EaD, os números são menos acentuados do que na modalidade presencial, mas igualmente distantes. Na rede pública, 50,2% eram brancos, 34,8% pardos, 10,8% pretos, 1,5% amarelos e 0,6% indígenas, enquanto na rede privada 50,2% eram brancos, 39,2% pardos, 7,8% pretos, 1,5% amarelos e 0,6% indígenas.

Na tabela a seguir, de distribuição de matrículas em cursos EaD segundo cor/raça no município de São Paulo, observa-se uma variação entre os indicadores da UniCEU e os do contexto nacional.

Tabela 11: Distribuição de matrículas no município de São Paulo, por raça/cor, na EaD pública

	Branços	Pardos	Pretos	Amarelos	Indígenas
2014	79,6%	12,8%	5,2%	2,4%	0,04%
2015	68,3%	22,2%	7,4%	1,9%	0,08%
2016	62,8%	26,0%	9,2%	1,9%	0,10%
2017	60,5%	28,9%	9,2%	1,2%	0,20%
2018	62,4%	27,1%	8,6%	1,6%	0,27%

Fonte: Censup – MEC/Inep, 2009 a 2018. Elaborado pelo autor, 2021.

Os dados revelam que, apesar dos esforços da prefeitura em dinamizar a pluralidade da Educação Superior, a Rede UniCEU não escapou das contradições excludentes que persistem no sistema educacional brasileiro. Isso porque, diferentemente do contexto nacional, os dados municipais apontam uma concentração mais desigual dos indicadores gerais, mesmo com a proposta de territorialização do Ensino Superior público, gratuito e socialmente referenciado na periferia. De acordo com a tabela, por exemplo, a presença de estudantes brancos foi tão mais expressiva do que todas as outras, entre 2014 e 2018, que estas não chegaram sequer a somar metade das matrículas.

Neste caso, a hipótese para esse contraste pode estar na maneira como a seleção para os cursos de graduação foram (e são) realizados, dificultando que a oferta de Educação Superior na periferia supere as amplas desigualdades da educação. Com exceção do processo seletivo por meio de análise do histórico escolar ocorrido no segundo semestre de 2021, pelo IFSP/UAB, todas as seleções anteriores para o provimento de 520 vagas na UniCEU foram feitas por meio de vestibular (com taxa de inscrição), sem cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas. Ao mesmo tempo, no consórcio UAB/Capes, existe a reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública; a Univesp e a São Camilo recorrem a um tipo de bonificação na média final do candidato proveniente de cotas para pretos, pardos, indígenas e estudantes egressos de escola pública; e, por fim, a Unesp seleciona apenas professores inscritos nas redes públicas de ensino. Portanto, não causa muita surpresa que a distribuição de estudantes segundo cor/raça seja tão desigual, mesmo que o local de oferta sejam os territórios periféricos onde os polos da UniCEU estão presentes.

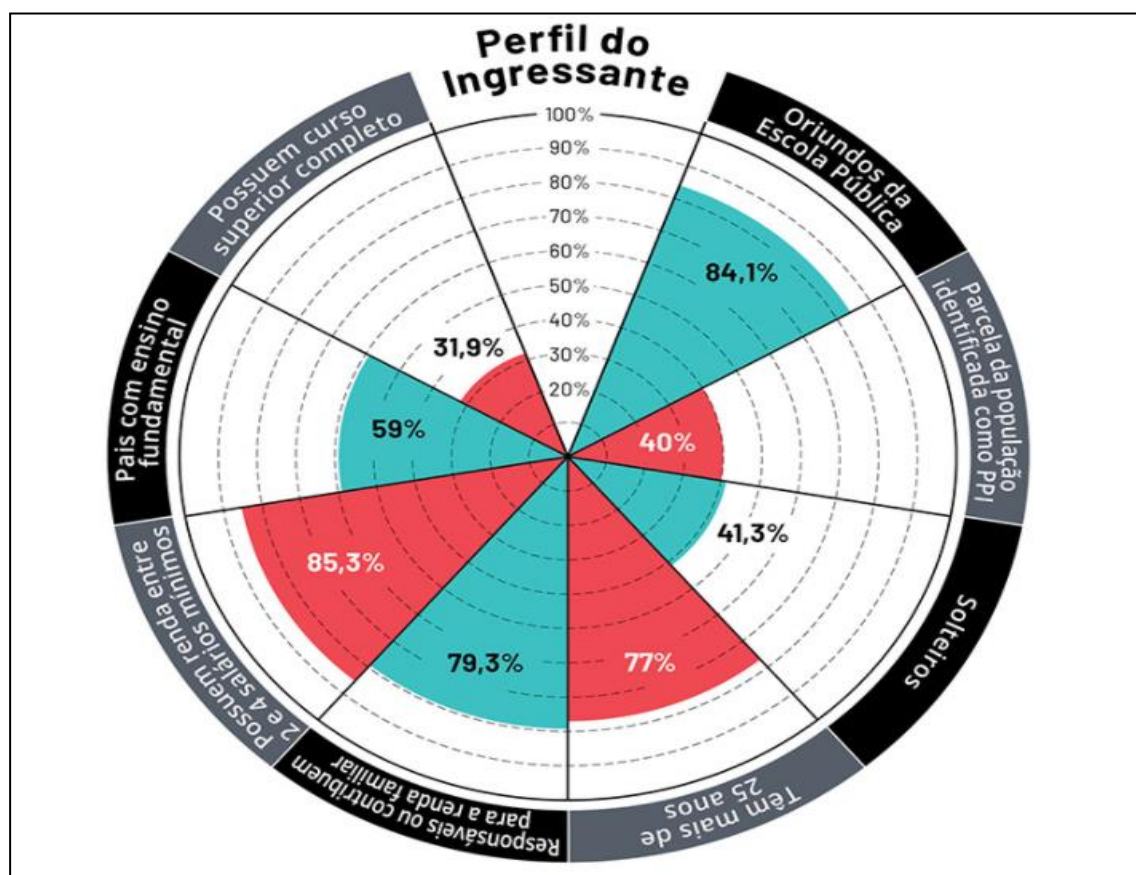
A grande questão, na realidade, sugerida pela forma como esta pesquisa interpretou os resultados, é que o fundamento social desenhado pela UniCEU para a inclusão de grupos marginalizados devido à oferta espacial desigual de Educação Superior no município não atinge as pessoas mais isoladas pelo processo de exclusão das cidades. Um exemplo disso é a participação de mulheres pretas na EaD pública oferecida na UniCEU. Em 2018, além de representarem apenas 8% das estudantes do sexo feminino, os dados desagregados mostraram

como, dentre todas as categorias de cor/raça, a que menos cresceu foi justamente a de estudantes pretas, mesmo em comparação com estudantes pretos do sexo masculino.

Embora não reste qualquer dúvida sobre o caráter democrático do projeto representado pela UniCEU, já é seguro afirmar, diante do quadro apresentado, que os estudantes da Rede não correspondem, em sua maioria, à população que, estruturalmente, vem sendo excluída do acesso à Educação Superior – tanto por conta dos processos desiguais de seleção quanto pela distribuição concentrada de oferta. No entanto, isso não significa dizer que o processo de expansão da oferta por meio da modalidade a distância deixe de ser inclusivo; ao contrário, esta pesquisa mostrou de várias formas como a política pública para a Educação nos últimos anos foi de enfrentamento às desigualdades brasileiras. Contudo, a desigualdade em nosso país é tão profunda que suas inúmeras e contraditórias camadas foram capazes de revelar como o enfrentamento da falta de oportunidades sem o seu entrelaçamento à discriminação em virtude de raça, gênero, religião e etnia tem pouca ou nenhuma chance de resultar em efeitos positivos e, acima de tudo, notáveis. Essa análise decorre, principalmente, daqueles que, inseridos de forma desigual e combinada no circuito das periferias, ainda não conseguem acessar processos inclusivos, seja pela presença do vestibular em sua forma mais tradicional, seja pela falta de variedade entre os cursos oferecidos, pela escassez de acesso à tecnologia da informação e comunicação, porque não é possível estudar em casa ou, no limite da exclusão universitária, porque ainda não tiveram condições de concluir a Educação Básica.

Para endossar a perspectiva de que o perfil do estudante na Rede UniCEU está mais perto de reproduzir os padrões médios do contexto universitário brasileiro do que ampliando as características socioeconômicas dos alunos pelas margens periféricas, será utilizado a seguir um gráfico ilustrativo elaborado pela Univesp para representar as características gerais dos alunos ingressantes em 2018.

Figura 6: Perfil do aluno ingressante na Univesp em 2018



Fonte: Univesp, 2018.

As informações que basearam os dados agregados na tabulação do gráfico não estão disponibilizadas pela universidade, reduzindo, assim, a possibilidade de diálogo sobre as inevitáveis questões que decorrem da análise do perfil estudantil da Univesp. Contudo, para o que se pretende aqui nesta tese, os indicadores disponíveis são suficientes, até porque serão confrontados com os dados primários reunidos pelo trabalho de campo realizado no polo Jardim Paulistano. Dito isso, com base na imagem acima, pode-se concluir que um dos aspectos centrais para confirmar traços comuns tanto ao perfil médio do estudante universitário brasileiro quanto ao perfil do aluno que frequenta os polos da UniCEU é o indicador renda. Segundo um levantamento do Semesp, 72% dos alunos que frequentavam cursos de graduação no país em 2018 recebiam até 2 salários mínimos mensais por meio de atividade profissional. No mesmo período, 85,3% dos estudantes da Univesp possuíam renda entre 2 e 4 salários mínimos. Esta faixa de rendimentos é bastante superior à média domiciliar *per capita* registrada em 2018 pelo IBGE no Brasil (R\$1.373) e no estado de São Paulo (R\$1.898).

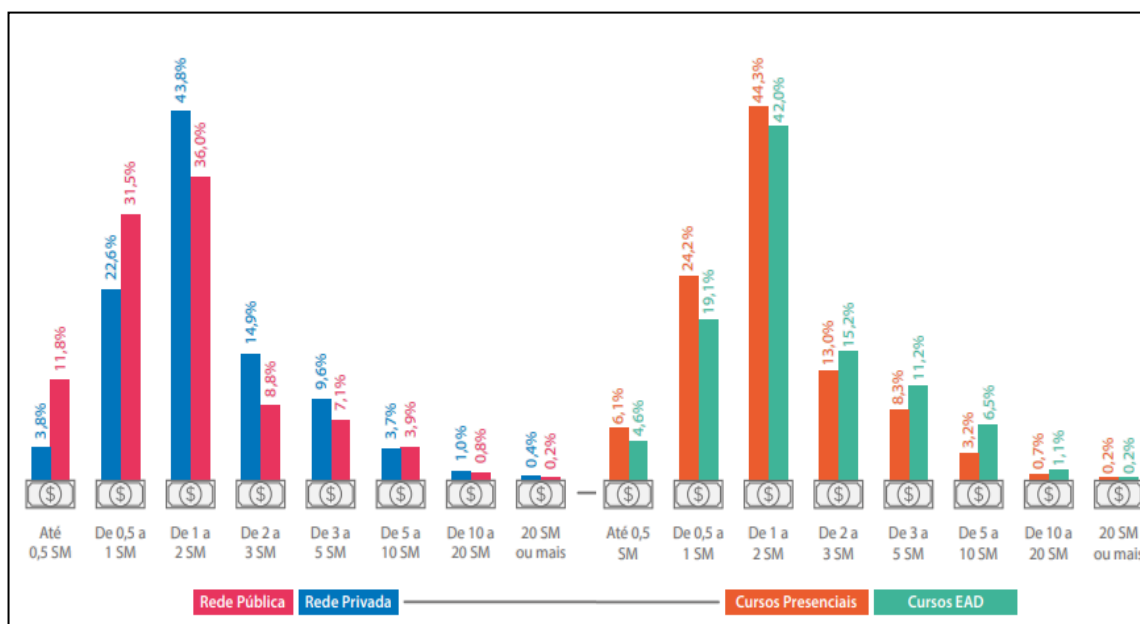
O indicador “Responsáveis ou contribuem para a renda familiar” favorece outra discussão sobre a faixa salarial registrada como predominante no perfil do estudante da

Univesp. Neste caso, a desigualdade de gênero e/ou raça pode ser uma das determinantes para o perfil de quem não conseguiu ingressar na referida universidade. Em outros termos, o indicador “de 2 a 4 salários” torna-se um importante sinal de que, nos quadros da universidade, será muito difícil que o percentual de pessoas matriculadas não seja de brancos, trabalhadores empregados formalmente, pequenos empreendedores liberais ou servidores públicos. Ademais, a Pnad Contínua de 2019 concluiu que, de todas as pessoas ocupadas, o rendimento médio mensal real das pessoas brancas era maior do que o das pessoas pardas e pretas, sendo o rendimento médio das pessoas brancas 29,9% superior ao rendimento médio nacional, enquanto o de pessoas pardas e pretas são 25,5% e 27,5%, respectivamente, inferiores a essa média. Por fim, vale lembrar que foi justamente em 2018 que a Univesp ofereceu, pela segunda vez, mais de três mil vagas para os cursos de bacharelado, atraindo para o vestibular um perfil de estudante que justifica, em alguma medida, a reprodução de desigualdades educacionais pela UniCEU.

É interessante observar que, entre os estudantes do polo Jardim Paulistano que responderam ao formulário sugerido por esta pesquisa, os indicadores agrupados confirmam traços socioeconômicos característicos do perfil apresentado pela Univesp de seus alunos no estado, sobretudo porque, dos 25 participantes, 11 são estudantes dos cursos de Engenharia de Produção e Computação. Neste agrupamento, 68% dos estudantes estão acima da média domiciliar *per capita* registrada em 2018 no estado de São Paulo (R\$1.898, o equivalente a 2,3 salários mínimos); 8% dos participantes declararam renda *per capita* de 9 a 12 salários mínimos; 4% declararam renda de 6 a 9 salários mínimos; e 56% estão na faixa de 3 a 6 salários mínimos. O restante do grupo está distribuído em: 20% na faixa de 1 a 3 salários mínimos e 12% com até 1 salário mínimo de renda. O cenário, portanto, é uma importante evidência de que a maior parte dos cursistas na UniCEU não contribui para a alteração do perfil predominante do universitário brasileiro.

O contraste é confirmado quando este universo de dados é comparado aos resultados da pesquisa realizada pelo Semesp acerca dos níveis de renda do estudante universitário brasileiro. A figura abaixo, por exemplo, é de um gráfico da própria Semesp, o qual agrupa a disposição dos dados de renda por administração e modalidade de ensino dos alunos matriculados no sistema universitário brasileiro em 2018.

Figura 7: Distribuição de estudantes universitários, por administração e modalidade de ensino, segundo renda no Brasil (2018)



Fonte: Mapa da Educação Superior. Semesp, 2020.

Na rede pública, apenas 20% dos estudantes declararam renda acima de 2 salários mínimos, enquanto na rede privada a porcentagem foi de 29,6%. Na distribuição por modalidade, a EaD acumulou 34,2% de estudantes com renda acima de 2 salários-mínimos, enquanto o ensino presencial concentrou 25,4%. Nesse sentido, já é seguro sugerir que, além de o perfil socioeconômico do estudante na UniCEU estar, consideravelmente, acima do padrão nacional, é possível afirmar que, pela média etária mais alta e a responsabilidade pelo sustento doméstico, o estudante da modalidade EaD na rede pública do município de São Paulo disponha de trabalho formal ou atividade liberal e tenha assumido a Educação Superior como um meio para mudar de área ou, então, alcançar postos de coordenação, chefia ou gerência na área de atuação. Entre aqueles que são professores de Educação Básica, por exemplo, e estão na segunda graduação, o objetivo é atuar na coordenação ou direção de uma escola ou, ainda, acumular outra atribuição, atuando em dois (ou mais) componentes curriculares diferentes.

O que se nota desse contexto é que, apesar de ter sido planejada como um processo inclusivo de estudantes a partir da periferia, a expansão da EaD pela rede pública vem favorecendo, na verdade, dois grupos majoritários; um de professores e outro de trabalhadores do setor terciário da economia. O primeiro trata-se de um grupo de pessoas com idade entre 30 e 49 anos, formado predominantemente por mulheres brancas e pardas e que exercem ou compartilham a chefia da casa. Ganham, em média, entre 2 a 3 salários mínimos de renda

atuando como servidores públicos na área da Educação. O segundo grupo é formado por pessoas com idade entre 30 e 49 anos, a maioria homens brancos e pardos que, pela condição periférica, não puderam ingressar mais cedo na universidade, atuando como empregados ou profissionais liberais no terceiro setor. A maioria exerce ou compartilha a chefia da casa, e a renda *per capita* é de 3 salários mínimos ou mais.

Esse diagnóstico é confirmado novamente pelos dados da Univesp e do levantamento realizado por esta pesquisa. Segundo o perfil estabelecido para o ingressante de 2018, 31,9% dos estudantes já possuíam um diploma universitário e 41% eram solteiros. No polo Jardim Paulistano, os ramos das atividades exercidas pelos estudantes eram distribuídos da seguinte maneira: 36% atuavam no serviço público; 20%, no setor de serviços (comércio); 16% eram profissionais liberais/autônomos; 20% atuavam no setor de serviços (comunicação, informação e tecnologia); e 2% trabalhavam em indústrias. Do total, 80% trabalhavam formalmente, por meio de contrato celetista e/ou estatutário, 16%, como pessoa jurídica e 4% possuíam contratos temporários. Apenas 4% moravam sozinhos, e os demais viviam com 3 a 7 pessoas. A formação profissional dos alunos do polo compreendia 36% de estudantes já licenciados, 20% de formados em cursos técnicos, 8% de bacharéis e 36% que haviam completado apenas a Educação Básica.

Embora este pareça ser o perfil médio do estudante universitário, é importante enfatizar que o universo discente da UniCEU é, obviamente, muito mais complexo e dinâmico do que esta fotografia de um momento bastante específico. Todavia, o levantamento realizado no âmbito deste estudo cumpriu apenas o exercício analítico de identificar, a partir de uma natureza social marcadamente heterodoxa, as linhas mais genéricas do estudante de graduação da UniCEU, e não de afirmar como ou quem são, mas, principalmente, de estabelecer por meio de um balanço crítico e dialético as correspondências entre os objetivos das políticas públicas de Educação e o seus resultados.

4.3. A hermenêutica de um processo inclusivo e excludente: o polo Jardim Paulistano

A fim de verificar a combinação entre os diferentes dados socioeconômicos apresentados até aqui e o perfil dos estudantes da UniCEU, esta pesquisa realizou seis entrevistas com alunos e alunas de quatro cursos de graduação oferecidos no polo Jardim Paulistano pela Univesp. O objetivo em questão era avaliar, pelos depoimentos dos estudantes

da graduação EaD pública no município de São Paulo, a correspondência destes com os perfis projetados na pesquisa por inferências baseadas nos indicadores estatísticos analisados. Além disso, pretendia-se também reunir um material empírico de amostragem para subsidiar o debate sobre os limites do processo inclusivo suscitado pela expansão da EaD pública, por meio de propostas como a da UniCEU, na perspectiva dos próprios sujeitos, investigando, finalmente, como dinâmicas de exclusão acabaram sendo reproduzidas neste contexto.

Os resultados apresentados pelas entrevistas evidenciam, com base nas experiências de estudantes (matriculados e egressos) da UniCEU, alguns dos pontos mais importantes para a conclusão desta pesquisa: (i) compreender o contraditório movimento inclusivo-excludente que acompanha a expansão da Educação Superior no Brasil por meio da oferta de cursos de EaD na rede pública; (ii) verificar como os processos de incorporação dos estudantes egressos dessa modalidade de ensino convergem (ou não) com as transformações em curso no mundo do trabalho; (iii) avaliar se o modo como está inserido na classe trabalhadora após a diplomação no Ensino Superior alterou o seu lugar nesta e se a requalificação do trabalhador-estudante pelo Ensino Superior o transformou ontologicamente em outro tipo de trabalhador?

