

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcos Britto Corrêa

**CAPITALISMO DEPENDENTE E A SUBORDINAÇÃO DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO  
SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA (1995-2010):  
CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA COM BASE NA TEORIA MARXISTA DA  
DEPENDÊNCIA**

Santa Maria, RS

2021



**Marcos Britto Corrêa**

**CAPITALISMO DEPENDENTE E A SUBORDINAÇÃO DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO  
SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA (1995-2010):  
CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA COM BASE NA TEORIA MARXISTA DA  
DEPENDÊNCIA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira  
Coorientadora: Profa. Dra. Angélica Lovatto

Santa Maria, RS

2021

CORRÊA , Marcos Britto

CAPITALISMO DEPENDENTE E A SUBORDINAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA (1995-2010): CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA COM BASE NA TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA / Marcos Britto CORRÊA

.- 2021.

143 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Coorientadora: Angélica Lovatto

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021

1. Políticas Públicas Educacionais 2. Ensino Superior  
3. Teoria Marxista da Dependência 4. Estado 5.  
Materialismo Histórico e Dialético I. Soares Ferreira,  
Liliana II. Lovatto, Angélica III. Título.

Marcos Britto Corrêa

**CAPITALISMO DEPENDENTE E A SUBORDINAÇÃO DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO  
SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA (1995-2010):  
CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA COM BASE NA TEORIA MARXISTA DA  
DEPENDÊNCIA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Aprovado em 26 de agosto de 2021:**


  
\_\_\_\_\_  
**Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Angélica Lovatto, Dra. (UNESP)**  
(Coorientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Mathias Seibel Luce, Dr. (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Carlos Eduardo Martins, Dr. (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Celia Tanajura Machado, Dra. (UNEB)**

  
\_\_\_\_\_  
**Cristhiany Barreiro, Dra. (IFSUL)**

Santa Maria

2021



## DEDICATÓRIA

A Marcela, companheira da vida, capaz de sempre realçar o que verdadeiramente importa.

Ao meu pai, Paulo, e à minha mãe, Elizete.





## AGRADECIMENTOS

No tempo de produção da tese e, sobretudo, ao concluí-la, percebo o quanto o processo de trabalho foi mediado por inúmeras pessoas; algumas são amigas próximas, outras mal sabem que contribuíram, mesmo a distância, com a pesquisa. São a essas mediações e amizades que dirijo meus agradecimentos.

Agradeço a confiança e parceria da professora orientadora, Dra. Liliana Soares Ferreira, alguém sempre disponível a ensinar e sempre sensível a cobrar na hora certa. Agradeço, também, a parceria de coorientação da professora Dra. Angélica Lovatto, que, mesmo distante, fazendo-se presente apenas por chamadas de vídeo, propiciou uma contribuição fundamental, sobretudo no que concerne a focar atenção na centralidade do trabalho!

Agradeço aos colegas do Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, comunidade acadêmica capaz de potencializar o trabalho e tornar a academia menos enfadonha. Entre os colegas de grupo, destaco agradecimentos a Silvia de Siqueira, amiga até para intermináveis conversas por telefone, e a Marlize Dressler, cuja seriedade nos estudos e dedicação à Educação me inspiram.

Quando ainda estava na graduação, um professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) indicou uma leitura que mudaria minha percepção sobre a Filosofia, era a obra de Álvaro Vieira Pinto, *O conceito de tecnologia*. Certamente, o professor Dr. Héctor Omar Ardans Bonifacino (*in memoriam*) não fazia ideia do quanto sua amizade me foi importante e do quanto aquela indicação de leitura, permeada por longas conversas e muita fumaça de cigarro, impactou minha vida.

Tive a sorte de conhecer Paulo Lindesay um pouco após a qualificação da tese. As longas aulas que tive ao telefone com esse funcionário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e militante da Auditoria da Cidadã da Dívida foram centrais para a construção da tese. Sou grato ao seu vasto conhecimento, sempre socializado com sensibilidade crítica e, sobretudo, mediado pela necessária iracúndia contra a burguesia. Sem ele, as tabelas deste trabalho seriam um tanto deficitárias. No mesmo sentido, agradeço muito ao amigo Leonardo Moreira Aguiar; sem sua amizade e ajuda, o trabalho teria sido mais difícil.