Desse modo, três tópicos serviram de matriz para a apresentação e a análise das falas reunidas durante as entrevistas realizadas no segundo semestre de 2021. O primeiro, intitulado “Trajetória pessoal e os limites do direito à Educação na periferia da cidade”, foi planejado para agrupar as experiências dos estudantes a partir do percurso escolar de cada um deles, combinando-as com a análise e a interpretação do panorama das desigualdades discutidas neste capítulo. A proposta é verificar a maneira como eles estão inseridos no conjunto da população da cidade de São Paulo, segundo as variáveis tabuladas, como a situação de ocupação e estudo durante o ciclo da Educação Básica e Superior. O segundo item, “Educação Superior pública a Distância: um processo inclusivo?”, serviu para discutir, conforme os depoimentos dos estudantes, os limites da EaD como um processo inclusivo. A avaliação dos entrevistados sobre o próprio processo de formação, identificando facilidades e dificuldades, confirmou, ainda que parcialmente, a hipótese de que a EaD se tornou uma alternativa de diplomação para os trabalhadores da periferia se recolocarem no mercado de trabalho – seja como bacharel, licenciado, gestor ou tecnólogo. Por fim, o terceiro item, “Vida egressa e dinâmicas excludentes”, está reservado à discussão da hipótese de que, ao se conjugar o perfil socioeconômico do trabalhador-estudante egresso da Rede UniCEU à situação do trabalho no Brasil, encontra-se o setor da classe trabalhadora mais sujeito ao regime de contratação flexível e informal.

4.3.1. Trajatória pessoal e os limites do direito à Educação na periferia da cidade

O testemunho de alunos e ex-alunos do polo Jardim Paulistano da UniCEU/Univesp, na periferia da Brasilândia, é uma evidência empírica e material das muitas camadas que as desigualdades educacionais no país podem alcançar. Foram ouvidos pela pesquisa seis alunos(as) em diferentes situações de matrícula entre agosto e dezembro de 2021: duas se formaram em licenciatura em Pedagogia em julho de 2021; dois, em licenciatura em Matemática; e dois estão no último ano dos bacharelados em Engenharia da Computação e de Produção. Nesta pequena fração de um universo complexo e contraditório, as vidas dessas seis pessoas tornam-se uma amostra daquilo que foi apresentado na presente tese de formas teóricas, estatísticas ou até mesmo hipotéticas. No entanto, para além das inúmeras limitações que cercam a escolha desta fonte de pesquisa ou da própria metodologia aplicada, é preciso lembrar que a interlocução com um objeto formado pelo conjunto de interpretações de quem é a realidade, circunscreve, invariavelmente, o contexto da investigação ao contexto social, político, econômico e cultural de um ou mais indivíduos. O que é bem diferente de dizer que, por isso, não seria possível depreender generalidades da experiência humana; ao contrário, em uma abordagem hermenêutica, por exemplo, a fusão entre a interpretação de si mesmo e o contexto no qual o sujeito está inserido pode ressignificar a compreensão da realidade como um fenômeno histórico e material – descrito, neste caso, por meio da palavra falada, rompendo, portanto, a rígida ossatura de uma desigualdade atravessada, predominantemente, por números e variáveis.

Desse modo, nos depoimentos dos entrevistados, o que se nota na história de cada um é como os percalços de uma vida isolada pelas desigualdades socioespaciais determinaram especificidades da formação escolar, as quais podem ser identificadas de múltiplas formas em suas trajetórias educacionais. No caso das estudantes mulheres entrevistadas, é possível observar nas transcrições a seguir como o processo de escolarização foi vivido de forma distinta pelas três, sobretudo porque elas representam contextos geracionais muito diferentes.

Eu vim de uma família muito desestruturada. Fui criada com avó, tio, passei por várias pessoas da família, morei em diversos lugares. Minha vida escolar quando criança foi muito conturbada. Apesar de eu ter sido uma criança muito esperta, que gostava de estudar e tudo, a dinâmica de ficar mudando de casa a toda hora acabou atrapalhando os meus estudos. Aos quatorze anos, eu fui trabalhar, pela questão financeira, não tinha muito apoio da família, de ninguém; não tenho pai, minha mãe era sozinha com três crianças. Meus estudos foram interrompidos dessa época até os meus 18, 19 anos, quando eu retornei para fazer o supletivo e fui seguindo devagarinho para poder estudar (e.A1).

Sempre estudei em escola pública. Fiz o primário na Escola Doutor Macedo Costa, depois fui para outra escola, a Jácomo Stavale. Sempre quis ser professora, era meu sonho. Fiz o curso de magistério contra a vontade de minha mãe. Adorei o curso. (...) Cheguei a fazer o vestibular para o curso presencial [de Pedagogia], mas logo perdi o emprego como professora eventual, a situação apertou e não tive como pagar o curso. (e.A2).

[...] tenho 29 anos, [sou] paulista, casada, mãe de dois bebês, uma de três anos e um de dez dias! Bom, sempre fui o tipo de pessoa que se considera estudiosa. Meu pai sempre me incentivou desde cedo. Sou filha adotiva e toda a minha família é branca, super bem-posicionada, e toda a família também permeia a área da Educação, desde sempre. Minha mãe é funcionária pública, então as festinhas de finais de semana eram sempre na casa das professoras amigas da minha mãe e eu sempre ganhava atividades para fazer, e sempre tive prazer por aprender coisas novas, sempre! (e.A3).

A primeira estudante entrevistada, identificada na citação como “e.A1”, formou-se aos 53 anos de idade na Univesp e seu histórico escolar reflete algumas das problemáticas do sistema educacional brasileiro. A estudante A1 não conseguiu se manter na escola diante das dificuldades advindas de uma vida familiar tumultuada e com insegurança econômica. Sem conseguir manter uma frequência nos estabelecimentos de ensino, abandonou a escola aos 14 anos de idade para se dedicar, com exclusividade, ao trabalho em tempo integral exercido informalmente. Sem ter completado sequer o Ensino Fundamental, A1 voltou à escola somente depois da maioridade para concluir os estudos por meio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, na sequência, ingressar no curso de bacharelado em Direito na rede privada de Educação Superior.

A estudante A2, com 47 anos, é licenciada em Matemática pela Univesp desde 2021. Ela havia concluído a Educação Básica com habilitação para exercer o magistério aos 19 anos de idade. Porém, apesar do ingresso imediato na rede de ensino do estado como professora eventual, A2 desistiu da profissão naquele momento para se dedicar ao casamento e ao filho que estava a caminho. Voltou ao Ensino Superior 10 anos depois para se formar em Pedagogia em um curso de EaD até, finalmente, ingressar em 2017 na UniCEU.

Por fim, a estudante A3, a mais nova do grupo de entrevistadas, formou-se em Pedagogia pela Univesp com 29 anos de idade. Mulher preta, mãe de duas crianças com menos de 3 anos, A3 é moradora da Brasilândia e filha adotiva de uma família de pessoas brancas. Concluiu o ensino obrigatório com a idade correspondente, seguindo direto para o Ensino Superior. Na rede privada, cursou presencialmente o curso de tecnólogo em Comunicação Visual – Design Gráfico, especializando-se em fotografia, um dos trabalhos que exerce na atualidade.

O contexto particular das entrevistadas vai de encontro ao balanço geral realizado anteriormente neste capítulo. O primeiro aspecto, por exemplo, refere-se ao tempo médio de estudo. Até chegar à Univesp, cada uma delas já tinha acumulado mais de 12 anos de frequência

em estabelecimentos de ensino, percorrendo o ciclo da formação básica ao Ensino Superior, ainda que de forma incompleta ou em cursos de tecnologia (dois anos de duração em média). O segundo aspecto trata da situação de ocupação dessas mulheres que, enquanto estudavam, eram trabalhadoras e corresponsáveis pelo orçamento doméstico.

Chama a atenção, no entanto, um importante traço da realidade que não foi capturado pelas estatísticas utilizadas e analisadas nesta pesquisa: a maternidade. As estudantes A1, A2 e A3 eram ou se tornaram mães em algum momento durante o Ensino Superior. A1 engravidou duas vezes durante o curso de bacharelado em Direito e, de acordo com ela, foi o nascimento da segunda filha que impossibilitou a continuidade da graduação. A2, por sua vez, voltou para o Ensino Superior quando já era mãe de duas crianças, e o retorno ocorreu por meio do curso EaD de Pedagogia da Universidade da Cidade de São Paulo (UniCid), no qual se formou, e na sequência cursou Artes Visuais também na modalidade EaD. E A3 teve dois filhos enquanto cursava a licenciatura em Pedagogia da Univesp no polo Jardim Paulistano da UniCEU. A jornada estendida dessas mulheres que trabalham, estudam e são mães reforça a maneira específica como as desigualdades se expressam no cotidiano da população feminina na periferia da cidade. O aumento da representação feminina em inúmeros indicadores socioeconômicos, redefinindo, inclusive, a posição social da mulher, não se manifesta da mesma forma na esfera familiar, um dos ambientes mais suscetíveis à reprodução de desigualdade e violência. Nas experiências relatadas abaixo pelas entrevistadas, especialmente A1 e A2, observa-se como a divisão desproporcional das responsabilidades domésticas sobrecarregaram ainda mais essas mulheres, além do trabalho e da educação, resultando em maiores dificuldades ou, no limite, na desistência ou evasão escolar.

Concluí o [Ensino] Fundamental e o Médio e me casei. Entrei na faculdade e engravidei de minha primeira filha. Com a segunda filha, que nasceu com problemas de saúde, eu tive que parar. O problema dela exigia muito estímulo e tratamento especializado, com psicólogo, fonoaudiólogo etc., e não deu para conciliar trabalho, estudo e outra criança. Na época, meu marido tinha aberto uma outra empresa e então eu fiquei mais o ajudando e cuidando da casa e das crianças. [...] Eu até trabalhei algum tempo com o Direito, mas acabei ficando em casa e fazendo coisas da empresa, contabilidade etc. Criei as meninas e quando minha filha mais velha começou a se preparar para o vestibular (eu acompanhei a vida acadêmica delas), no Ensino Médio, [...] eu comecei a me interessar também. (e.A1)

Saí do magistério com 19 [anos] e comecei o curso de Pedagogia com 32 anos, já casada e com um filho. Quando o governo veio com a nova lei, que quem não tivesse a formação em Pedagogia não poderia mais lecionar, me bateu o desespero. Foi quando comecei Pedagogia na UniCid, já no EAD. Meu filho tinha em torno de cinco ou seis anos, [eu] tinha que deixá-lo com minha sogra e não esperava passar no vestibular. Já tinha muitos anos que eu não estudava e, para minha surpresa, passei em primeiro lugar. Fiz o primeiro semestre com notas boas, mas me aconteceu de perder a sala, o que me desestabilizou muito. Ainda assim, coloquei em mente que, custe o que custar [sic], me formaria em Pedagogia. (e.A2)

Conforme o relato, A1 interrompeu os estudos novamente, porque o nascimento da segunda filha, com problemas de saúde, foi determinante para a decisão. A2 voltou aos estudos na modalidade a distância não por opção, mas pela exigência de uma diplomação universitária para professores que atuavam na rede pública apenas com formação técnica. Se era preciso voltar a estudar com dois filhos menores de 12 anos, isso só poderia se dar de forma não presencial. A3 está na segunda licença-maternidade em menos de três anos. Seu suporte para concluir o curso da Univesp veio da família, proprietária de um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura de São Paulo. Nos relatos das entrevistadas, apesar das evidentes dificuldades vivenciadas, não há qualquer sinal de questionamento sobre a representação do papel feminino nas atribuições domésticas, sobretudo pela ausência de reclamação quanto ao acúmulo de tarefas junto à família.

Em que pese as experiências acadêmicas pregressas, foi na Univesp que as três estudantes se tornaram parte do programa de expansão de vagas públicas na modalidade EaD. É interessante observar, no entanto, que nenhuma delas se inscreveu no vestibular conhecendo a fundo o projeto da Univesp-UniCEU. Na realidade, os relatos a seguir demonstram que a opção pela EaD veio, principalmente, da possibilidade de estudar perto de casa, em um lugar conhecido por todos (o CEU do Jardim Paulistano) e sem qualquer tipo de custo.

Eu estava me preparando para prestar USP com ela [filha mais velha], até para estimulá-la, mas aí surgiu a Univesp, e a minha filha sugeriu que eu prestasse, que seria melhor para que eu ficasse mais em casa e tal. Minha filha disse para eu tentar cursar, [...] que eu ficasse uns meses e visse como era, [e] que se eu não gostasse, parasse. Tinha preconceito, aquela coisa, EaD, a gente muito acostumada com a presença física do professor, e isso não tinha. Quando eu li o que era a EaD, muito pouco eu tinha ouvido falar. (e.A1).

Uma amiga da escola que leciono [sic] me disse sobre a abertura de vagas em uma universidade gratuita. Eu já tinha graduação, mas falei ao meu esposo: "Olha, tem aí uma universidade gratuita, não precisa pagar nada, vamos fazer?", e eu fui de companhia para ele! Para apoiar, incentivar mesmo! Ele fez nossas inscrições, viemos fazer a prova aqui no Jardim Paulistano, foi um domingo. [...] Passei na penúltima das cinquenta vagas, fechando a porta da Univesp, mas entrei. "E agora?", pensei. A parte de Exatas não é meu forte, e pensei que se fizesse Matemática seria um desafio e tanto para mim. Tive apoio da minha família e fiz. (e.A2).

[...] quando fui trabalhar na creche da minha mãe, entrei como auxiliar administrativo, por ser o único cargo que [sic] não precisava estar formado em Pedagogia e [poque] eu não queria entrar em faculdade por pressão de ninguém. [...] foi nesse momento que me engajei com a Pedagogia. [...] E consegui ver isso na Univesp do Jardim Paulistano, pela proximidade, pois a maioria das faculdades não estão na periferia, não há uma faculdade aqui na Brasilândia. O mais próximo que há é a Unip lá do outro lado da ponte da Lapa. Então, a proximidade, o fato de ser gratuita ajuda muito. Como havia dito, as faculdades públicas são difíceis de serem acessadas também pela questão da proximidade. Ir para a USP saindo daqui, da periferia, você chega três horas depois se for de transporte público. Agora, o Jardim Paulistano é aqui ao lado, bem tranquilo de acessar. (e.A3).

Nesse sentido, não restam dúvidas de que o local de oferta do curso foi determinante para a ampla adesão que os vestibulares realizados pelo consórcio Univesp-UniCEU tiveram nas periferias da cidade. A noção denominada “território CEU” confirmou o propósito de ser um espaço concreto que é visto e assimilado pela população do entorno como um centro de oferta de serviços públicos que integra os diversos equipamentos existentes no governo municipal. Em termos práticos, conforme identificado nos relatos, o “Jardim Paulistano” (termo utilizado para denominar o CEU Jardim Paulistano) é a área do distrito que sempre parece “perto” de casa – independentemente de a distância ser mais curta ou mais longa –, porque, na verdade, trata-se de um ponto de confluência das vias locais, coletor e arterial, concentrando inúmeras linhas de ônibus, que saem ou chegam dos arredores do CEU.

A associação entre oferta e localização foi suficiente para que as entrevistadas se inserirem novamente na Educação Superior, mesmo desconhecendo a Univesp ou a própria UniCEU. Além disso, com base na convivência com este grupo de mulheres durante a realização das entrevistas pela pesquisa, é possível afirmar que, para elas (e para a população do entorno), se uma atividade é oferecida no CEU, é porque esta foi proposta e planejada de acordo com as especificidades da comunidade local, além de não apresentar qualquer custo para o frequentador. E foi justamente esta característica territorial do CEU que estabeleceu, para a oferta pública de EaD no município, um extraordinário processo inclusivo a partir da periferia. A estudante A1, por exemplo, reconectou-se com sua formação educacional quando descobriu que pelo Jardim Paulistano seria possível retomar o objetivo perdido de se diplomar na Educação Superior. Já a estudante A2, ao saber da vaga por uma amiga do trabalho, logo se inscreveu, levando o marido consigo para concorrer juntos a esta oportunidade. Para a sua felicidade, ambos foram aprovados e, atualmente (2021), são alunos concluintes da Univesp à espera da colação de grau. No depoimento da estudante A3, por sua vez, ela é bastante contundente ao mencionar que nunca havia passado pela sua cabeça ser estudante de graduação em uma universidade pública, sobretudo porque, na periferia da Zona Norte, a Universidade de São Paulo, além da significativa distância geográfica do Jardim Paulistano, nunca pareceu acessível ou próxima de se tornar realidade para os estudantes da rede pública da Brasilândia.

Para esta pesquisa, também foram entrevistados três estudantes do sexo masculino, denominados a seguir como B1, B2 e B3. A partir de seus relatos, nota-se como algumas das dificuldades apresentadas pelas mulheres também estão presentes na trajetória dos entrevistados, só que, no caso deles, a conflagração dos obstáculos tem origens social, econômica, política e cultural fundamentalmente diferentes. A1 e A2, por exemplo, em momentos diferentes da vida, renunciaram à formação escolar ou universitária por motivações

primordialmente familiares. Enquanto B1, B2 e B3, embora também tenham enfrentado grandes dificuldades no ingresso e na conclusão de curso superior, nunca precisaram escolher entre a família e os estudos; e não porque deixaram de ser pais, mas porque esta escolha nunca esteve sobre a mesa como ordem do dia, já que, para eles, a única opção desde o final da adolescência era trabalhar. Em certa medida, esta situação parece refletir a estatística do tempo médio de estudo entre homens e mulheres. Enquanto as três entrevistadas já tinham tido, de formas distintas, algum contato com a Educação Superior antes da chegada à UniCEU – A2 com dois diplomas de graduação e A3 formada em tecnologia do Design Gráfico –, apenas B3 já havia se formado tecnólogo na rede privada – com mais de 30 anos – quando ingressou na UniCEU. Quando a entrevista foi realizada, B1 tinha 38 anos e 20 de carteira assinada. Havia cursado licenciatura em Matemática no Jardim Paulistano. Cumpru todas as disciplinas do curso e teve o seu TCC aprovado. Estava à espera do fim da pandemia de Covid-19 (2020-) para concluir os estágios obrigatórios e ingressar no magistério. O estudante B2 era cursista no bacharelado em Engenharia da Computação. Com mais de 50 anos, é trabalhador autônomo no setor de serviços, atuando na manutenção e supervisão de redes. Casado, ele é pai de dois jovens adultos. Por fim, o estudante B3, já formado em Gestão de Tecnologia, frequentava o curso de Engenharia da Computação. Trabalha como analista de tecnologia em uma empresa multinacional do ramo das telecomunicações. Nas horas vagas, é ator, escotista e divulgador da cultura húngara.

Quando eu passei para o primeiro colegial, em 1999, eu comecei a trabalhar. O primeiro colegial era à noite, então eu comecei a trabalhar com meu irmão, que era marceneiro e atuava por produção, sem registro formal. Tanto para me ajudar quanto para aumentar a produtividade dele, ele me levou como auxiliar. [...] a rotina era pesada, [eu tinha que] trabalhar e estudar. Dei uma abandonada na escola por causa desse cansaço. Eu acreditava que tinha que evoluir no meu trabalho. Eu acreditava que o terceiro colegial era suficiente e, para muitos trabalhos, braçais ou repetitivos, de fato era; não se exigia muito mais do que isso. Então, me condicionei a isso, a me dedicar ao trabalho. Tanto é verdade que eu fiquei muito tempo em cada emprego. No primeiro, fiquei três anos – esse que era informal; no segundo, seis [anos] e meio; e no último, permaneci durante doze anos. (e.B1).

Minha intenção era fazer um curso técnico para ter uma profissão, pois meu pai não tinha uma condição financeira bacana. Éramos uma família humilde, então não podia ficar dependendo do meu pai para ter algo na vida, tinha que correr atrás. [...] Para mim, o ensino técnico faria com que eu saísse de uma escola com uma profissão. Eu gostava muito de eletrônica, e então fiz o que hoje é a ETEC Albert Einstein – na época era Colégio Industrial que se chamava –, lá na Casa Verde. [...] No meio da minha formação em eletrônica, eu consegui um estágio e, depois, fui efetivado numa empresa que dava manutenção em computadores. Trabalho na área desde 1985. (e.B2).