## RESUMO

### **CAPITALISMO DEPENDENTE E A SUBORDINAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS FHC E LULA (1995-2010): CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA COM BASE NA TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA**

AUTOR: Marcos Britto Corrêa  
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira  
COORIENTADORA: Angélica Lovatto

A partir de 2000, intensificou-se o discurso relativo à expansão do Ensino Superior no Brasil. Políticas como Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) ajudaram a sustentar esse discurso. No mesmo período, também foi recorrente a separação entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tidos como opostos no que tange às políticas públicas educacionais para o Ensino Superior. Nesta tese, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, apresenta-se um estudo sobre as políticas públicas educacionais para o Ensino Superior produzidas no período de 1995 a 2010. Para desenvolver a investigação proposta, adotou-se como base a Teoria Marxista da Dependência, visando abordar o Estado na singularidade do capitalismo dependente, bem como pesquisa bibliográfica e análise de políticas públicas educacionais. Pela via da abordagem crítica em relação à função subordinada e subsoberana que cumpre o Estado com formação econômica dependente, os dados analisados mostraram não haver rupturas entre os diferentes governos na presidência do país, mas continuidades sustentadas pela necessidade de reprodução de capital com ênfase no capital financeiro. Em razão de se configurarem caudatárias da reprodução ampliada do capital, as políticas públicas educacionais para o Ensino Superior produzidas entre 1995 e 2010 reforçaram o desenvolvimento do subdesenvolvimento brasileiro, pois não alteraram as principais formas de transferência de valor entre o país e os capitalistas das economias centrais – tais políticas estão limitadas ao orçamento da União, voltado ao Sistema da Dívida, e à formação de uma massa-reserva de força de trabalho submetida à superexploração, tendo por suporte a dependência científica e tecnológica. Em suma, o estudo evidenciou a limitação estrutural existente entre as políticas públicas educacionais e sua função de reprodução do capital, independentemente do governo à frente da Presidência da República, indicando que, quando tais políticas não apontam ruptura efetiva com a dependência econômica, são, ao fim, subordinadas à reprodução dessa dependência. Assim, apesar da aparente diferença entre os Governos FHC e Lula, os resultados da pesquisa evidenciaram continuidade na gerência de políticas que reforçaram o subdesenvolvimento dependente brasileiro por meio do cumprimento de exigências do capital financeiro relativas à suposta expansão do Ensino Superior. Tal processo de expansão se mostrou, portanto, falacioso ao encobrir o real subdesenvolvimento brasileiro como elemento necessário à reprodução ampliada de capital.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Ensino Superior. Estado. Teoria Marxista da Dependência. Materialismo Histórico e Dialético.



## ABSTRACT

### **DEPENDENT CAPITALISM AND SUBORDINATION OF PUBLIC POLICIES IN EDUCATION FOR THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN FHC AND LULA'S GOVERNMENTS (1995-2010): CRITICAL CONTRIBUTION BASED ON THE MARXIST DEPENDENCY THEORY**

AUTHOR: Marcos Britto Corrêa  
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira  
COADVISOR: Angélica Lovatto

The discourse upon the Higher Education system expansion in Brazil was increased as of 2000. Policies like *Programa Universidade para Todos (PROUNI)* or *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)* supported this discourse. At the same period, the division regarding the governments ran by Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) and Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) was also recurrent. These governments were deemed opposed as to the public policies in education for the Higher Educational System. This thesis, which was developed during the *Programa de Pós-Graduação em Educação of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)* and *Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação*, introduces a study on the public policies in education for the Higher Education System that were produced from 1995 to 2010. In order to develop the proposed investigation, the Marxist Dependency Theory was adopted. We aimed at approaching not only the State in the dependent capitalism singularity, but also the bibliographic research and analysis of public policies in education. Based on the critical approach path regarding the subordinate and sub-sovereign functioning that satisfies the State with dependent economic formation, the analyzed data showed no ruptures between different governments in the country's presidency, but supported continuities through the need of reproducing capital with emphasis on financial capital. Due to the fact that they are considered parties of the extended capital reproduction, public policies in education for the Higher Education System produced between 1995 and 2010 reinforced the Brazilian's underdevelopment development, because they did not change the main forms of value transfer between the country and capitalists of central economies – such policies are limited to the Union budget, which is directed to the Debt System, and to the formation of a workforce mass reserve that underwent overexploitation, having scientific and technological dependency as a foundation. In brief, this study has showed the structural limitation prevailing among public policies in education and its capital reproduction functioning, regardless of the Government in charge of the Republic Presidency. Therefore, when such policies do not point out an effective rupture with economic dependency, at the end, they are subordinate to the reproduction of this dependency. Thus, despite the apparent difference between FHC and Lula's Governments, the research results showed continuous management of policies that reinforce the Brazilian dependent underdevelopment by following the financial capital demands related to the supposed expansion of the Higher Education System. Such expansion process proved to be, therefore, fallacious when it covered up the real Brazilian underdevelopment as a necessary element to the extended reproduction of capital.