Eu moro no bairro da Brasilândia. Estudei o primeiro grau numa escola municipal; no segundo grau, eu fiz o curso técnico de Eletrônica na ETEC Albert Einstein; e depois eu comecei a fazer Engenharia na [Universidade] São Judas. Eu era formado em Eletrônica e esse era meu ganha-pão. Eu trabalhava com informática: manutenção de computador, implantação de rede, tudo isso daí. [...] Meus negócios não iam bem,

então eu comecei a trabalhar na NET como técnico (2014) [...]. Hoje, eu trabalho para a mesma empresa, mas sou vinculado à [operadora] Claro. Eu entrei como técnico, mas, logo em 2014, eu sofri um acidente que me deixou sem alguns movimentos do pé esquerdo e eu fiquei dois anos afastado da empresa. Quando eu voltei, já não dava para trabalhar como técnico, [pois] eu tinha algumas limitações, e passei a trabalhar no serviço interno [...] na função de analista. Eu sou hoje analista. (e.B3).

Diferentemente de seus colegas, B1 não possui formação técnica. Estimulado pela família, conciliou o Ensino Médio noturno com um trabalho informal, ajudando o irmão em uma fábrica de marcenaria na Pompeia. Apesar da dificuldade relatada, conseguiu concluir o ciclo básico de educação com a idade correspondente, porém, isolado pelas desigualdades no bairro de Taipas – entre a Rodovia Anhanguera e as periferias de Perus e Freguesia do Ó –, a universidade jamais foi uma opção. Segundo seu relato, “era assim: para algumas pessoas, com boa condição financeira ou capacidade de estudo mais elevada que a minha, alguém que fosse capaz de ingressar em uma universidade pública, para elas têm a faculdade, para mim tem trabalho (sic)”. Diante dessa situação e sem muitas alternativas, mas, ao mesmo tempo, cansado dos riscos de um trabalho perigoso dentro da marcenaria, B1 empregou-se no setor de serviços, primeiro como caixa de farmácia (6,5 anos) e, mais tarde, como ajudante geral de pintura em uma fábrica metalúrgica instalada em seu bairro. B2 e B3, por outro lado, formados em escola técnica, são exemplos de trabalhadores da chamada “ideologia da empregabilidade”, que esteve presente de forma hegemônica no país nas décadas de 1980 e 1990. Nesse contexto, ambos seguiram de forma autônoma na área em que haviam se formado, porém, sem conseguir reunir condições laborais e econômicas para o aperfeiçoamento profissional. B3 até tentou estudar Engenharia presencialmente na rede privada, mas o aprofundamento da crise do emprego formal no final da década de 1990 o fez desistir, pois afirmava para si mesmo que não gostaria de se tornar “o engenheiro que virou suco”³²¹. B2 até pensava em estudar, era um desejo desde os tempos da escola, porém, “segui trabalhando na área de eletrônica de manutenção de computador durante muito tempo, até hoje, na verdade. E, com relação ao Ensino Superior, bom, eu sempre tinha (sic) vontade de fazer algo de Engenharia, na área de elétrica, de computação, sempre gostei muito dessa área, mas não tive oportunidade”.

O fato é que, para os três entrevistados, assim como para as três estudantes, a oportunidade surgiu mesmo quando souberam da notícia (pelo boca a boca no bairro) de que o “Paulistano” iria oferecer cursos superiores gratuitos de Engenharia e Matemática. De acordo com os relatos:

³²¹ A lanchonete “O Engenheiro que Virou Suco” ficou popularmente conhecida na cidade de São Paulo, porque o proprietário, o engenheiro Odil Garcez Filho, após ter sido desligado de uma indústria mecânica na qual trabalhava havia anos, começou um novo negócio para sustentar a família e pendurou o diploma de politécnico na parede da loja para simbolizar a crise que o país vivia na década de 1990.

Você pode passar pela vida sem passar pela universidade, mas se passar, vai ter opções. E aí eu comecei a me interessar. [...] Nisso, eu já estava namorando, e ela, que é professora, me falou da Univesp. Só que, no final, ela ficou brava comigo, [pois] ela queria que eu prestasse Engenharia. [...] E eu queria fazer a licenciatura em Matemática. Eu achava que eu gostava de Matemática; na escola, eu tinha realmente facilidade com Matemática. E eu via quando ela [me] mostrava as coisas, eu cheguei a ajudar [a namorada] em algo, coisas burocráticas, de lançar nota e tal, [...] eu via que aquilo me interessava. Era uma coisa na qual eu acreditava, em levar a Educação, mostrar para alguém que foi como eu: “Não é bem assim, você está enganado. Você não precisa pensar assim até porque hoje a realidade é outra”. (e.B1).

Um belo dia, minha esposa chega e diz assim: "Olha, marido, fiquei sabendo que tem a Univesp e parece que a inscrição vai até hoje. Você não quer fazer?". Eu disse: "Poxa, marida, mas faz trinta anos que eu não estudo mais nada, o que vou fazer agora?". Ela [respondeu]: "Vai lá, faz a inscrição e me inscreva também, para eu ir com você só fazer a prova, para você não desistir". Eu vi que havia [um curso] na área de Computação, fiz a inscrição para mim e para minha esposa na área de Matemática. Viemos fazer o vestibular totalmente despreziosos, sem grandes perspectivas, e, para minha surpresa, acabei passando! E não fui tão mal assim! Consegui passar razoavelmente [bem] e fiquei bem feliz com isso! (e.B2).

Eu cheguei a pensar em estudar novamente, foi na época do começo desses cursos superiores nos CEUs, em São Paulo, mas se dizia que mais eram destinados a professores das redes estadual e municipal, então eu não tinha acesso a eles. Mas, em 2017, eu vi que não era assim, que qualquer um podia se candidatar. [...] aí, falei com meu irmão, para ele fazer o curso de Engenharia da Computação gratuitamente. Ele sempre trabalhara como programador, mas tinha dificuldade de contratação, porque não tinha curso superior. Ele se animou e se inscreveu; logo depois, eu também me inscrevi e aí deu tudo certo. Ele entrou no polo [Jardim] Paulistano, enquanto eu, na Freguesia do Ó, para onde tinha me inscrito. Foi depois que eu pedi transferência aqui para o polo [Jardim] Paulistano. (e.B3).

A1, B1 e B2 chegaram à universidade em razão do programa ofertado pela rede UniCEU no polo Jardim Paulistano. Diante do contexto apresentado por eles, era difícil supor que pudessem se tornar alunos da rede pública no estágio em que suas vidas se encontravam. Independentemente do que representam, estatisticamente, o ingresso de todos os entrevistados na Educação Superior pública ocorreu por meio de uma oferta específica de cursos não presenciais, planejados e disponibilizados de forma gratuita a partir de um reconhecido equipamento de educação, cultura e lazer localizado na periferia. O fundamento inclusivo da expansão universitária no município de São Paulo por meio do CEU é um fator importante na gestão das políticas públicas de Educação integrada à redução das desigualdades a partir de uma intervenção espacial do Estado no território urbano por meio de ações coordenadas que ofertam diferentes tipos de serviços governamentais. Ao passo que os percursos de A2, A3 e B3 representam exemplos que enfatizam outro tipo de processo inclusivo. Apesar de já serem formados na Educação Superior, encontraram na oferta da UniCEU do Jardim Paulistano a possibilidade de ingressar na universidade pública e a oportunidade de se aperfeiçoarem profissionalmente. Com a nova diplomação, eles buscavam chances de se reinserirem no mercado de trabalho, em atividades mais especializadas, formais e com salários acima da média.

A distinção dos grupos não implica em considerar qual foi o mais incluído entre eles; ao contrário, trata-se de uma avaliação para compreender por que no desenvolvimento deste processo inclusivo houve a preservação de alguns dos traços excludentes da Educação brasileira. O questionamento, que não será respondido nesta pesquisa, faz parte do esforço para trazer à luz novas discussões sobre o futuro da Rede UniCEU, como a baixa adesão de matrículas de pessoas pretas e pardas entre 19 e 29 anos ou, então, a ampla concentração de homens brancos e assalariados nos cursos de Engenharia. Quais ações de curto e médio prazo podem tornar os espaços da UniCEU ainda mais diversificados e plurais? De que forma a realidade da população periférica é um obstáculo para a presença mais expressiva de estudantes pretos, pardos, amarelos e indígenas nos cursos de graduação? A seleção do(a) IFSP/UAB/UniCEU para o curso de Pedagogia, por meio de histórico escolar e de critérios de favorecimento na distribuição de pontos, poderá servir de inspiração para os próximos processos de vestibular dos consórcios UAB/Capes/UniCEU e Univesp/UniCEU?

4.3.2. Educação Superior pública a distância: um processo inclusivo-excludente?

Na entrevista com os estudantes do “Paulistano”, o roteiro que serviu de *schedule* para a conversa incluía um conjunto de questões para os alunos avaliarem a participação na Rede UniCEU, os processos de organização e aprendizagem e as dificuldades enfrentadas nos cursos de EaD oferecidos pela Univesp. Os respectivos depoimentos serão analisados neste tópico para que, dentre outras coisas, sejam discutidas as dificuldades que tornam a EaD um tipo de ensino, ao mesmo tempo, inclusivo e excludente. Isso porque, conforme demonstrado anteriormente, as taxas de evasão na EaD estão entre as mais altas do país. Em 2019, o volume de desistência em cursos públicos de graduação a distância atingiu a média mais alta dos últimos anos no país, de 31,6%; enquanto na modalidade presencial, esta média foi de 18,4% no mesmo período. Todavia, a média de alguns cursos, como o de licenciatura em Matemática chegou a 44,3%. É nesse sentido, por exemplo, que a qualificação das informações agrupadas pela entrevista pode subsidiar, por meio da experiência de quem se formou ou está se formando, algumas possibilidades de interpretação para as principais dificuldades reconhecidas pelos estudantes do polo Jardim Paulistano no processo cotidiano de gestão e resolução de problemas –isso sem separá-las das hipóteses que setores críticos e favoráveis à expansão da modalidade vêm discutindo em canais especializados de análise e formação de conjuntura.

As especificidades da experiência de cada um dos entrevistados não impediram que muitas das dificuldades/facilidades fossem agrupadas. Uma delas, por exemplo, diz respeito à forma como os estudantes separaram, no depoimento, as observações sobre o modo como se relacionaram com a Univesp e o local usado para as atividades presenciais. O polo é a forma concreta da modalidade a distância, não apenas por ser o local onde se encontram os laboratórios de informática, biblioteca, salas de aula e de reunião, mas porque se tornou um lugar de encontros – tanto entre os próprios alunos como também entre estes e os funcionários que atuam na gestão do espaço (coordenação e secretaria acadêmica) e na mediação dos cursos ministrados no polo (tutores, mediadores, professores, aplicadores etc.). Criou-se, portanto, um vínculo identitário entre os estudantes e o CEU. Prova disso é que, na linguagem do dia a dia, os entrevistados nunca se referiram ao polo como UniCEU, mas como “Paulistano”. As pessoas envolvidas nos processos cotidianos dos estudantes acabaram por personificar o polo do Paulistano, não importando, por exemplo, se o tutor tem uma contratação exclusiva pela Univesp ou pela Capes. No funcionamento do polo, esse conjunto de pessoas foi elevado à forma e ao tamanho de uma instituição de ensino, respondendo por demandas que, conforme demonstram os relatos, não vinham dos estabelecimentos de ensino, mas do próprio polo.

[...] eu já era uma pessoa de cinquenta anos, vou entrar em uma turma de jovens, como serei recebida? Eu nada sabia de informática, muito pouco, Orkut, e-mail, meu medo era esse, eu não saber o mínimo de informática que era necessária para a EaD. Quando eu cheguei aqui no polo, eu fiquei impressionada com a disponibilidade das pessoas em ensinar. (e.A1).

O polo me ofereceu oportunidade, [...] não tenho do que reclamar. Os coordenadores do polo me ofereceram apoio e foram muito sensíveis à nossa situação, pois a gente já trabalha fora, tem uma vida corrida, cansativa e, chegando aqui, nos sentimos acolhidos. A [coordenadora do polo] é maravilhosa. (e.A2).

No começo, quando tinha essa proposta de ter facilitadores, era uma coisa maravilhosa! Estávamos ali, tínhamos como ir até o polo e dizer "não estou entendendo isso, me ajude!", mas, quando tiraram esses facilitadores, ficamos mais perdidos que cego em tiroteio. (e.A3).

[...] mas teve também um pessoal no polo que nos ajudou bastante e que cedeu um espaço pra gente fazer toda a parte de rever as matérias, um ajudando o outro, e isso foi fundamental no começo. (e.B2).

Se, por um lado, o polo se tornou um local para troca e interação voluntária entre os estudantes, por outro, a referida condição reflete uma série de outras dificuldades que os estudantes enfrentam nos cursos a distância. A2, A3 e B2 citam em seus depoimentos a adesão à iniciativa dos estudantes em recorrer ao polo para a formação de grupos que pudessem desenvolver dinâmicas para a superação dos obstáculos encontrados no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os funcionários do polo, independentemente de suas funções, se empenhavam para criar dinâmicas que favorecessem a relação entre os alunos, oferecendo

espaços físicos, internet banda larga e, quando possível, até aulas extras. Segundo B2, “A primeira vez [...] que tivemos alguém presencialmente foi com o ‘mediador’ [da Univesp], que nada tinha a ver com Matemática, que estava ali para ajudar o pessoal de Pedagogia, e que nos ajudou fazendo uma ponte”. O “mediador” citado acima por B2 – também mencionado como “facilitador” no depoimento anterior de A3 – trata-se, na realidade, de um funcionário temporário, contratado por meio de concurso pela Univesp, para auxiliar no desenvolvimento das disciplinas acadêmicas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e nas atividades presenciais relacionadas ao “Projeto Integrador”³²². Contudo, o que deveria ser, a princípio, conforme o edital de seleção, um mediador para cada um dos cursos oferecidos pela Univesp no polo, na prática, no caso do Jardim Paulistano, tornou-se apenas um disponível para o curso de Pedagogia.

Não é querendo puxar o saco, mas foi o facilitador da Pedagogia quem fez a ponte entre as nossas demandas e a Univesp. [...] nós tínhamos dificuldades, por exemplo, em Cálculo, e o facilitador chamou o Armando, que nos deu uma ou duas aulas gratuitas, o que nos ajudou bastante. Depois, chamou o Nelson, por causa das nossas dificuldades em Física, o que também nos ajudou muito. Nossas facilidades foram quando tivemos esse mediador presencial para atender às nossas demandas. [...] A gente não tinha tido, até então, ninguém para nos ajudar. (e.B2).

O “facilitador”, como era chamado o mediador pelos estudantes, tornou-se o representante da Univesp no polo, atuando do jeito que era possível junto aos quatro cursos da universidade. Alguns tutores compareciam eventualmente, ou até semanalmente, como a “orientadora de disciplina” da turma de Pedagogia da Unesp/UniCEU, uma professora da rede municipal bolsista da Capes, que integrava o conjunto de funcionários do polo que se revezavam no atendimento aos alunos da unidade. Só que esta rede formada para o amparo dos estudantes (e com a participação destes inclusive) no polo, conserva uma série de limites técnicos, estruturais e até mesmo pedagógicos pela forma como as universidades públicas vêm oferecendo cursos de graduação a distância. Os apontamentos das entrevistas, no entanto, estão reduzidos à instituição na qual os estudantes estão matriculados, a Univesp.

De forma geral, em todos os depoimentos registrados, nota-se algum tipo de crítica ao modo como a instituição se relaciona com os estudantes, seja por orientações que não se

³²² De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em Pedagogia da Univesp, o Projeto Integrador (PI) é uma atividade curricular que propõe aos alunos a pesquisa na ação, privilegiando processos de intervenção reais, em determinada realidade, com a finalidade de produzir transformações nesta realidade e também nos sujeitos envolvidos no processo. A atividade é realizada em grupos de até 7 estudantes, que pesquisam e resolvem desafios na forma de situações-problema relacionadas à realidade e ao cotidiano do campo de conhecimento de seus cursos e disciplinas. Nela, os estudantes são colocados em situações que solicitam sua autoria na solução de problemas e, para isso, protagonizam a articulação entre os conteúdos abordados durante o curso com a realidade.

cumprem, por problemas de comunicação nos canais de diálogo on-line com os responsáveis pela disciplinas e pelos cursos, com a secretaria e a administração, ou, até mesmo, pelas dificuldades pedagógicas diante das dinâmicas de aprendizagem no ambiente virtual, dúvidas não respondidas em fóruns, em momentos de prova, em resolução de atividades e nas avaliações. É evidente que, se o curso foi planejado para que houvesse o suporte dos mediadores presenciais, a ausência desta importante figura para o processo de aprendizagem gera diversas intercorrências, tensionando a relação individual e coletiva dos estudantes com a instituição. Isso produz, inclusive, incertezas na apuração dessas informações pela pesquisa, sobretudo porque é bastante sensível a diferença entre o que é uma crítica à falta de retorno da universidade e um contexto de problemas com a aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Acho que a maior dificuldade da Univesp é a questão burocrática, nisso deixa muito a desejar. Porque assim, você vai fazer um documento, qualquer coisa que você manda e emite, eles demoram muito [para responder], não tem aquele retorno de imediato, ou mesmo que seja na semana. Eu acho que as questões burocráticas da Univesp dificultam um pouco o nosso desenvolvimento pra prosseguir. [...] Pensei várias vezes em desistir, por conta desse problema e pela falta de tempo de poder estudar com afinco; Por exemplo, você tem que aprender Cálculo 1 no prazo de sete semanas, tem que aprender limite, no prazo de sete semanas. Então assim, é muito conteúdo em pouco espaço de tempo. E você não tem só a Univesp para dar conta, tem uma família, a vida profissional, tem problemas, isso tudo te consome. E, no caso, essa parte de aprender tudo na parte da matemática, que são cálculos, [...] eu acho assim, extraordinário, para mim, é um Einstein quem faz aquilo ali. (e.A2).

Nesse sentido, o depoimento de A2 parece exemplificar bem a situação mencionada anteriormente. O descontentamento de A2 com a relação institucional mistura-se às dificuldades encontradas no curso de licenciatura em Matemática. É difícil, por exemplo, precisar se a sua dificuldade vem da falta de retorno virtual do setor acadêmico e administrativo ou da forma como o curso está organizado. O que se pode concluir, neste caso, é que não foi nem um pouco fácil para ela cumprir a disciplina de Cálculo I, porque esta é organizada bimestralmente e dispõe de um cronograma de 7 semanas no total, entre a apresentação da ementa e a avaliação final. A dificuldade em estabelecer diálogos com os tutores ou com o próprio professor da disciplina, por meio de fóruns, aumenta a expectativa de baixo rendimento na prova, que é aplicada presencialmente, em um clima de bastante vigilância/segurança. Perder uma disciplina por desistência ou reprovação transforma-se em outro grande transtorno para os alunos, que dependem da oferta pela instituição. Sobre o curso de Engenharia da Computação, B2 fez um relato semelhante ao de A2.

Com relação à Univesp, a gente teve alguns problemas. A Univesp nem sempre te responde na velocidade necessária, e uma coisa que no curso foi bem complicada é que é tudo muito corrido: uma matéria que numa universidade normal, presencial, você vai ver em seis meses, um semestre, nós vemos em sete semanas. Então, é muito superficial. Te dá uma noção, mas depende muito mais do aluno ter tempo de se

esforçar e tentar correr atrás do que efetivamente do conteúdo passado, principalmente no começo. [...] Na EaD, você tem a facilidade de estar na sua casa para ver a aula na hora que você quer, o que não acontece no presencial, mas você tem que se dedicar muito e ser muito disciplinado para atingir aquela meta, principalmente no caso da Univesp, [que é] de sete semanas, e logo [vem] a prova. (e.B2).

O depoimento de B2 ajuda, inclusive, a elucidar melhor a dificuldade relatada por A2. De acordo com ele, o principal problema é cursar disciplinas universitárias ao longo de dois meses, na maioria das vezes, sem qualquer suporte da instituição, seja pela falta de pessoal ou mesmo pelo mal funcionamento do AVA. Para ele, essa situação intensifica-se na modalidade EaD porque a responsabilidade individual do aluno em liquidar suas dúvidas a partir de recursos próprios é determinante para a permanência no curso. Seu relato deixa uma importante pista a respeito das desistências, já que, no caso da Univesp, a preparação individual se dá em apenas sete semanas. A sua experiência desfaz a falsa impressão de que a EaD possa, eventualmente, ser mais fácil (ou mais “tranquila”) do que a presencial. Todavia, é difícil não questionar o processo educacional a distância proposto pela Univesp para os cursos de Engenharia e Matemática, ainda mais em um contexto em que é notória a ausência de apoio presencial para os estudantes. B2 chega a apresentar as taxas de evasão de sua turma, lembrando que, para conseguir chegar ao último semestre, foi fundamental criar uma rede de apoio e segurança entre os colegas de curso.

Estamos em 14 e, com certeza, acredito que alguns ainda vão parar no meio do caminho, pois muitos ainda têm DPs para levar. [...] O que foi um diferencial na nossa turma [foi] fazer grupos e coisas do tipo desde o primeiro dia. Então, assim, a gente estudava junto: "Ah, precisamos fazer o projeto e não tem lugar pra fazer; [...] vamos lá em casa, vamos na casa do outro". Então, a gente sempre correu atrás desse tipo de coisa pra poder falar "Não, ninguém vai desistir!"; e quem estiver desistindo a gente vai ajudar a trazer de volta (e.B2).

Com a evasão do curso em torno de 70%, B2 fala orgulhoso da proeza de seu grupo em ter persistido, baseado no apoio mútuo, e chegado a um semestre da colação de grau. O seu depoimento é categórico ao dizer que, dos 14 alunos remanescentes, “ninguém vai desistir”. Afinal, eles chegaram juntos até a etapa final do curso e, segundo seu testemunho, superando obstáculos que a instituição ou não reconhece ou para os quais não disponibilizou soluções formais. Desse modo, não é aceitável, do ponto de vista de uma política pública de Educação Superior, que um projeto acadêmico desse porte permaneça inalterado diante de uma taxa de evasão tão elevada. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o processo de oferta pública de EaD é inclusivo, pela ampliação de vagas a partir de locais periféricos, por exemplo, também se expressa excludente, pela ausência de uma política institucional que garanta a permanência dos estudante ou de apoio permanente por meio da plataforma e de orientação presencial. B3, que é aluno do curso de Engenharia de Produção, também menciona como a taxa de evasão

acadêmica é altíssima entre seus colegas, atribuindo o fenômeno à falta de amparo instrucional da Univesp.

Às vezes, dá um desânimo de não aprender bem a matéria, é algo que dá desânimo, sim, mas só falta meio ano para mim. [...]. Na minha turma, tem três grupos, cada um com cinco ou seis pessoas, então deve ter, no máximo, dezessete pessoas, mas pode ser menos. [...] eu acho [que] não é EaD em si o problema. Eu observo que, durante a pandemia, a minha filha pequena, de 8 anos, se desenvolveu muito estudando [pela modalidade] EaD; minha esposa, cursando enfermagem, tampouco tem prejuízos fazendo um curso à distância [...]. Ela entra em um horário específico, o professor entra também, está ali sanando as dúvidas. Mas na Univesp nós só temos aulas gravadas, e isso é péssimo. É preciso ter alguém pelo menos conversando com o aluno, tirando dúvidas, falando sobre o assunto, caso haja uma dificuldade. O aluno leva uma dúvida para o professor no momento e um aluno da mesma *live* poderia com isso entender melhor a matéria; uma dúvida que ele já tem ou que poderia vir a ter seria sanada. Esse eu acho que é o grande pecado da Univesp; se tivesse algo assim [como as aulas ao vivo], seria um curso ótimo. (e.B3).

A exclusão neste processo inclusivo está no sentimento de desânimo do estudante avaliando o próprio percurso acumulativo de aprendizagem. “Aprender mal a matéria”, para utilizar os termos de B3, reverbera o impacto de sua frustração com as expectativas de aprendizagem no curso. Em termos práticos, isso quer dizer que o estudante está abandonando as situações de aprendizagem da plataforma on-line porque deixou de acreditar na proposta do próprio curso. O que é diferente de afirmar que B3 está a um passo da desistência; ao contrário, trata-se de uma situação em que o fator de exclusão da aprendizagem foi normalizado pelo estudante, que simplesmente aceitou essa limitação do processo formativo, utilizando os procedimentos da escolarização apenas para formalizar a permanência no curso até o final.

B1 tem uma avaliação semelhante à de B3 no que concerne ao modo como se sente em relação aos níveis de aprendizagem do curso de Matemática. No entanto, diferentemente de B3, B2 verbalizou a sua frustração com a instituição, que, segundo ele, tem uma grande responsabilidade sobre a dificuldade dos alunos em não se sentirem, de fato, participantes do curso de graduação. Em seu depoimento, foi dito: “a única coisa que me frustra é isso, eu gostaria de ter aprendido mais; a Univesp tinha potencial para passar mais, e eu tinha potencial para aprender mais”. A sensação que B1 tem sobre o seu desempenho é que poderia ter sido melhor se a instituição estivesse mais presente no polo ou aumentasse a qualidade das trocas e devolutivas pelo AVA, pois: “Eu gostaria de, ao concluir, tendo o diploma da mão, procurar algumas coisas que ficaram incompletas. [...] Teve frustração, [eu] pensava ‘isso não dá, o pessoal está tendo dificuldade, eles não veem que a maioria do pessoal, que é de meia-idade, está sofrendo, tem filho, milhões de coisas para fazer?’”. O sofrimento, apontado por ele como um sentimento comum entre os colegas de turma, reforça a violência do processo excludente que cerca os altos índices de evasão no curso de Matemática. A estrutura avaliativa do processo

de aprendizagem do curso acaba por impulsionar desistências, causadas pelo sentimento de incapacidade do estudante, que, diante da extrema dificuldade de se adaptar, sozinho, a metodologias de ensino, amargura o sentimento de frustração individual ao não conseguir.

Na Pedagogia, por outro lado, a sensação é bem diferente entre as entrevistadas. A1, por exemplo, que já concluiu o curso, afirma estar muito segura com a formação acumulada ao longo da graduação. Em seu depoimento, ela disse:

Eu acho que deu para atingir um conhecimento legal. Vai de aluno para aluno. Tem aluno que não conseguiu. Eu me dediquei, eu tinha tempo para estudar [...], eu procurei, eu gostava de fazer isso. Eu tinha tempo de ver todos os vídeos, de rever, anotar, sabe, aquele estudo bacana, aquela coisa que a idade me deu. Quem trabalhava o dia todo e só pegava os vídeos à noite não teve a mesma condição. Foram experiências diferentes para os alunos. Para mim, teve proveito. (e.A1).

Chama a atenção a sua sensibilidade em reforçar que o seu sucesso no curso está conectado ao fato de ter mais idade e tempo para se dedicar, sobretudo com a ajuda das duas filhas, incentivadoras de primeira hora de sua trajetória na UniCEU. A3, de forma assemelhada à colega, reitera sua satisfação com a experiência de ter sido aluna da Pedagogia na modalidade a distância, enfatizando como se adaptou bem aos processos metodológicos, baseados na resolução de problemas e na participação ativa dos estudantes.

Não teve lacuna na formação. [...] E acho até que o percurso da educação remota é mais interessante, porque desenvolve-se uma certa autonomia. Fica-se menos preso a como os colegas estão fazendo as coisas, exige-se que se quebre um pouco a cabeça e que, por si mesmo, se busque, identifique e resolva os problemas, sabe? E acho que esse processo também ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico, até para mudar o panorama da Educação que temos hoje. (e.A3).

Há muitas conclusões a que se pode chegar diante do que foi exposto pelas entrevistadas. Uma delas, certamente, diz respeito à pluralidade de indivíduos que foram incluídos na Educação Superior por meio da oferta de EaD nas unidades do CEU. São muito diversificados os perfis dos estudantes de graduação da Rede UniCEU – ainda que seja possível agrupá-los em categorias – e, por isso mesmo, percepções diferentes foram capturadas entre eles acerca do processo vivido nas licenciaturas ou nos bacharelados da Univesp. Todavia, é inevitável estabelecer correspondências entre as percepções de cada um sobre a EaD e o contexto do sujeito da fala, demonstrando como os fatores de exclusão educacional são concretos no processo de aprendizagem. Na prática, isso quer dizer que a natureza da avaliação reflete, por óbvio, as experiências pregressas dos depoentes. Nesse sentido, não é uma surpresa que as dificuldades com a graduação a distância tenham sido percebidas com menos intensidade por alguns estudantes, principalmente os que possuíam experiência acadêmica anterior, como é o caso das alunas A1, A2 e A3.

Por outro lado, ficou explícito nos depoimentos de B1, B2 e B3 como a insegurança de aprendizagem está condicionada tanto às dificuldades de gerir, individualmente, as trilhas formativas do curso, distribuídas nas sete semanas do bimestre, quanto à própria dinâmica de acomodar o tempo de estudo necessário para o acompanhamento das disciplinas diante de uma rotina formal e/ou informal de trabalho. Entre as mulheres, quem apresentou dificuldade semelhante foi A2, que, além da graduação, administra jornada dupla como mãe/esposa e professora PEB I na rede oficial de ensino de São Paulo.

O fato é que existe uma estreita relação entre essas experiências e a evolução dos concluintes na Educação Superior pública a distância no município de São Paulo. De 2015 a 2018, a taxa média de concluintes mulheres chegou a 64%, segundo dados tabulados pela pesquisa a partir do Censup. A explicação para o volume está na combinação de dados globais com os relatos dos entrevistados. O curso de Pedagogia, por exemplo, tem um índice de evasão próximo a 28% na EaD de instituições públicas – um dos mais baixos entre os cursos verificados e com concentração, predominantemente, feminina –; além disso, as mulheres têm até 34% a mais de probabilidade de se formar no Ensino Superior do que os homens. Dito isso, não é difícil verificar o referido contexto geral refletido no pequeno grupo de estudantes entrevistados. Enquanto as estudantes A1, A2 e A3 já estão formadas (A2 e A3 na segunda graduação), os alunos B1, B2 e B3 ainda cursam disciplinas obrigatórias do bacharelado e calculam como e quando farão os estágios obrigatórios de seus respectivos cursos, que já perderam 65% dos estudantes matriculados.

Nesse contexto, é possível afirmar que dentre os aspectos de dificuldade dos homens para a conclusão do curso de Educação Superior está o tempo menor de anos de estudos, que se traduz, entre pessoas com mais de 30 anos, em pelo menos 12 anos sem qualquer frequência em estabelecimento de ensino, acarretando, portanto, um maior problema de aprendizagem. Afora isso, a situação de ocupação também influencia, já que, pelo perfil levantado, a maioria tem rendimento a partir de três salários mínimos, o que provavelmente significa jornadas de 44 horas de trabalho semanal. Embora pareça estranho, em um primeiro momento, apontar a situação de ocupação dos estudantes, a realidade é que o percentual de mulheres que apenas estudam está em tendência de alta no município de São Paulo nos últimos anos, chegando a 28,4%. Dessa forma, em uma modalidade de ensino em que o tempo de estudo complementar às atribuições obrigatórias se apresenta como fundamental para o bom desempenho individual, a relação estudo-jornada de trabalho constitui-se como elemento de suma importância entre os estudantes, já que entre os homens do polo Jardim Paulistano a jornada média de trabalho semanal é de 40 horas ou mais, enquanto a das mulheres é de 30 horas ou mais.

4.3.3. A situação de estudantes concluintes e egressos: expectativa *versus* realidade

Com os alunos que ingressaram no “Paulistano” em 2017 concluindo o curso de graduação, foi perguntado durante a entrevista como eles projetavam os próximos estágios de suas carreiras laborais e se tinham a expectativa de converter a experiência acadêmica dos últimos anos em uma nova experiência de trabalho. Entretanto, baseados por um roteiro abrangente e pela técnica da escuta livre, os relatos individuais trouxeram aspectos muito importantes da consciência profissional de cada um deles ou até mesmo a forma como se inserem, no contexto atual, nas categorias de trabalho que integram ou possam vir a integrar. É um material que, evidentemente, suscita múltiplas formas de entendimento. E no que se refere aos objetivos deste trabalho, o propósito é, primeiramente, identificar como a experiência universitária influencia a relação do estudante com o mundo do trabalho. Em outros termos, o objetivo é compreender a forma como este sujeito analisa a sua própria expectativa, contrapondo-a à realidade. Por fim, com base nessas aferições, discute-se se há ou não uma correspondência entre a ampliação do acesso ao Ensino Superior, a promoção da qualificação profissional, a reincorporação ao mercado de trabalho e a ascensão social.

Diferentemente do que foi apresentado até aqui, nesta última etapa de análise das entrevistas, os depoimentos serão discutidos, inicialmente, a partir da situação das matrículas, isto é, dos formados aos concluintes. A1 e A3 colaram grau no segundo semestre de 2021 e, portanto, já diplomadas, são casos bastante exemplares do que se pretende investigar, afinal, podem fazer avaliações mais concretas sobre o que foi a experiência universitária e o que pode vir a seguir em uma possível carreira magisterial.

A1 e A3 se formaram no período ideal planejado pelo PPC do curso de Pedagogia. Sem nenhuma reprovação ao longo dos 16 bimestres, ambas concluíram o estágio obrigatório dentro do tempo previsto e se tornaram parte do pequeno grupo de graduados da primeira turma de Pedagogia da Univesp no Paulistano. A1 conseguiu se dedicar com exclusividade ao curso, conciliando os cuidados com a família com a jornada de estudos da faculdade e, quando, necessário, coordenava ainda a contabilidade do pequeno negócio familiar. Antes da pandemia de Covid-19, A1 chegou também a estagiar por dois anos completos no programa “Aprender Sem Limites” da SME/SP. A3, por sua vez, entre uma licença maternidade e uma segunda gestação, conciliou a licenciatura em Pedagogia com o trabalho de assistente técnico-administrativo na escola de Educação Infantil mantida pela família no bairro da Brasilândia, em um convênio com a Prefeitura de São Paulo.

Muito segura sobre o conhecimento que acumulou durante a graduação, A1 é enfática ao afirmar que pretende atuar na área da Educação assim que surgir a primeira oportunidade. Em seu depoimento, ela disse que:

A pandemia acabou atrapalhando um pouco toda a minha ideia do que eu faria depois de obter o diploma [...]. Eu quero a rede pública 100%. Mas, tem um problema: você só entra com concurso, ou com contrato. E o contrato é agora no final do ano, eu me inscrevi. [...] Eu tenho 53 anos, quanto tempo ainda eu vou ficar trabalhando como concursada? Para mim, seria mais vantagem por contrato. (e.A1).

Porém, diante de iminentes obstáculos, A1 considera candidatar-se como voluntária se for o caso: “Se eu, com essa experiência que eu adquiri, pudesse ir para a rede pública oferecer minha mão de obra para ajudar o professor em sala de aula, que necessita muito, demais, seria importante”. Tamanha disposição, no entanto, evidencia o temor de que sua idade possa dificultar o acesso ao trabalho (estatutário) na rede de ensino pública, ainda que o propósito não seja o salário – de que A1 disse não precisar –, mas o próprio desejo de consumir a vocação que acredita ter, agora diplomada, para a sala de aula. O temor de A1 justifica-se não por uma eventual dificuldade física para o exercício do ofício, mas pelo exame de perícia médica realizado pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) do estado de São Paulo. Afinal, um dos ambientes mais propícios para a manifestação do etarismo é justamente o mundo do trabalho. Segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), antes da pandemia, a faixa etária com o pior saldo entre demitidos e admitidos foi a dos 50 aos 64 anos de idade, com 67,7%.

Outra alternativa que A1 ainda considera possível para o seu ingresso na rede pública é por meio do contrato como celetista nas escolas de Educação Infantil conveniadas à Prefeitura de São Paulo, conhecidas como CEIs. Em seu relato, ela disse: “Eu até pensei que se eu não conseguisse nada, eu iria para essa área. [...] Nas CEIs conveniadas, que vinculam por contrato, são mais fáceis de entrar (sic)”. Nessas escolas, é “fácil de entrar” porque a rotatividade é muito alta, em função dos baixos salários e da jornada semanal de até 40 horas. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de Assistência e Educação à Criança, ao Adolescente e à Família do Estado de São Paulo (Sintraemfa/SP), a média salarial praticada, em 2021, entre os trabalhadores que atuam na rede de creches e CEIs conveniadas com a Prefeitura de São Paulo era de R\$ 14,27 por hora, chegando a R\$ 2.684,37 em contratos de até 40 horas semanais. Segundo pesquisa da entidade sindical, com dados do Caged e do portal governamental eSocial, o perfil profissional mais recorrente na categoria é de mulheres com idade média de 38 anos, formação superior incompleta/completa em licenciatura em Pedagogia e jornada de 40 horas semanais. Não por acaso, já existe uma vasta literatura crítica que discute

as especificidades da superexploração à qual o trabalho magisterial na Educação Infantil está subordinado nas redes públicas e privadas, sobretudo em razão das indefinições de jornada, funções e responsabilidades.

A3, por sua vez, que vem de uma experiência em uma CEI conveniada está se preparando para assumir um posto pedagógico na escola de propriedade da mãe. Segundo o seu relato:

Minha mãe já decidiu que vou para a sala de aula ou coordenação. Acho que eu deveria assumir a sala de aula antes de ir para a coordenação, pois tenho a visão de como é o desenvolvimento das crianças no dia a dia, e talvez eu possa agregar muito mais para as professoras, pois acho que, nessa parte prática, a formação não tem como preparar, especialmente a Univesp, que te prepara para o intelectual, mas não te ajuda muito na vivência do dia a dia, no que acontece de fato sobre, por exemplo, uma criança que não consegue acompanhar o grupo. (e.A3).

A situação de A3 em relação ao ambiente de trabalho parece bastante confortável. Apesar de conhecer de perto os procedimentos administrativos de um CEI, a formação que adquiriu fez com que ela desejasse suprir, primeiramente, a falta de experiência com a sala de aula antes de assumir a coordenação da escola, ainda que sua mãe venha insistindo para isso. Segundo seu depoimento: “O impasse, agora, é que minha mãe gostaria que eu fosse direto para a coordenação, pois diz que eu tenho uma base que nenhuma outra professora tem. Ela conversa com as professoras e não vê nada de embasamento teórico para passar, não vê uma base para entender os ritmos e problemas que uma sala possui para [assim] optar em como conduzir as atividades, por exemplo. Ali, apenas eu sou formada em faculdade pública”. Interessante observar como esta fala reforça o cenário de intensa precarização do setor. Para a direção do CEI, por exemplo, a falta de “embasamento” das professoras – o que, na prática, é um obstáculo para o desenvolvimento de planos pedagógicos coordenados e alinhados às mudanças sugeridas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) –, é uma responsabilidade das próprias professoras e de uma formação deficiente na rede privada, e não das condições de trabalho e do baixo assalariamento. Quando, na verdade, são os processos humanizados e de compreensão do sentido do trabalho magisterial que possibilitam, no ambiente educacional, ações e práticas planejadas. Só que, no contexto dos CEIs, com jornadas diárias de 8 a 10 horas, o desgaste pessoal e profissional está, conseqüentemente, interferindo no processo educativo. Isso sem mencionar a baixa remuneração, a qual é, materialmente, o elemento determinante para a precarização do trabalho dos professores, sobretudo porque esta pauperização profissional significa também a pauperização da vida pessoal, forçando o sujeito da precarização a exercer outras atividades profissionais ou, no limite, a permanecer refém da pobreza material.

Caso A3 decida seguir outro rumo, o que para ela é uma possibilidade concreta, a alternativa colocada em seu depoimento é aguardar o concurso de uma das redes locais, municipal ou estadual, ou mesmo da rede privada. No entanto, o que chama a atenção na fala de A3, principalmente quando a comparamos aos depoimentos dos outros colegas, é a sua segurança em relação à formação na modalidade a distância.