**Keywords:** Public policies in education. Higher Education. State. Marxist Dependency Theory. Dialectical and Historical Materialism.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo metodológico .....	43
Quadro 2 – Obras sobre a TMD .....	63
Quadro 3 – Principais legislações educacionais do governo de FHC em consonância com as mudanças econômicas .....	79
Quadro 4 – Principais políticas para o Ensino Superior dos governos de FHC e Lula.....	114





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da dívida externa brasileira entre os anos 1964 e 1985 em US\$ bilhões .....	76
Gráfico 2 – Evolução da dívida externa brasileira entre os anos 1985 e 2010 em US\$ bilhões .....	77
Gráfico 3 – Taxas de crescimento das matrículas na Educação Superior de 1996 a 2010.....	102
Gráfico 4 – Refinanciamento da dívida pública federal em relação ao total da receita da união .....	104
Gráfico 5 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade ocupadas por grupamentos de atividades no Brasil, de 2014 a 2015 .....	119
Gráfico 6 – Assentamentos rurais no Brasil entre 1985 e 2016 .....	120
Gráfico 7 – Pedidos de registro de patentes dos dez principais escritórios do mundo em 2017 .....	121
Gráfico 8 – Participação da indústria no PIB .....	123



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplificação de Marx para mercadorias vendidas acima e abaixo do seu valor	66
Tabela 2 – Total de universidades públicas e privadas no Brasil entre 1994 e 2019 .....	100
Tabela 3 – Total de matrículas no Ensino Superior presencial (graduação) em universidades públicas e privadas entre 1994 e 2019 .....	101
Tabela 4 – LOAs de 1995 a 2010 – Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social e montante destinado à dívida pública .....	103
Tabela 5 – LOAs de 1995 a 2010 – Orçamentos em Educação, Ciência e Tecnologia, Fiscal e da Seguridade Social .....	105
Tabela 6 – Comparativo das despesas da União para dívida pública, ciência e educação de 1995 a 2020 .....	107
Tabela 7 – Ordenamento dos países por taxas de homicídio na população de 15 a 24 anos..	111
Tabela 8 – Pedido de patentes por região em 2007 e 2017 .....	122



## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
C&T	Ciência e Tecnologia
CEB	Câmara da Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDOC	Programa de Crédito Educativo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIE	Faculdade Interamericana de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IMF	International Monetary Fund
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
NERA	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAF	Programa de Ajuste Fiscal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PED	Programa Estadual de Desestatização
PIB	Produto Interno Bruto

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPE	Política Pública Educacional
PPS	Partido Popular Socialista
PROER	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro
PROES	Programa de Incentivo à Redução da Presença do Setor Público Estadual na Atividade Financeira Bancária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFFSA	Rede Ferroviária Federal
SINAES	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TMD	Teoria Marxista da Dependência
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development
WIPO	World Intellectual Property Indicators