[...] disse a mim mesma que pegaria meu diploma com "faca nos dentes"! Esse diploma era meu! Depois do tanto que vi, que tive que dedicar para estudar, para entender...[...] Eu tenho embasamento para qualquer função dentro da escola. Não tenho trava ou insegurança, eu sei que qualquer posição que assumir eu consigo desenvolver, justamente por ter um bom pano de fundo para isso. Talvez, se eu viesse de outra faculdade, não pensasse dessa forma, pois sei da formação deficiente de outras universidades. (e.A3).

Convicta de que está preparada para seguir adiante como pedagoga, A3 considera ter muitas possibilidades pela frente. Seu depoimento não deixa qualquer dúvida de que há uma grande confiança no processo de aprendizagem do curso EaD, afirmando, mais de uma vez, que se fosse um curso presencial, talvez, não se sentisse tão segura. Bem diferente disso é o depoimento de A2, que mostra um sentimento oposto ao de A3. Além de se sentir insegura com a formação em Matemática, por circunstâncias que já foram apresentadas aqui, acumular na jornada de professora de Educação Básica 1 outra atribuição em nível diferente, seria trabalhar mais de 40 horas por semana. Para um trabalhador que já se sente no limite do esgotamento físico e mental, é difícil imaginar que A2 queira acumular mais uma função no mesmo ambiente de trabalho, subordinada às mesmas lógicas de exploração e adoecimento. Em seu depoimento, ela mencionou o seguinte:

Já tenho uns vinte e três anos no Estado. O valor que um professor ganha [depois de quatro quinquênios] é irrisório, pelo trabalho que leva. Entro às sete da manhã e, às vezes, [saio] nove da noite para ganhar três mil reais, levando trabalho para casa? Minha saúde está se esgotando [mas] [...] gosto de lidar com aluno, meu foco é aluno. (e.A2).

Perto de se aposentar como professora, o relato de A2 revela a exaustão de uma rotina cercada por tensionamentos de natureza subjetiva e objetiva. Se, por um lado, A2 possui um entendimento político da profissão e está conscientemente engajada com o magistério, se dedicando incansavelmente ao exercício da aprendizagem, por outro, está frustrada diante do extremo cansaço que sente em razão da precariedade do ambiente de trabalho e da própria falta de reconhecimento, traduzida por um salário arrojado e cada vez mais insuficiente para garantir condições mínimas de sobrevivência. Portanto, não é uma surpresa que A2 não se sinta interessada em assumir um posto de professora de matemática na rede pública, até porque, conforme dito em entrevista, “a falta de respeito que eu vejo para com meus colegas que são

professores de matemática, física e química não dá a motivação de enfrentar uma sala de aula”. Esta dimensão subjetiva do trabalho magisterial evidencia como os níveis de fragilidade emocional do professor se expressam no cotidiano escolar. O medo de uma agressão física, verbal e/ou moral, associado ao grau de desvalorização da carreira magisterial potencializa os índices de adoecimento na categoria, que relata frustração, baixa autoestima e tristeza. Na realidade, esse quadro já vem sendo denominado, há algum tempo, pela literatura psicossocial como síndrome de *burnout*, também conhecida como a síndrome do esgotamento físico e mental, muito comum entre professores. Segundo o Dieese, com base nos dados da Relação Anual de Informações do Trabalho do Ministério do Trabalho, cerca de 45% das licenças médicas de saúde requeridas nos últimos anos entre os professores estão inscritas como *burnout*, e 20% deles não retornaram mais ao trabalho.

Apesar de tudo, A2 sente-se satisfeita ao ver o efeito prático que o curso de licenciatura em Matemática teve sobre o seu trabalho como professora na Educação Fundamental I. Em depoimento, ela relatou, com muita euforia, como se sente feliz e apta a aprofundar o conhecimento matemático de seus alunos. Não por acaso, foi escolhida pelo diretor da escola onde trabalha para liderar um projeto de recuperação matemática.

[...] apesar de o curso ser muito difícil pra mim, eu percebi a diferença que fez nas minhas aulas. [...] Na questão da formação dos números, minhas aulas de matemática melhoraram assim, maravilhosamente. Tanto é assim que o diretor me colocou, recentemente, em um projeto-reforço, justamente para [recuperar] a defasagem de matemática. [...] e assim, [em] situações-problema, os alunos têm muita dificuldade de interpretação, de pegar o raciocínio do problema, se ele é de adição, multiplicação e, a Univesp, nessa parte do curso de Matemática, favoreceu muito na melhoria das minhas aulas. (e.A2).

A expectativa de A2 para o planejamento de seu trabalho em 2022 é de incorporar na educação matemática o que fez questão de enfatizar que aprendeu na Univesp, a etnomatemática, que vem lhe deixando cada vez mais segura e satisfeita na condução do projeto de recuperação matemática com alunos de diferentes séries.

Também me agradou muito aprender a trabalhar com a etnomatemática, com o trabalho de jogos e desafios! Estamos também com uma sala multisseriada, um projeto do estado no qual tenho alunos de 3ª e 4ª série que não sabem matemática. Achei engraçado que [os alunos] me disseram assim: "Prô, a aula com você é diferente! Não queria mais sair da sua aula!". Então, você desperta [neles] a motivação de gostar de matemática, que a grande maioria odeia, ou melhor, tem dificuldade.

Já para o seu colega de turma do curso de Matemática, que ainda não se formou porque não conseguiu realizar os estágios, o objetivo é sair da fábrica de marcenaria e ingressar na carreira docente, lecionando matemática no Ensino Fundamental II e Médio. Aliás, em seu depoimento, B1 mencionou que, apesar das dificuldades pelas quais passou durante o curso,

sentiu um tipo de despertar para a Educação que, de certa maneira, ele mesmo nunca imaginara. A matemática havia sido, a princípio, uma escolha de B1 para mudar de área no mercado de trabalho. Os quase 20 anos de registro em carteira de trabalho como balconista, ajudante de serviços gerais, auxiliar de projeto e projetista I e II foram decisivos para B1 considerar prestar o vestibular da Univesp. Dentre as opções, as que ele menos desejava eram o bacharelado em Engenharia e a licenciatura em Pedagogia, que era a formação da namorada, que já trabalhava com crianças na Educação Fundamental I há muitos anos. Por eliminação, B1 foi ao encontro da Matemática e, de acordo com suas próprias palavras:

Eu sei que o que eu curto mesmo é a área da Educação. A Matemática é uma ferramenta, [e] foi a ferramenta que eu escolhi. O que eu queria, e não sabia, era ingressar na área da Educação. Não precisava ser a Matemática. Foi minha primeira opção porque é algo que eu tive facilidade desde o início na escola. O pessoal dizia que era difícil, mas para mim não era. (e.B1).

Todavia, enquanto não conclui o estágio, por falta de tempo e dificuldades de encontrar oportunidades nas escolas por causa do isolamento social, B1 teve de prorrogar a vontade de mudar de área. Depois de sair do trabalho de projetista para se dedicar ao TCC, a pandemia o forçou a voltar para a fábrica de móveis pela sobrevivência.

[...] eu estou enroscado nos estágios. Eu preciso cumprir 300 horas: 100 [horas] de gestão no Ensino Fundamental (sobre essas, basta eu fazer o relatório e levar para o diretor assinar e entregar na Univesp) [...] e, depois, 200 [horas] no Ensino Médio. Ainda vai me custar um tempo. [...] determinação eu tenho, está faltando um pouquinho de empenho, estou um pouco cansado. Você viu o horário em que eu cheguei, que é o que costumo chegar, o começo da nossa conversa foi no horário em que costumo chegar em casa. (e.B1).

O depoimento de B1 lança um importante questionamento sobre a relação entre trabalho e educação. Se a expansão da oferta de vagas se preocupa em incluir, no espaço universitário, jovens trabalhadores das periferias, como um curso de licenciatura ainda mantém um denso programa de estágio obrigatório em termos tão inflexíveis? Afinal, as IES possuem instrumentos legais para criar alternativas ao estágio supervisionado, propondo de diversas formas a sua realização ao longo do próprio curso. São fragmentos como este que ainda pautam a discussão de que o projeto universitário no Brasil ignora a situação do estudante-trabalhador, que, pelo visto, deve permanecer como o perfil predominante dos alunos desistentes. São exemplos como esses que reforçam a contradição de processos educacionais que, ao mesmo tempo que são inclusivos, expressam dinâmicas excludentes, seja pela estrutura que ignora as condições de desigualdades entre os brasileiros ou pela forma liberal de estabelecer, a partir do mérito, a régua para classificar estudantes entre aptos e não aptos. A título de curiosidade, a reunião com B1 para a realização da entrevista ocorreu às 21 horas, por meio de chamada de

vídeo, já que o encontro presencial ficou impossibilitado devido aos horários de B1, assíncronos com os do polo Paulistano, que fecha as portas às 21 horas.

Em que pese todas as dificuldades apontadas, B1 está inscrito para uma posição como professor temporário na rede oficial de ensino de São Paulo. Quando houver a abertura de novos concursos, o que não acontece desde 2014, B1 poderá ser um dos mais de 35 mil professores contratados temporariamente para aulas atribuídas ou eventuais nas escolas paulistanas, recebendo, em média, segundo o sindicato da categoria, vencimentos de R\$ 2.886,24 para uma jornada semanal de 40 horas. Sobre esse contexto, B1 avalia o seguinte:

Eu sempre vivi com pouco. Com meu irmão, eu ganho metade do que ganhava antes na metalúrgica, onde eu dominava os processos. Eu sou um ajudante [hoje], mas na firma eu dominava os processos, não precisava de apoio, de ajuda de ninguém. [...] É claro que terei dificuldades [como professor], mas me sinto tão apto quanto qualquer recém-formado [...] talvez [haja] o nervosismo, começar uma aula e ela ser chata, por não ter a experiência, não saber como chegar no aluno. Mas isso não tem a ver com o fato de ter feito a formação a distância, mas por ser inexperiente, em qualquer trabalho em que a pessoa seja nova, há dificuldades. (e.B1).

As escolhas de B1 evidenciam outra camada do processo inclusivo-excludente. Isso porque, ao sair em busca de uma graduação na universidade pública para melhorar de vida por meio de um novo trabalho, trocando o chão da fábrica pelo chão da escola, B1 terá feito parte de um processo inegavelmente inclusivo para ser subordinado, na reinserção profissional, às mesmas lógicas excludentes de reprodução da pauperização da vida por meio de um trabalho precarizado, desvalorizado e com baixíssima remuneração. O aumento gradual da exploração do trabalho, principalmente no circuito dependente e periférico da produção capitalista, tem exposto determinados setores da classe trabalhadora brasileira a um regime claramente diferenciado de contratação flexível e informal. E é justamente esta parcela *sui generis* do proletariado que está, em número cada vez maior, matriculada na modalidade de ensino a distância no país atualmente. Mais sujeito ao desemprego, informalidade e a terceirização, o trabalhador precarizado torna-se, para o mercado, um consumidor em potencial de serviços educacionais, ao mesmo tempo que também é o alvo principal das políticas públicas de ampliação do acesso ao Ensino Superior público a distância.

Com base na apuração desses dados, torna-se possível enlaçar o perfil do trabalhador-estudante da modalidade EaD ao processo de transformação do trabalho e das relações de trabalho no setor de serviços, bem como referendá-lo à hipótese de que a EaD é uma das vias pela qual o estudante-trabalhador precarizado e não qualificado se consubstancia – segundo as exigências do mercado – em um outro tipo de trabalhador, o qual, embora agora qualificado, continua precarizado.

Entre os alunos das Engenharias, esta dinâmica excludente se constitui do mesmo jeito, mas se processa de outra forma. Isso quer dizer que, diferentemente de B1, que substituiu um trabalho informal de chão de fábrica por um trabalho parcialmente formal na área da Educação como professor temporário na rede pública, B2 e B3 consideram não mudar de trabalho. Nesse sentido, é interessante observar, por exemplo, como B3 avalia uma possível atuação sua como engenheiro de produção. Em seu depoimento, ele afirmou que até “(...) esperava um crescimento, mas, na realidade, eu me sinto muito cru para ocupar uma vaga de engenheiro. Para ser lançado no mercado de trabalho, é muito pouco [para] o que a Univesp [nos] prepara, não é legal.”.

Com base na insegurança de B3, que o impede de concorrer a uma possível vaga para atuar em sua área de formação, é possível aferir como a dinâmica de exclusão, presente desde o início da graduação, finalmente o enlaçou, impondo a B3 um limite para o processo inclusivo ao qual esteve inserido, a diplomação. Apesar de concludente do curso, a fragilidade de sua formação – reconhecida por ele mesmo – tornou-se o principal obstáculo para o exercício da profissão. Dessa forma, o que deveria ter sido um fator de promoção do desenvolvimento humano e profissional se tornou apenas um diploma, ou, no limite, uma estatística.

Para ele, portanto, não há nenhuma expectativa senão permanecer no cargo atual de analista em uma empresa de telecomunicações. Perguntado sobre a chance de ter a formação em Engenharia reconhecida no trabalho, B3 foi enfático: “Não, por causa da política da empresa. Para subir cada degrau, não basta querer, precisa surgir a vaga e o gestor dessa vaga tem que te escolher. Eu, hoje, estou como analista, [e] para chegar a engenheiro lá é praticamente impossível”. Deste modo, B3 encontra-se, novamente, limitado pelas dinâmicas excludentes da acumulação flexível, reproduzidas concretamente na exploração de seu trabalho. A situação de proletário em que B3 se encontrava antes da graduação se conserva também depois desta. A formação humana proposta a ele por meio de um processo inclusivo, a partir da expansão de vagas públicas na modalidade EaD, na verdade, é apenas um movimento do próprio capital para se reproduzir. Em outros termos, isso significa que a EaD, ao reproduzir o capital pela especificidade de sua forma mercadoria (ensino), se torna um tipo de serviço que, em conjunto com outras atividades do circuito de produção, amplifica a rede de reprodução material e imaterial de circulação desse capital. O ensino, portanto, está para o mercado como uma oferta para o próprio mercado, ou seja, como uma nova determinação *do* processo improdutivo de trabalho *para* o próprio processo de trabalho improdutivo.

A situação de B2 é bastante semelhante à de B3, no que concerne ao modo como analisa a correspondência entre o diploma (conclusão do curso) e a formação acadêmica. Para ele, a

diplomação em Engenharia não significará nada senão uma conquista pessoal, já que considera muito difícil que a sua condição de trabalhador autônomo seja alterada a partir dele. Em seu depoimento, ele afirmou que:

O diploma, na verdade, seria mais para efetivamente ter algo documentado do que exercer algo novo. [...] no meu caso, não vou falar que o diploma não vai acrescentar, [pois é] óbvio que vai, mas era mais para falar assim: "[...] estou atuando na área de tecnologia já há muito tempo e tenho também um diploma universitário". Mas, assim, exercer como engenheiro, eu não me vejo nessa situação, principalmente porque nessa área de tecnologia as coisas andam muito rápido, e [nas] várias aulas que assistimos, percebemos que, apesar do fundamento ser o mesmo, há várias coisas nas quais a tecnologia já está mais avançada e que a matéria não acompanhou a evolução. (e.B2).

Portanto, por mais que se divulgue que a ampliação do acesso ao Ensino Superior garanta ao público preterido pelo processo de conformação do sistema universitário nacional uma oportunidade de requalificação profissional, na atual conjuntura flexível do capitalismo, esse propósito não se sustenta. Na realidade, essa maior oferta de formação humana – pela garantia de mais vagas pelo Estado, que financia os grandes investimentos no setor –, se presta, primeiramente, a reproduzir capital por meio da ampliação do ensino como uma mercadoria inesgotável, por conta de suas múltiplas formas de materialização: presencial, semipresencial, remota, híbrida. O processo inclusivo em si, determinado pelo acesso à formação humana, é apenas uma consequência inacabada que expande a oportunidade a quem nunca teve uma, mas oferece, na prática, um modelo incompleto de ensino e com muitas fragilidades, reproduzindo as lógicas violentas de exclusão educacional. Se, no final, o estudante vai se recolocar ou não, na verdade, não importa, sobretudo diante das inúmeras transformações que estão em curso no mundo do trabalho atualmente. Não é mais um diploma universitário, ou um combo de terno e gravata, que irá aumentar as chances de o trabalhador ir ao encontro de um tipo perverso de “privilégio”, aquele constituído pela “servidão” do assalariamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados teórico-investigativos da presente pesquisa, será apresentado nas considerações finais desta tese um balanço geral de algumas das apurações desenvolvidas ao longo do trabalho, confirmando as principais hipóteses discutidas neste processo de doutoramento. Trata-se, portanto, de uma retomada dos momentos mais pertinentes da tese para sublinhar o compromisso da investigação com um conhecimento socialmente referenciado e capaz de identificar nas políticas públicas do Estado brasileiro as nuances de um contraditório movimento de avanços e retrocessos na ampliação do direito à formação humana através de uma Educação Superior pública, democrática, laica, inclusiva e de qualidade para todos.

Baseado no processo de reestruturação produtiva do capital, este exame acadêmico-científico ocupou-se com a compreensão dialética e materialista das transformações mais aparentes nas relações de trabalho, tanto no centro quanto na periferia do modo-de-produção. O objetivo fundamental foi o de observar como a constituição de novas formas de espoliação do trabalho e de expropriação do mais-valor refletiram-se nas políticas educacionais de Ensino Superior – especialmente nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016), que emergiram neste contexto, em seus aspectos mais gerais (de massificação) e específicos (de mercado), como ícones de um contraditório modelo de ampliação universitária do tipo “inclusivo-excludente”.

Nesse sentido, considerando as metamorfoses das relações sociais de produção capitalistas, analisou-se como as especificidades do caso brasileiro reproduzem, a partir da acumulação flexível, as principais características da fase informacional e digital do neoliberalismo. Em conformidade com estudos mais recentes, como os de David Harvey, Pierre Dardot e Christian Laval, verificou-se, por exemplo, como todas as mudanças que vem ocorrendo na sociedade atual desde a reestruturação produtiva estão, precisamente, relacionadas às morfologias do capital – mostrando-se mais como uma transformação da sua aparência superficial do que, propriamente, o surgimento de uma sociedade (inteiramente nova) do tipo pós-capitalista, pós-industrial, tecnológica ou digital.

Foi com base nessa perspectiva, fundamentada na materialidade processual e dialética da relação trabalho, capital e realidade, que as novas formas de espoliação estabeleceram na pesquisa duas importantes linhas investigativas para a compreensão do processo de transformação do trabalho na era digital: a primeira delas considera a introdução das TICs como elemento “novo” e “central” das relações materiais do capital no atual estágio da reestruturação

produtiva; a segunda, como uma complementação a primeira, determina, por sua vez, que, apesar das *TICs*, as novas modalidades de trabalho que florescem na atualidade reproduzem ainda os mesmos traços constitutivos da lógica taylorista e toyotista de extração de mais-valor, sendo, portanto, tão ou mais instáveis, irregulares, inseguras e precárias que as velhas formas de trabalho.

Tudo isso porque a expansão da oferta de Educação Superior à distância – nos moldes realizados pela gestão petista – exigiu um grande esforço teórico e metodológico para compreendê-lo como um complexo e contraditório movimento que, simultaneamente, foi estatista e privatista, inclusivo e excludente. Se por um lado, os governos do PT estabeleceram programas muito bem-sucedidos de ampliação da universidade pública (e gratuita), assegurando, por meio de eficientes políticas sociais, a democratização do acesso dos mais pobres ao Ensino Superior, por outro, há uma concreta (e inquestionável) convergência entre estas políticas expansionistas e a inserção do país nas principais operações do sistema financeiro internacional; se por um lado, a expansão da Educação Superior (a distância), realizadas pelos governos de Lula e Dilma, tinham vistas de promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais, redimensionando a formação dos trabalhadores-estudantes, principalmente dos mais velhos e pobres, por outro, os atos do Poder Executivo consolidaram os principais óbices a uma Educação subordinada às políticas do Banco Mundial, focalizadas primordialmente em concepções assistencialistas, que na prática expressam processos excludentes sobretudo pelas altas taxas de evasão – decorrentes da falta de suporte ou estrutura para garantir a permanência dos estudantes – e a falta de oferta de trabalhos para os concluintes, que dificilmente se reinserem no mercado ocupando postos para os quais se formaram.

Por conseguinte, as principais conclusões identificadas pela tese sobre a expansão da EaD em IES públicas são resultantes de duas hipóteses: a estreita relação entre a modernização do Ensino Superior (a distância) e as novas formas de espoliação e extração de mais-valia do trabalho (im)produtivo no setor de serviços; a ambivalência "inclusiva-excludente" do processo de expansão do Ensino Superior por meio da modalidade a distância.

Sobre a primeira, anota-se as seguintes considerações:

- I. O projeto de expansão universitária brasileiro tratou-se mais de uma oportunidade da nossa inserção no contexto de predominância do capital financeiro no século XXI do que propriamente uma mobilização estrutural do Estado para garantir no seio da sociedade a ruptura com a tradicional dinâmica excludente do sistema neoliberal.

- II. A expansão da oferta (pública) de vagas no Ensino Superior esteve submetida ao princípio da redução de despesas para os governos e de custo zero para os empresários.
- III. A oferta de um ensino de graduação do tipo a distância amplifica o processo de valorização do capital, produzindo mercadoria (ensino) de custo reduzido, baixa qualidade e tendencialmente mais acessível principalmente aos trabalhadores-estudantes do circuito inferior da economia.
- IV. Nos últimos anos foi o próprio sistema produtivo informacional-digital que determinou ao sistema educacional básico, técnico e superior destacada diligência sobre a forma como a ampliação do acesso à formação escolar deveria sobrevir.
- V. Os insumos tecnológicos consumidos pela expansão da modalidade EaD transformaram o ramo informacional-digital no maior interessado em garantir a viabilidade de programas universitários (públicos) à distância. Não por acaso, diante do refluxo na oferta de vagas no país, em queda desde 2015, o único setor que demonstra ter condições técnicas para manter o processo de ampliação do sistema universitário é a modalidade a distância da rede privada.
- VI. Nota-se ainda como a agenda da democratização do acesso ao Ensino Superior esteve em consonância com um amplo favorecimento do Estado aos processos de produção e reprodução (materiais e imateriais) do capital improdutivo, transformando a universidade em um tipo de serviço estabelecido pelo próprio capital metamorfoseado em inovação tecnológica. O que significa afirmar que, no atual processo ampliado de conversão do trabalho vivo em trabalho morto (corporificado em engenharia informacional pelo capitalismo financeiro), o próprio setor de tecnologia digital tornou-se, no Brasil e no mundo, o principal avalista do sistema educacional universitário a distância.
- VII. O sistema universitário passou a ter no Brasil, um vínculo mais estreito e sistemático com as estruturas produtivas e de emprego da sociedade capitalista, ocupando-se, sobretudo, em formar quadros para os diversos setores da economia de serviços.
- VIII. A ingerência do setor privado na formulação de políticas educacionais para a expansão do Ensino Superior presencial e a distância regulamentou estratégias de mercantilização e privatização do Ensino Superior via organismos internacionais.

Alguns desses indicadores reforçam, inevitavelmente, o traço conciliador da gestão petista, que manteve durante os governos de Lula e Dilma, as principais características privatistas da modernização universitária brasileira – iniciada pelo antecessor tucano. A exemplo disso, está a implementação de políticas educacionais de financiamento público de vagas no setor privado, como o Prouni e o novo FIES. Sob a égide de um governo que, mesmo comprometido politicamente com o campo popular e progressista, o Estado seguiu credenciado ao bloco hegemônico do poder internacional, rentista e improdutivo. Os repasses públicos à rede privada superior e as isenções cada vez mais generosas ao setor asseguraram ao empresariado educacional mais liberdade na ampliação do Ensino Superior privado presencial ou a distância no Brasil e, na conseqüente, desregulamentação dessa expansão. Aliás, esta era uma das críticas de oposição à esquerda ao governo Lula acusando, justamente, às conseqüências do peso atribuído pelo MEC ao setor privado da Educação – tornando-o um dos agentes de mercado mais beneficiados com a expansão do Ensino Superior no Brasil.

Não restam dúvidas, portanto, de que os governos do PT não apenas deram continuidade à expansão de vagas no Ensino Superior público e privado iniciada no período anterior, como também aprofundaram o compromisso do Estado com o capital rentista, assimilando, por exemplo, as principais matrizes do Banco Mundial e a agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC). O MEC – de Genro e Haddad – estabeleceu a continuidade de uma política que reorganizava a forma de financiamento do Ensino Superior no país, autorizando, por exemplo, a participação de até 30% de capital internacional no setor. Se de um lado, isso representou a introdução de uma lógica de eficiência e eficácia empresariais – refletindo diretamente em processos de flexibilização das relações trabalhistas, contingenciamento de gastos, precarização das condições de trabalho, aferições por ‘avaliações’ externas etc., – por outro, aumentou ainda mais as transferências de recursos públicos para o setor privado através, principalmente, de isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhistas, compra de vagas etc.

Ao mesmo tempo, contudo, está demonstrado também pela investigação, com base nos dados reunidos pelo CENSUP/Mec-Inep, como esses traços, notoriamente, conciliadores (ou conservadores?) responderam, igualmente, pelo extraordinário crescimento da rede pública de Ensino Superior – ainda que tímido quando comparado ao da rede privada – representando um enorme impacto sobre as principais características do sistema universitário no Brasil. Nesse sentido, portanto, é impossível não concluir que de fato houve uma concreta promoção daquilo que Lula considerou uma “certa vaidade pessoal”: a abertura da universidade para os trabalhadores.

A avaliação de Lula tem razão de ser. No caso da EaD, por exemplo, os alunos são fundamentalmente “trabalhadores que estudam” e não “estudantes que trabalham”. São alunos mais velhos do que seus colegas do ensino presencial e que estão presentes no mercado de trabalho em maior proporção, atuando especialmente na área de serviços. Além disso, as mulheres também são maioria na EaD, compondo aproximadamente 55% dos alunos dos cursos totalmente a distância e 66% dos cursos semipresenciais. Nas instituições públicas, a diferença chega a ser um pouco maior, sendo 59% de mulheres nas instituições federais, 64% nas instituições estaduais e 66% nas instituições municipais. Como também ampliaram seu caráter democrático, com o ingresso dos estudantes mais pobres. Ainda que o alinhamento da gestão petista com o capital financeiro esteja demonstrado no percurso de crescimento da Educação Superior, a mesma ênfase no processo inclusivo de milhares de estudante precisa ser lembrada.

Diferentemente do Ensino Superior privado, que se constituiu no país já como um sistema de massa, o espaço universitário público sempre esteve reduzido aos grupos mais ricos do país, apresentando todas as características de um sistema de elite. E foi, justamente, a partir 2003, que a universidade pública deixou de ser reconhecida por grande parcela da população como um privilégio de nascimento e de classe social, sendo tratada como um direito para aqueles com certas qualificações – atendendo pela primeira vez na história uma população estudantil mais diversificada, bem diferente daquela tradicionalmente associada ao circuito das faculdades, jovens (brancos) oriundos da elite social, econômica e cultural do país.

Desse modo, portanto, a autoavaliação de Lula é consonante aos resultados da política educacional do MEC durante os governos petistas. A promoção de programas que reconfiguraram, principalmente, no Ensino Superior, o censo da população estudantil brasileira é, inegavelmente, o mais importante dos avanços. No que se refere aos investimentos avolumados gradualmente nas políticas públicas educacionais durante todo o período petista, é notório o esforço político de Genro/Haddad em garantir ao MEC regularidade dos repasses para a viabilização de algumas das promessas de campanha, como a de consagrar o direito à educação uma das prioridades no combate às desigualdades no país. Durante os treze anos da administração petista, os investimentos em Educação, por exemplo, saíram do patamar estagnado de 0,89% do PIB em 2002 para 4,31% em 2016. A pauta do direito à educação, reivindicada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, foi assumida pelo PT durante a campanha de Lula ao Planalto em 2002 junto à bandeira da luta contra a desigualdade. A carta programática da coligação Lula Presidente – PT, PC do B, PL, PMN e PCB, denominada “Uma escola do tamanho do Brasil”, era o compromisso político de

Lula com um projeto de desenvolvimento nacional, cuja transformação da realidade econômica e social estava acomodada na ampla oferta de educação ao povo brasileiro.

Foi justamente este conjunto de contradições que permitiu a pesquisa notar como é complexo identificar, no processo de formulação e implementação das políticas públicas educacionais dos mandatários petistas, as nuances de um dialético movimento entre a forma estatalista (criação de vagas por meio da ampliação da rede universitária federal) e privatista (consolidação da rede privada e do peso decisivo de grupos internacionais sobre a ingerência do Ensino Superior presencial e à distância no país). Todavia, com base nas pistas materiais de sua condição como mercadoria, é razoável aferir que há de fato na expansão universitária do período uma dualidade na forma política e econômica, e que não é necessariamente uma contradição, pelo menos não do ponto de vista das relações capitalistas.

Segundo o entendimento da tese, esta dualidade se manifesta de diferentes formas no campo da economia política e, por isso mesmo, é necessário identificá-las: (i) verificou-se, por exemplo, que ela está presente no bojo da política educacional do período manifestada no fato de a expansão de vagas no Ensino Superior ter sido ao mesmo tempo tanto uma política pública modernizadora e inclusiva quanto conservadora e excludente; (ii) contudo, é possível também verificá-la no campo das relações sociais de produção, principalmente quando a ampliação de vagas no Ensino Superior público criou, simultaneamente, condições para diferentes tipos de negócios do setor especializado ser realizado tanto na expansão da rede pública (empresas de insumos tecnológicos) quanto na expansão de vagas no setor privado.

Portanto, a contradição das políticas públicas dos governos Lula-Dilma não está mormente na promíscua relação lobista do setor privado junto ao setor público; afinal, inserido numa conjuntura de reestruturação produtiva do capital, o Brasil jamais se opôs às regras internacionais de mercado e de reprodução flexível do capital: a Carta ao Povo brasileiro, conforme discutido neste trabalho, anunciou o alinhamento do futuro governo Lula à dinâmica do capital financeiro. Dessa forma, tem-se aqui que a contradição do processo de expansão de vagas, na verdade, está no próprio desejo político do governo em democratizar o acesso a um tipo de Ensino Superior público e privado que é em sua essência burguês, liberal e de mercado. Isso porque, enquanto o projeto universitário brasileiro se expandia pelas mãos do estado, (re)converteu-se, ao mesmo tempo, no meio pelo qual os interesses de mercado são conciliados aos principais objetivos do governo para a ampliação universitária: qualificar força de trabalho para um setor de serviços em constante transformação, tornando-se a própria expansão um tipo específico de serviço subordinado à reprodução de capital.

É com base neste conjunto de exposições, que se registram, finalmente, algumas das considerações que conduziram a pesquisa à aferir a hipótese da inclusão-excludente: após 16 anos da primeira vitória de Lula, qual é o resultado socioeconômicos da implementação de diferentes políticas educacionais de ampliação do Ensino Superior; A expansão do setor por meio da modalidade à distância alterou no país o quadro de desigualdades educacionais, favorecendo a requalificação da classe-que-vive-do-trabalho; A formação acadêmica oferecida pela Rede UAB aos estudantes mais pobres do país alterou a relação emprego-renda; A implantação da UAB nas áreas mais periféricas do país assegurou aos milhares de alunos da EaD em IES públicas algum tipo de ascensão social.

Para responder a esses interesses a investigação empírica deste pesquisa debruçou-se sobre a experiência do município de São Paulo durante a gestão de Fernando Haddad do PT (2013-2016). Isso porque, o crescimento da modalidade EaD oferecida pelo Estado seguiu um ritmo próprio na cidade de São Paulo, apresentando taxas de expansão muito diferentes daquelas observadas em cursos presenciais de graduação. A implantação do Sistema UAB no município, por exemplo, inaugurou 31 polos de atendimento presencial para os cursos de graduação e pós-graduação a distância, tornando a capital paulista um importante símbolo da oferta pública de vagas da Educação Superior EaD. Até o final do mandato, em 2016, a meta de Haddad, totalizou 47 polos, distribuídos em todas as 46 unidades CEU e 1 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Dupas, na Vila Nova Cachoeirinha, periferia da Zona Norte. O conjunto destas políticas públicas de Educação Superior resultou em 2015 na criação da “Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), principal objeto de estudo nesta pesquisa. Na prática, a oferta de Ensino Superior a partir dos espaços do CEU, representa, em termos educacionais, o aperfeiçoamento de políticas públicas que, planejadas territorialmente, a partir da articulação entre o fortalecimento de equipamentos públicos locais e o enfrentamento de vulnerabilidades sociais, raciais, de gênero e geracionais, promovem o desenvolvimento comunitário por meio do acesso às novas tecnologias de formação humana.

Contudo, conforme anunciado anteriormente, uma tarefa ao qual a pesquisa se circunscreveu foi a de compreender, por meio dos estudantes da modalidade a distância da Rede UniCEU, como um processo inclusivo de formação humana se torna ao mesmo tempo uma dinâmica de exclusão. Para isso, no entanto, foi imprescindível identificar através de possíveis perfis de estudantes da UniCEU, quem são os grupos que se valeram da educação pública para acessar o Ensino Superior. À medida que o desenho perfilado dos estudantes da UniCEU adquiriu traços socioeconômicos mais definidos, a hipótese da inclusão-excludente se tornou

bastante coerente diante da realidade que cerca a Educação Superior pública a distância no município de São Paulo.

Observou-se, por exemplo, a predominância de mulheres nos polos da Rede UniCEU, principalmente, nos cursos de licenciatura – que alcançou no triênio 2016 e 2018, quatro vezes mais alunos do gênero feminino matriculados do que nos bacharelados. Pessoas identificadas com o gênero feminino estão consolidadas como a parcela da sociedade com a maior média de tempo de estudos em todas as faixas etárias, com exceção da população de mais de 60 anos, onde a diferença chegou a 1,3 p.p. em 2018. Na faixa seguinte, de pessoas com 18 a 24 anos, há uma tendência de estabilidade entre homens e mulheres, embora, a população feminina venha sucessivamente se consolidando como a parcela da sociedade com o maior grau de escolaridade, diplomando-se em maior número do que os homens no Ensino Superior. Por fim, as pessoas com 25 a 39 anos conservam semelhanças com a faixa anterior. O que na prática quer dizer que apesar de prevalentes na licenciatura ou até mesmo na EaD o foco de concentração das mulheres ainda é o curso de Pedagogia. A presença hegemônica de Pedagogia nas ofertas públicas de vagas da EaD na Rede UniCEU suscita como única opção para a população de mulheres da periferia a licenciatura e, conseqüentemente, a especialização destas estudantes-trabalhadoras para servirem como auxiliares de classe na rede privada ou até mesmo na pública, forçando pelo limite da ampla concorrência o salário da categoria aos níveis mais baixos praticados no Brasil para pessoas empregadas formalmente com diploma universitário. Questionar, portanto, porque a inclusão de mulheres pela modalidade a distância na rede pública ocorra, principalmente, pela profissionalização magisterial indissocia o plano de elaboração das políticas públicas sociais das contingências de desigualdade de gênero na inserção de mulheres na Educação Superior e, sobretudo, no acesso ao mercado de trabalho.

A faixa mais elevada de idade reforça um traço bastante significativo da oferta de vagas na periferia da cidade através da Rede UniCEU. A matrícula prevalente do estudante acima dos 29 anos de idade no Ensino Superior público a distância sugere simultaneamente duas questões que no entendimento desta pesquisa são indissociadas da análise das transformações que estão em curso na política de acesso à universidade: a primeira, diz respeito ao notório processo inclusivo que a expansão da universidade a partir da periferia representa para o desenvolvimento sociocultural da população local; a segunda, por sua vez, se refere ao modo como esta inclusão se expressa de forma excludente na realidade através de processos contraditórios como as altas taxas de evasão – decorrentes da falta de suporte ou estrutura para garantir a permanência dos estudantes – e a falta de oferta de trabalhos para os concluintes, que dificilmente se reinserem no mercado ocupando postos para os quais se formaram.

A mensuração de cor/raça na rede de EaD pública no município de São Paulo é um outro indicador que auxilia a identificação do perfil de estudantes na UniCEU. A visão geral da população total de estudantes mostra como os avanços atuais são inseparáveis das políticas públicas de inclusão, a exemplo das Cotas na educação pública e o Fies na privada (programa em declínio acentuado). Na rede pública, 50,2% eram brancos, 34,8% pardos, 10,8% pretos, 1,5% amarelos e 0,6% indígenas, enquanto na rede privada 50,2% eram brancos, 39,2% pardos, 7,8% pretos, 1,5% amarelos e 0,6% indígenas. Os dados revelam que apesar dos esforços da prefeitura em dinamizar a pluralidade da Educação Superior, a Rede UniCEU não escapou das contradições excludentes que persistem no sistema educacional brasileiro. Neste caso, a hipótese para o contraste pode estar na maneira como a seleção para os cursos de graduação foram/são realizados, dificultando que a oferta de Educação Superior na periferia supere as amplas desigualdades da educação.

A grande questão, na realidade, sugerida pela forma como esta pesquisa interpretou os resultados é que o fundamento social desenhado pela UniCEU para a inclusão de grupos marginalizados pela oferta espacial desigual de Educação Superior no município, não atinge as pessoas que mais estão isoladas no processo de exclusão das cidades. A título de exemplo, está a participação das mulheres pretas na EaD pública oferecida na UniCEU. Em 2018, além de serem apenas 8% das estudantes, os dados desagregados mostraram como entre todas as categoria de cor/raça a que menos cresceu foi justamente a de estudantes mulheres pretas, mesmo em comparação com estudantes pretos do sexo masculino.

Embora não reste qualquer dúvida sobre o caráter democrático, na atual conjuntura, do projeto representado pela UniCEU, já é seguro afirmar diante do quadro apresentado que os estudantes da Rede não correspondem em sua maioria a população que, estruturalmente, vem sendo excluída do acesso à Educação Superior – tanto por meio dos processos desiguais de seleção, quanto pela distribuição concentrada de oferta. No entanto, isso não significa dizer que o processo de expansão da oferta através da modalidade a distância deixe de ser inclusivo; ao contrário, o trabalho mostrou de muitas formas diferentes como a política pública de educação dos últimos anos foi de enfrentamento às desigualdades brasileiras. Contudo, a nossa desigualdade é tão profunda que as suas inúmeras e contraditórias camadas são capazes de revelar como o enfrentamento da falta de oportunidades sem o seu entrelaçamento à discriminação em virtude da raça, gênero, religião e etnia tem pouca ou nenhuma chance de resultar em efeitos positivos. Esta análise decorre, principalmente, daqueles que inseridos de forma desigual e combinada no circuito das periferias não conseguiram (ou conseguem) ainda acessar processos inclusivos, seja pela presença do vestibular na sua forma mais tradicional,

pela falta de opção entre os cursos oferecidos, pela escassez de condições de acesso à tecnologia da informação e comunicação ou simplesmente porque não é possível estudar em casa. E, no limite da exclusão (universitária), porque ainda não tiveram condições de concluir a educação básica.

REFERÊNCIA

ABRUCIO, F. L.; COUTO, Cláudio Gonçalves . O segundo governo Fernando Henrique: coalizões, agendas e instituições. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n.2, p. 269-301, 2003.

ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. A superação do capitalismo em questão: com que práticas, em qual direção? A superação do capitalismo em questão: com que práticas, em qual direção? In: ZAAR, Miriam; CAPEL, Horacio. (Org.). **Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista**. 1ed.Barcelona: Geocrítica, 2018, v. I, p. 1-18.

ALMEIDA, Lúcio Flávio. Uma obra imperdível: A mundialização do Capital, de F. Chesnais. **Lutas Sociais** (PUCSP), São Paulo, v. 1, p. 139-143, 1996.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3a. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDERSON. Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRIOLA, W. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Sumários Correntes Periódicos Online (Unicamp)**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.

ANTUNES. Ricardo. BRAGA. Ruy (org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo, Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil (COLLOR, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BATISTA. Roberto Leme. **A Ideologia da Nova Educação Profissional no Contexto da Reestruturação Produtiva**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**. Censup/Ministério da Educação.: Inep, Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**. Censup/Ministério da Educação.: Inep, Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação.: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Manual do Usuário**. Microdados do Censo da Educação Superior 2016.

BOITO Jr. Armando. **Política Neoliberal e sindicalismo no Brasil**. Tese (Livre - Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: SP. 1998.

_____. Estado e burguesia no Capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007.

BOITO JR, A. ; Berringer, T. Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa. **Revista de Sociologia e Política** (UFPR. Impresso), v. 21, p. 31-38, 2013.

CARCANHOLO. M. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**. ano IV número 6. p.1-10. Agosto de 2010.

CARNEIRO, Ricardo et alii, “O desenvolvimento brasileiro: temas estratégicos”. In: **Rede Desenvolvimentista**, 2011.

CHAUÍ, M. A. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez. 1978.

_____. Uma Nova Classe Trabalhadora. In: **10 Anos de Governo Pós Neoliberal no Brasil**. Org: Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2013.

CHESNAIS. François. **A mundialização do capital**, São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

COUTINHO, C. N. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O PT está perdendo a identidade. In: **Gramsci e o Brasil**, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. O sujeito neoliberal. In: **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abril 2004.

FDE. São Paulo no Contexto Nacional: **Dimensões da Escolaridade Básica**. p.26. 2016. Disponível em <<http://arquivo.fde.sp.gov.br>>. Acesso em dezembro de 2021.

FERNANDES, L. V. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – Goiânia-GO. p. 631. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

FRANÇA, J. N. **Educação a Distância (EaD) numa IPES brasileira**: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF. Brasília, 2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Perfis da Educação, n. 6.) 2012.

_____. Apresentação. In: **Trabalho e Educação**: um olhar multirreferencial. *Revista Perspectiva*, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), n. 26, 1997. p. 8.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América latina. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. Campinas. 2009.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma**: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massas. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 171-190. Campinas. 2012.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado** - para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 1 v.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **O Neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo, Edições Loyola. 2008.

_____. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HADDAD, Fernando. O candidato da esquerda. **Entrevista concedida a Clara Becker**. Revista Piauí. Edição 61, outubro de 2011. São Paulo.

HILFERDING, Rodolf. **O Capital Financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)** São Paulo. Companhia das Letras: 1995.

IANONI, Marcus. Políticas Públicas e Estado: o Plano Real. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** no.78. São Paulo. 2009.

LEHER, R. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**. vol. 25, n. 88. p. 867-891, out. 2004.

_____. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, maio, 2005.

LESSA, Sérgio. **Dicionário do Profissional da Educação em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV. Fiocruz [não paginado], 2002.

LIMA, R. Sujeito e história: sobre o conceito marxista de classes sociais. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 125-140, jan-jun. 2005.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOUSADA, A; MARTINS, G. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista contabilidade e finanças**. vol.16 no.37 São Paulo Jan./Apr. 2005.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo. 1ª edição revisada. 2016.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo. 1ª edição revisada. 2016.

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, S. D. Trabalho e Conflituosidade Docente: Alguns Aportes. In: **VII Seminário da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente**, Novas regulações na América Latina, 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Rede Estrado, 2008.

OLIVEIRA, Rafael. Dois nomes, uma ontologia: neoliberalismo e neodesenvolvimentismo no governo Lula. **Marx e o Marxismo** v.3, n.5, jul/dez 2015.

OLIVEIRA, Francisco. *Hegemonia às avessas*. São Paulo. Boitempo, 2010.

_____. **Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Collor, a falsificação da ira**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1992.

PAULANI, Leda. A hegemonia neoliberal. O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa. **Palestra** realizada em 27 de agosto de 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Burocracia pública e classes dirigentes no Brasil. Rev. In. **Sociologia e Política**. Curitiba, n. 28, Jun. 2007.

POCHMANN, M. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: **10 Anos de Governo Pós Neoliberal no Brasil**. Org: Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Repetição e tragédia: os três tempos do neoliberalismo brasileiro: Collor, FHC e Temer. *Blog na Rede*. Rede Brasil Atual. 2016. Acesso em 26-03-2021: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/12/neoliberalismo-em-tres-tempos-no-brasil-7265/>

PONT, Juarez Varallo. Nem Neoliberalismo, nem Desenvolvimentismo: O corporativismo de Estado no Brasil de 1990 a 2014. **Século XXI**, Revista de Ciências Sociais, v.6, no 2, p.11-51, jul./dez. 2016.

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

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; p. 135-143. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

SALLUM JR., Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000) pp.45

SANCHES, Ana Lúcia; LEONI, Marilisia de Fátima. A rede UniCEU como política de promoção da democratização do acesso ao ensino superior nas periferias da cidade de São Paulo. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**. 2016.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC). **Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo** (MJSP). Unicamp. Campinas. 2014^a.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. 29ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu-MG, de 16 a 20 de outubro de 2006.

SEGENREICH, S. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 28, p. 161-177 jul./ dez. 2006.

SILVA, Almeida. **Educação à Distância e Universidade Aberta Do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? Tese de Doutorado em Sociologia. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.

SILVA, Thiago Dias da. Resenha de “A nova razão do mundo: ensaio sobre o neoliberalismo de Pierre Dardot e Christian Laval. São Paulo: Boitempo, 2016. **COGNITIO-ESTUDOS**: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 14, nº. 2, julho-dezembro, 2017.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

_____. Quatro notas sobre as classes sociais nos dez anos do lulismo. **Psicologia USP**, n. 26, v. 1, p. 7-14. 2015.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção do espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo. 2018.

VICENTE, Rafael da Ponta. **Mobilidade : a ordem espacial dos deslocamentos urbanos numa sociedade desigual** /Presidente Prudente : [s.n], 2011.

WOOD, E. **Democracia contra capitalismo**: A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXO A - MÓDULO ALUNO – CENSUP 2016

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016 MÓDULO ALUNO

DADOS CADASTRAIS

<p>ID do Aluno <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Nome do Aluno <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Data de Nascimento do Aluno <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Nome Completo da Mãe <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Cor/Raça do Aluno</p> <p><input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela</p> <p>Nacionalidade</p> <p><input type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Brasileira - nascido no exterior ou naturalizado <input type="checkbox"/> Estrangeira</p> <p>UF de Nascimento <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não dispõe da informação</p> <p>Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação</p> <p><input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Síndrome de Rett <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla <input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo de infância <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Autismo <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger</p>	<p>CPF do Aluno <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Sexo do Aluno</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>País de Origem <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Município de Nascimento <input style="width: 100%;" type="text"/></p>
--	--

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016 MÓDULO ALUNO

VÍNCULO DO ALUNO AO CURSO

Código do Curso	Código do Polo	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Turno (do Aluno no Curso)		
<input type="checkbox"/> Matutino	<input type="checkbox"/> Noturno	
<input type="checkbox"/> Vespertino	<input type="checkbox"/> Integral	
Situação do Vínculo do Aluno no Curso		
<input type="checkbox"/> Cursando	<input type="checkbox"/> Desvinculado do curso	<input type="checkbox"/> Formado
<input type="checkbox"/> Matrícula trancada	<input type="checkbox"/> Transferido para outro curso da mesma IES	<input type="checkbox"/> Falecido
Carga Horária Total	Carga Horária Integralizada	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Semestre de conclusão do Curso	Aluno PARFOR?	
<input type="checkbox"/> Primeiro <input type="checkbox"/> Segundo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Mobilidade Acadêmica	IES Destino - Mobilidade Acadêmica Nacional	
<input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Internacional	<input type="text"/>	
Tipo de Mobilidade Acadêmica Internacional	País Destino - Mobilidade Acadêmica Internacional	
<input type="checkbox"/> Intercâmbio <input type="checkbox"/> Ciência sem fronteiras	<input type="text"/>	
Tipo de Escola que Concluiu o Ensino Médio	Semestre de Ingresso no Curso	
<input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Não dispõe de informação	<input type="text"/>	
Forma de Ingresso/Seleção		
<input type="checkbox"/> Vestibular	<input type="checkbox"/> Transferência <i>Ex-Officio</i>	
<input type="checkbox"/> Enem	<input type="checkbox"/> Convênio PEC-G	
<input type="checkbox"/> Avaliação seriada	<input type="checkbox"/> Decisão Judicial	
<input type="checkbox"/> Seleção Simplificada (análise de currículo, entrevista, etc.)	<input type="checkbox"/> Seleção para vagas remanescentes	
<input type="checkbox"/> Egresso BI/LI	<input type="checkbox"/> Seleção para vagas de programas especiais	
Participa de Programa de reserva de vagas?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Tipo de Programa de Reserva de Vagas		
<input type="checkbox"/> Étnico	<input type="checkbox"/> Social/renda familiar	
<input type="checkbox"/> Pessoa com deficiência	<input type="checkbox"/> Outros	
<input type="checkbox"/> Estudante procedente de escola pública		
Possui Financiamento Estudantil?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016 MÓDULO ALUNO

Tipo de Financiamento Estudantil Reembolsável

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> FIES | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento da IES |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo estadual | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento de entidades externas |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo municipal | |

Tipo de Financiamento Estudantil não Reembolsável

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ProUni integral | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento da IES |
| <input type="checkbox"/> ProUni parcial | <input type="checkbox"/> Programa de financiamento de entidades externas |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo estadual | |
| <input type="checkbox"/> Programa de financiamento do governo municipal | |

Possui Apoio Social?

- Sim Não

Tipo de Apoio Social

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Alimentação | <input type="checkbox"/> Material didático |
| <input type="checkbox"/> Moradia | <input type="checkbox"/> Bolsa trabalho |
| <input type="checkbox"/> Transporte | <input type="checkbox"/> Bolsa permanência |

Atividade Extracurricular

- Sim Não

Tipo de Atividade Extracurricular

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pesquisa | <input type="checkbox"/> Monitoria |
| <input type="checkbox"/> Extensão | <input type="checkbox"/> Estágio não obrigatório |

Possui Bolsa/Remuneração (Referente à Cada Atividade Extracurricular)?

- Sim Não

ANEXOB - DICIONÁRIO DE DADOS – CENSUP 2016

ALUNO (DM_ALUNO)					
ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	TIPO	TAMANHO	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
DADOS DA IES					
1	CO_IES	Código único de identificação da IES	Num	8	
2	NO_IES	Nome da IES	Char	200	
3	CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Código da categoria administrativa	Num	8	1. Pública Federal 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal 4. Privada com fins lucrativos 5. Privada sem fins lucrativos 7. Especial
4	DS_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Nome da categoria administrativa	Char	100	
5	CO_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Código da organização acadêmica	Num	8	1. Universidade 2. Centro Universitário 3. Faculdade 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 5. Centro Federal de Educação Tecnológica
6	DS_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Nome da organização acadêmica	Char	100	
DADOS DO CURSO					
7	CO_CURSO	Código único de identificação do curso gerado pelo E-MEC	Num	8	
8	NO_CURSO	Nome do curso	Char	200	
9	CO_CURSO_POLO	Código de identificação do polo vinculado ao curso	Num	8	
10	CO_TURNO_ALUNO	Código do turno do curso ao qual o aluno está vinculado	Num	8	1. Matutino 2. Vespertino 3. Noturno 4. Integral (.) Não aplicável (Ead)
11	DS_TURNO_ALUNO	Nome do turno do curso ao qual o aluno está vinculado	Char	13	
12	CO_GRAU_ACADEMICO	Código do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	Num	8	1. Bacharelado 2. Licenciatura 3. Tecnológico (.) Não aplicável (cursos com nível acadêmico igual a sequencial de formação específica ou cursos com área básica de curso identificada pela variável TP_ATRIBUTO_INGRESSO)
13	DS_GRAU_ACADEMICO	Nome do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	Char	13	
14	CO_MODALIDADE_ENSINO	Código da modalidade de ensino do curso	Num	8	1. Presencial 2. Curso a distância
15	DS_MODALIDADE_ENSINO	Nome da modalidade de ensino do curso	Char	17	
16	CO_NIVEL_ACADEMICO	Código do nível acadêmico do curso	Num	8	1. Graduação 2. Sequencial de Formação Específica
17	DS_NIVEL_ACADEMICO	Nome do nível acadêmico do curso	Char	33	
18	CO_OCDE	Código de identificação do curso, a partir de uma adaptação da metodologia internacional de classificação Eurostat/ Unesco/ OCDE	Char	12	
19	NO_OCDE	Nome do curso, a partir da tabela OCDE (Programas e/ou Cursos)	Char	83	
20	CO_OCDE_AREA_GERAL	1º caracter da variável CO_OCDE (corresponde à área geral)	Char	1	
21	NO_OCDE_AREA_GERAL	Nome da área geral conforme adaptação da classificação internacional Eurostat/ Unesco/ OCDE	Char	36	
22	CO_OCDE_AREA_ESPECIFICA	1º e 2º caracteres da variável CO_OCDE (corresponde à área específica)	Char	2	

23	NO_OCDE_AREA_ESPECIFICA	Nome da área específica conforme adaptação da classificação internacional Eurostat/ Unesco/ OCDE	Char	44	
24	CO_OCDE_AREA_DETALHADA	1º, 2º e 3º caracteres da variável CO_OCDE (corresponde à área detalhada)	Char	3	
25	NO_OCDE_AREA_DETALHADA	Nome da área detalhada conforme adaptação da classificação internacional Eurostat/ Unesco/ OCDE	Char	55	
DADOS DO ALUNO					
26	CO_ALUNO_CURSO	Código de identificação gerado pelo Inep para o vínculo do aluno ao curso	Num	8	
27	CO_ALUNO_CURSO_ORIGEM	Código de identificação gerado pelo Inep para o vínculo do aluno em seu curso de origem, ou seja, de onde foi transferido.	Num	8	
28	CO_ALUNO	Código de identificação gerado pelo Inep para o aluno da educação superior	Num	8	
29	CO_COR_RACA_ALUNO	Código da cor/raça do aluno	Num	8	1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela 5. Indígena 6. Não dispõe da informação 0. Aluno não quis declarar cor/raça
30	DS_COR_RACA_ALUNO	Nome da cor/raça do aluno	Char	32	
31	IN_SEXO_ALUNO	Informa o sexo do aluno	Num	8	0. masculino 1. feminino
32	DS_SEXO_ALUNO	Nome do sexo do aluno	Char	9	
33	NU_ANO_ALUNO_NASC	Ano de nascimento do aluno	Num	8	Derivadas da variável DT_NASCIMENTO
34	NU_MES_ALUNO_NASC	Mês de nascimento do aluno	Num	8	
35	NU_DIA_ALUNO_NASC	Dia de nascimento do aluno	Num	8	
36	NU_IDADE_ALUNO	Idade que o aluno completa no ano de referência do Censo	Num	8	
37	CO_NACIONALIDADE_ALUNO	Código da nacionalidade do aluno	Num	8	1. Brasileira 2. Brasileira - nascido no exterior ou naturalizado 3. Estrangeira
38	DS_NACIONALIDADE_ALUNO	Nome da nacionalidade do aluno	Char	48	
39	CO_PAIS_ORIGEM_ALUNO	Código do país de nascimento ou de naturalização do aluno estrangeiro	Num	8	Seleção do país a partir de uma lista
40	CO_UF_NASCIMENTO	Código da Unidade Federativa de nascimento do aluno	Num	8	
41	CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Código do município de nascimento do aluno	Num	8	
42	IN_ALUNO_DEF_TGD_SUPER	Informa se o aluno é uma pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Num	8	0. Não 1. Sim 2. Não dispõe de informação
43	IN_DEF_AUDITIVA	Informa se o aluno é uma pessoa com deficiência auditiva	Num	8	0. Não 1. Sim
44	IN_DEF_FISICA	Informa se o aluno é uma pessoa com deficiência física	Num	8	0. Não 1. Sim
45	IN_DEF_INTELCTUAL	Informa se o aluno é uma pessoa com deficiência intelectual	Num	8	0. Não 1. Sim
46	IN_DEF_MULTIPLA	Informa se o aluno é uma pessoa com deficiência múltipla	Num	8	0. Não 1. Sim
47	IN_DEF_SURDEZ	Informa se o aluno é uma pessoa surda	Num	8	0. Não 1. Sim
48	IN_DEF_SURDOCEGUEIRA	Informa se o aluno é uma pessoa com surdocegueira	Num	8	0. Não 1. Sim
49	IN_DEF_BAIXA_VISAO	Informa se o aluno é uma pessoa com baixa visão	Num	8	0. Não 1. Sim
50	IN_DEF_CEGUEIRA	Informa se o aluno é uma pessoa cega	Num	8	0. Não 1. Sim
51	IN_DEF_SUPERDOTACAO	Informa se o aluno é uma pessoa com altas habilidades/superdotação	Num	8	0. Não 1. Sim

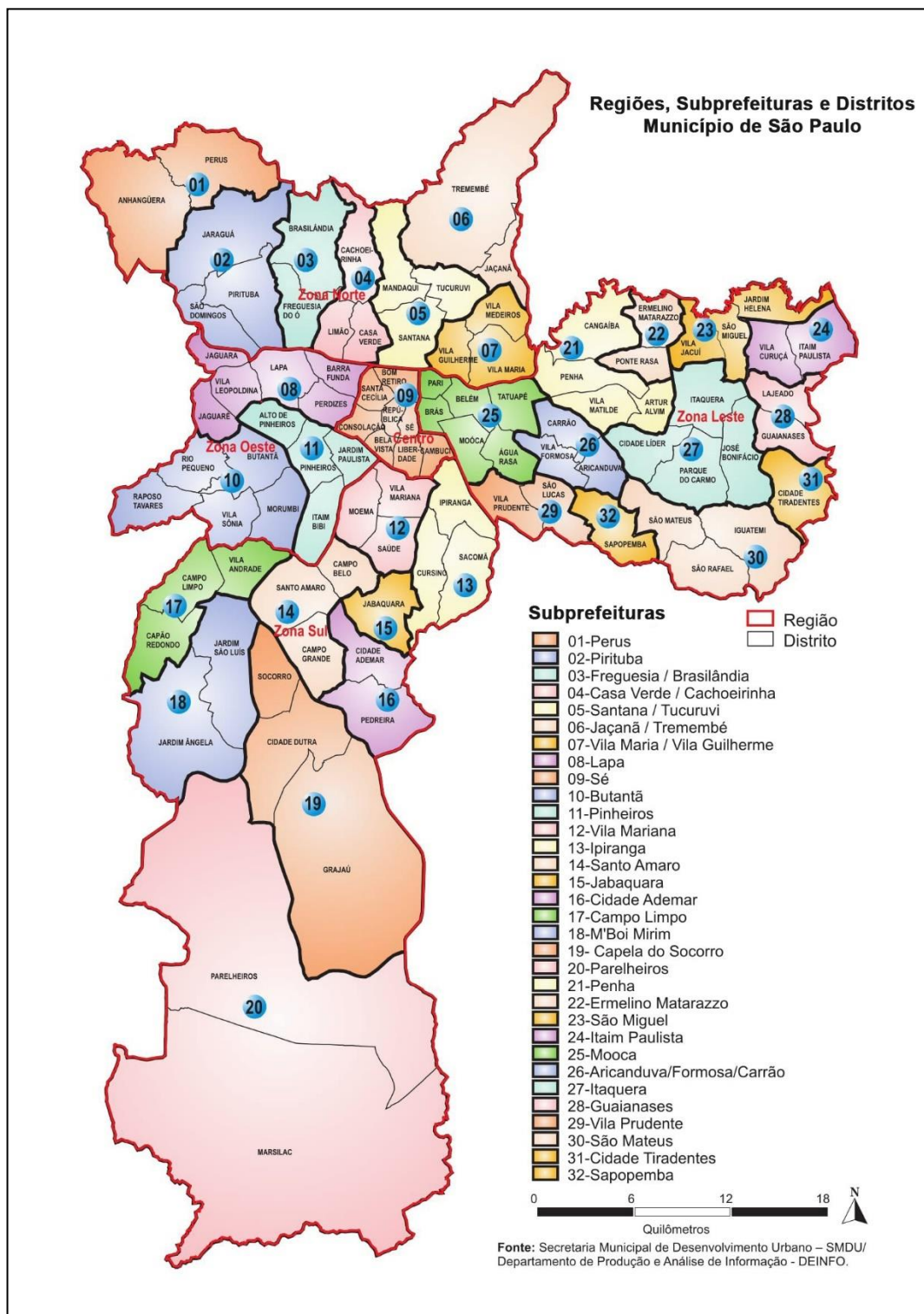
57:A57	IN_TGD_AUTISMO_INFANTIL	Informa se o aluno é uma pessoa com autismo infantil	Num	8	0. Não 1. Sim
53	IN_TGD_SINDROME_ASPIERGER	Informa se o aluno é uma pessoa com Síndrome de Asperger	Num	8	0. Não 1. Sim
54	IN_TGD_SINDROME_RETT	Informa se o aluno é uma pessoa com Síndrome de Rett	Num	8	0. Não 1. Sim
55	IN_TGD_TRANSTOR_DESINTEGRATIVO	Informa se o aluno é uma pessoa com Transtorno Desintegrativo da Infância	Num	8	0. Não 1. Sim
56	CO_ALUNO_SITUACAO	Código do tipo de situação de vínculo do aluno no curso	Num	8	2. Cursando 3. Matrícula trancada 4. Desvinculado do curso 5. Transferido para outro curso da mesma IES 6. Formado 7. Falecido
57	DS_ALUNO_SITUACAO	Nome do tipo de situação de vínculo do aluno no curso	Char	41	
58	QT_CARGA_HORARIA_TOTAL		Num	8	
59	QT_CARGA_HORARIA_INTEG		Num	8	
60	DT_INGRESSO_CURSO	Data de ingresso do aluno no curso correspondente ao 1º semestre (01/01/2015) e ao 2º semestre (01/07/2015)	Num	8	
61	IN_ING_VESTIBULAR	Informa se o aluno ingressou no curso por vestibular.	Num	8	0. Não 1. Sim
62	IN_ING_ENEM	Informa se o aluno ingressou no curso pelo Enem.	Num	8	0. Não 1. Sim
63	IN_ING_AVALIACAO_SERIADA	Informa se o aluno ingressou no curso por meio da Avaliação Seriada	Num	8	0. Não 1. Sim
64	IN_ING_SELECAO_SIMPLIFICADA	Informa se o aluno ingressou no curso por meio de seleção simplificada	Num	8	0. Não 1. Sim
65	IN_ING_SELECAO_VAGA_REMANESC	Informa se o aluno ingressou no curso por meio de vagas remanescentes	Num	8	0. Não 1. Sim
66	IN_ING_SELECAO_VAGA_PROG_ESPEC	Informa se o aluno ingressou no curso por meio de vagas para programas especiais	Num	8	0. Não 1. Sim
67	IN_ING_TRANSF_EXOFFICIO	Informa se o aluno ingressou no curso por meio de Transferência Ex-offício	Num	8	0. Não 1. Sim
68	IN_ING_DECISAO_JUDICIAL	Informa se o aluno ingressou no curso por meio de decisão judicial	Num	8	0. Não 1. Sim
69	IN_ING_CONVENIO_PECG	Informa se o aluno ingressou no curso por programa de convênio para estudantes estrangeiros	Num	8	0. Não 1. Sim
70	IN_RESERVA_VAGAS	Informa se o aluno participa de programa de reserva de vagas"	Num	8	0. Não 1. Sim
71	IN_RESERVA_ETNICO	Informa se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas de cunho étnico	Num	8	0. Não 1. Sim
72	IN_RESERVA_DEFICIENCIA	informa se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas para pessoas com deficiência	Num	8	0. Não 1. Sim
73	IN_RESERVA_ENSINO_PUBLICO	Informa se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas para egressos da escola pública	Num	8	0. Não 1. Sim
74	IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR	Informa se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas de cunho social/renda familiar	Num	8	0. Não 1. Sim

IN_RESERVA_OUTRA	Informa se o aluno ingressou por meio de programas de reserva de vagas diferentes dos seguintes tipos : étnico, pessoa com deficiência, estudante procedente de escola pública, social/renda familiar	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FINANC_ESTUDANTIL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_FIES	Informa se o aluno utiliza o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) como forma de financiamento estudantil reembolsável	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_ESTADUAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável do governo estadual	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_MUNICIPAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável do governo municipal	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_PROG_IES	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável administrado pela IES	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_ENT_EXTERNA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável administrado por entidades externas à IES	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_OUTRA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável administrado por outras entidades	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_INTEGR	Informa se o aluno é bolsista integral do Programa Universidade para Todos (Prouni), tipo de financiamento estudantil não reembolsável	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_PARCIAL	Informa se o aluno é bolsista parcial do Programa Universidade para Todos (Prouni), tipo de financiamento estudantil não reembolsável	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_ESTADUAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil estadual não reembolsável	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_MUNICIPAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil municipal não reembolsável	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_PROG_IES	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil não reembolsável administrado pela IES	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_ENT_EXTERNA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil não reembolsável administrado por entidades externas à IES	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_OUTRA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil não reembolsável administrado por outras formas	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_APOIO_SOCIAL	Informa se o aluno recebe algum tipo de apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência)	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_APOIO_ALIMENTACAO	Informa se o aluno recebe apoio alimentação	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_APOIO_BOLSA_PERMANENCIA	Informa se o aluno recebe auxílio financeiro destinado a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou pertencente a grupos étnicos específicos	Num	8	0. Não 1. Sim
IN_APOIO_BOLSA_TRABALHO	Informa se o aluno recebe remuneração referente a trabalhos prestados nas dependências da IES ou unidades vinculadas	Num	8	0. Não 1. Sim

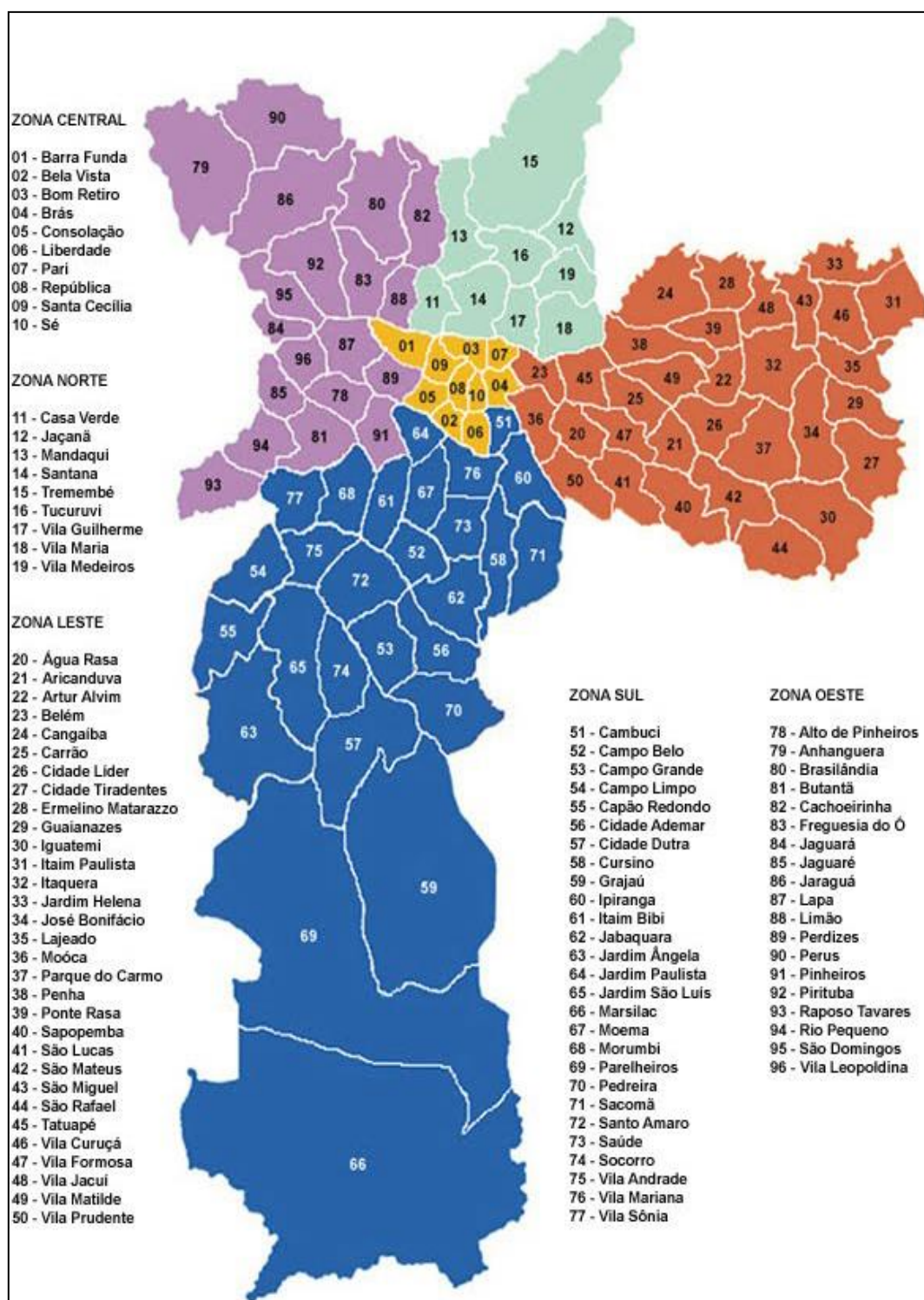
94	IN_APOIO_MATERIAL_DIDATICO	Informa se o aluno recebe apoio para aquisição de material didático	Num	8	0. Não 1. Sim
95	IN_APOIO_MORADIA	Informa se o aluno recebe apoio moradia.	Num	8	0. Não 1. Sim
96	IN_APOIO_TRANSPORTE	Informa se o aluno recebe apoio para transporte até a IES	Num	8	0. Não 1. Sim
97	IN_ATIVIDADE_EXTRACURRICULAR	Informa se o aluno participa de algum tipo de atividade extracurricular (estágio não obrigatório, extensão, monitoria e pesquisa)	Num	8	0. Não 1. Sim
98	IN_COMPL_ESTAGIO	Informa se o aluno faz atividade extracurricular de estágio não obrigatório visando ao seu aperfeiçoamento profissional	Num	8	0. Não 1. Sim
99	IN_COMPL_EXTENSAO	Informa se o aluno participa de atividade extracurricular de extensão	Num	8	0. Não 1. Sim
100	IN_COMPL_MONITORIA	Informa se o aluno participa de atividade extracurricular de monitoria	Num	8	0. Não 1. Sim
101	IN_COMPL_PESQUISA	Informa se o aluno participa de atividade extracurricular de pesquisa	Num	8	0. Não 1. Sim
102	IN_BOLSA_ESTAGIO	Informa se o aluno recebe bolsa/remuneração por fazer atividade extracurricular de estágio não obrigatório.	Num	8	0. Não 1. Sim
103	IN_BOLSA_EXTENSAO	Informa se o aluno recebe bolsa/remuneração por participar de atividade extracurricular de extensão.	Num	8	0. Não 1. Sim
104	IN_BOLSA_MONITORIA	Informa se o aluno recebe bolsa/remuneração por participar de atividade extracurricular de monitoria.	Num	8	0. Não 1. Sim
105	IN_BOLSA_PESQUISA	Informa se o aluno recebe bolsa/remuneração por participar de atividade extracurricular de pesquisa.	Num	8	0. Não 1. Sim
106	CO_TIPO_ESCOLA_ENS_MEDIO	Tipo de escola que o aluno concluiu ensino médio	Num	8	0. Privada 1. Pública 2. não dispõe da informação
107	IN_ALUNO_PARFOR	Informa se o aluno participa do programa especial para a formação de professores em exercício na rede pública de educação básica (PARFOR)	Num	8	0. Não 1. Sim
108	CO_SEMESTRE_CONCLUSAO	Semestre (do ano de referência do Censo) em que o aluno se formou	Num	8	1. Primeiro semestre 2. Segundo semestre
109	CO_SEMESTRE_REFERENCIA	Informa o semestre de referência do preenchimento do vínculo do curso	Num	8	1. Primeiro semestre 2. Segundo semestre
110	IN_MOBILIDADE_ACADEMICA	Informa se o aluno está regularmente matriculado em curso de graduação, que se vincula temporariamente a outra instituição, sendo ela nacional ou internacional	Num	8	0. Não 1. Sim
111	CO_MOBILIDADE_ACADEMICA	Informa o tipo de mobilidade acadêmica ao qual o aluno participa. A mobilidade acadêmica Nacional só será informada para alunos de Instituições Federais e das Universidades Estaduais. Para as outras IES, estará habilitado apenas a opção Internacional	Num	8	1. Nacional 2. Internacional
112	CO_MOBILIDADE_ACADEMICA_INTERN	Informa se o aluno está regularmente matriculado em curso de graduação, em IES nacional, com vínculo temporário em instituição internacional.	Num	8	1. Intercâmbio 2. Ciências sem fronteiras

113	CO_IES_DESTINO	Código da instituição nacional receptora do aluno em mobilidade acadêmica, na qual seu vínculo é temporário	Num	8	
114	CO_PAIS_DESTINO	Código do país da instituição receptora do aluno em mobilidade acadêmica, na qual seu vínculo é temporário	Num	8	
VARIÁVEIS DERIVADAS					
115	IN_MATRICULA	Informa se o aluno é matriculado no curso	Num	8	1 - situação de matrícula; 0 - situação diferente de matrícula
116	IN_CONCLUINTE	Informa se o aluno é concluinte	Num	8	1 - situação de concluinte; 0 - situação diferente de concluinte
117	IN_INGRESSO_TOTAL	Informa se o aluno é ingressante no curso, não importando a forma de ingresso utilizada.	Num	8	1. Situação de ingresso total; 0. Situação diferente de ingresso total
118	IN_INGRESSO_VAGA_NOVA	Informa se o aluno é ingressante no curso por meio de processo seletivo de vaga nova.	Num	8	1. Situação de ingresso por processo seletivo de vaga nova; 0. Situação diferente de ingresso por processo seletivo de vaga nova.
119	ANO_INGRESSO	Ano de ingresso do aluno no curso	Num	8	Derivada da variável DT_INGRESSO_CURSO


ANEXO C - MAPA DAS SUBPREFEITURAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO



ANEXOD - MAPA DISTRITAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO





ANEXO E - FORMULÁRIOS GOOGLE - PERFIL DO(A) ALUNO(A) (UNICEU/JD. PAULISTANO)



Perfil do(a) aluno(a) (UniCeU/Jd. Paulistano)

Questionário

 rafaeldaponta@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



***Obrigatório**

Idade *

Escolher ▼

Gênero *


Escolher ▼

Local de moradia (Cidade) *

Sua resposta

Local de moradia (Bairro) *

Sua resposta

 Pedir acesso para editar

Ano de Ingresso no CEU - Jd. Paulistano *

Escolher ▼

Curso *

Escolher ▼


Situação da Matrícula


Regularmente matriculado.

Matrícula trancada.

Matrícula cancelada.

Estou formado.

 Pedir acesso para editar



Ramo de atividade do trabalho atual *

- Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- Na construção civil.
- No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior
- Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricitista, encanador, ambulante)
- Trabalho fora de casa como prestador de serviço para aplicativos (motorista, motociclistas, ciclista)
- Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de
- No lar (sem remuneração).
- Não trabalho
- Outro

Contrato de trabalho *

- Celetista (registro em carteira)
- Temporário
- Intermitente

 Pedir acesso para editar

- Pessoa Jurídica (PJ)/Microempreendedor
- Autônomo
- No lar sem remuneração

Há quanto tempo está no trabalho atual?

Escolher ▼

Qual a sua renda mensal líquida, aproximadamente? *

Escolher ▼

Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos *

- Moro sozinho
- Uma a três
- Quatro a sete
- Oito a dez
- Mais de dez

Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? *

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.100,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.100,00 até R\$ 3.300,00).

 Pedir acesso para editar

- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.300,00 até R\$ 6.600,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.600,00 até R\$ 9.900,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.900,00 até R\$ 13.200,00).
- Mais de 12 salários mínimos (mais de R\$ 13.200,00).

Sou a pessoa responsável pela fonte principal de renda? *

- Sim
- Não
- Não se aplica

Quantas horas semanais você trabalha? *

- Até 10 horas semanais
- De 11 a 20 horas semanais.
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais.
- Mais de 40 horas semanais
- Sem jornada fixa



 Pedir acesso para editar

Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 3 maior importância.) *

	0	1	2	3
Ajudar nas despesas com a casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir experiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Custear/ pagar meus estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que idade você começou a trabalhar? *

- Antes dos 14 anos.
- Entre 14 e 16 anos.
- Entre 17 e 18 anos.
- Entre 18 anos e 21 anos.
- Depois dos 21 anos.
- Não se aplica.

 Pedir acesso para editar

Você já possui diploma de Educação Superior? *

Escolher

Você atualmente trabalha na área de sua formação universitária?

Sim

Não

Caso tenha deixado de cursar o Ensino Superior antes de ingressar na UniCEU, indique o(s) motivo(s)?

Trabalho/ falta de tempo para estudar.

Problemas econômicos comigo ou familiares.

Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.

Motivos pessoais: casamento / filhos.

Mudança de estado, município ou cidade.

Não tinha interesse / desisti.

Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal).

Não se aplica.

 Pedir acesso para editar

Qual principal motivo fez você ingressar no Ensino Superior Público a Distância? *

- Conseguir um emprego.
- Progredir no emprego atual.
- Conseguir um emprego melhor
- Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.

Se você tiver interesse de participar da segunda etapa desta pesquisa através de uma entrevista, deixe um e-mail pessoal para contato:

Sua resposta _____


Página 1 de 1

Enviar Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

 Pedir acesso para editar

ANEXO F - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Parte – *Trajetória pessoal*

Da Educação básica ao Ensino Superior:

- a) Você estudou em Escola pública ou privada? Em que região?
- b) Você tinha interesse em Educação Superior?
- c) Depois do Ensino Médio, o que acabou fazendo: trabalhou, estudou ou os dois?

- Antes da UniCEU, você teve experiência com a chamada EAD ou com outras formas de Ensino Superior?

- O seu contato com o mercado de trabalho o influenciou a considerar o Ensino Superior como uma possibilidade de formação? Quando isso aconteceu?

d) Você Imaginou que pudesse encontrar uma chance como estudante universitário na rede pública, perto de sua casa, em cursos EAD?

- Como você chegou a UniCEU/Jd. Paulistano?

2. Parte – *Trajetória UniCEU*

a) Você reconhece na sua trajetória como aluno da UniCEU, que tipo de dificuldades ou facilidades? Comente-as, por favor.

b) Pensou em desistir muitas vezes? Quando e por quê?

c) Em sua opinião, quais foram as vantagens e desvantagens de ter optado por um curso universitário à distância?

d) Além de gratuito, que outras vantagens você identifica na sua trajetória de estudante numa universidade pública?

e) Você preferiria ter feito seu curso presencialmente ou em outra universidade? Por quê?

f) A conclusão do curso na UniCEU atendeu suas expectativas pessoais? Quais eram elas?

3. Parte – *Vida egressa*

a) A conclusão do curso na UniCEU atendeu suas expectativas profissionais? A sua reinserção no mercado de trabalho foi do jeito que imaginou?

b) O seu trabalho atual tem relação com a sua formação universitária? Você está satisfeito com ele? Por quê?

c) Você gostaria de trabalhar na sua área de formação? Por que você acha que isso não aconteceu até agora?

d) Em sua opinião, a formação acadêmica (em curso a distância) facilita ou dificulta a busca por um novo emprego? Comente a resposta, por favor.