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: PRESSUPOSTOS E HISTORICIDADES DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
<b>2 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O PROCESSO METODOLÓGICO ENTRE DESVIOS E A CRÍTICA AO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA .....</b>	<b>39</b>
2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CENTRALIDADE DA ORTODOXIA COMO CRÍTICA À TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA .....	47
<b>3 SOBRE TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....</b>	<b>53</b>
<b>4 “DESENVOLVIMENTO” E DETERMINAÇÃO IMPERIALISTA .....</b>	<b>71</b>
4.1 A CENTRALIDADE DA REDEFINIÇÃO PRODUTIVA DA DÉCADA DE 1980 E SUA IMPLICAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....	75
4.2 CONTINUIDADES GARANTIDAS: TROCA DE CARTAS E INTENÇÕES .....	86
<b>5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS DE FHC E LULA: A CENTRALIDADE DO ESTADO DEPENDENTE .....</b>	<b>95</b>
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CAPITAL FINANCEIRO E DEMANDAS POLÍTICAS.....	108
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>





# 1 INTRODUÇÃO: PRESSUPOSTOS E HISTORICIDADES DA PESQUISA

“Eu sou apenas um rapaz  
 Latino-americano  
 Sem dinheiro no banco  
 Sem parentes importantes  
 E vindo do interior [...]”  
 (BELCHIOR, 1976).

Para sintetizar, em poucas palavras, aspectos relacionados à minha historicidade, penso ser inapropriado começar o texto desta tese sem me valer da estrofe supracitada, escrita pelo cantor cearense, natural da cidade de Sobral, Antônio Carlos Belchior. É com base nas provocações contidas na letra cunhada por este também sujeito latino-americano que inicio aqui a escrita desta pesquisa, nascida, antes de qualquer vontade individual, de determinações concretas de minha formação como sujeito histórico. Esse argumento se justifica pelo fato de que os seres humanos, ao produzirem sua própria história, não contam com algum tipo de “livre vontade”, que independe da totalidade histórica; a liberdade é determinada por circunstâncias concretas inerentes à prévia escolha do sujeito (MARX, 2008b). Por essa “simples” determinação contingente da vida, afirmo ser eu “apenas um rapaz latino-americano”, nascido na cidade de Santa Maria, no interior de um Estado ao Sul do Brasil. Dessa forma, aquilo que vou sendo é, portanto, parte de uma sociedade com particular historicidade formadora de minha singularidade, demandando questionamentos capazes de mover e compor esta pesquisa.

A simbologia contida nos versos da música de Belchior auxilia a explorar elementos comuns a muitos latino-americanos como eu, ou seja, a sujeitos que vivem da venda de sua força de trabalho, tendo suas existências condicionadas às demandas do capital. Assim, esta pesquisa em Educação, como não poderia deixar de ser, é atravessada pela historicidade de um sujeito determinado, sobretudo, pela divisão de classes, divisão essa que engendra o modo de produção capitalista.

Entendo por determinações concretas, por exemplo, a condição de termos sido Colônia de Portugal durante 322 anos<sup>1</sup>, configurando a gênese da sociedade brasileira no contexto de acumulação primitiva de capital na Metrópole. Com base nessa subordinação, o Brasil integrou o início do novo modo de produção que começava a surgir como parte da expansão europeia ao Novo Continente. O Período Colonial é, assim, significativo no âmbito da formação socioeconômica do país, que, a partir de sua origem escravocrata, baseada na exportação de

---

<sup>1</sup> Esse período diz respeito à chegada dos portugueses ao território que, hoje, corresponde ao Brasil.

matérias-primas para a Metrópole, caracterizou sua posição subdesenvolvida e dependente de outras economias no mundo. Portanto, determinações como a citada gênese colonial do Brasil correspondem às relações materiais e históricas do modo de produção capitalista em sua totalidade. Quanto a esse aspecto, Florestan Fernandes (2010, p. 120), ao abordar como tal gênese caracterizou a formação cultural brasileira, ressalta:

Não se chegou a transferir para o Brasil o conjunto de transformações que ocorreram na sociedade portuguesa, e isto porque Portugal entravava o processo de crescimento cultural da colônia, e a aristocracia senhorial, posteriormente tratou o Brasil como a antiga Coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração.

Partindo da referência histórica feita pelo sociólogo brasileiro, é possível demarcar a importância de destacar as múltiplas determinações que produzem tanto a justificativa sobre o objeto desta pesquisa quanto o próprio ato de pesquisar. Tais determinações são capazes de condicionar a pesquisa em Educação, a exemplo da influência, em especial nos anos da Ditadura Civil-Militar no Brasil, do imperialismo estadunidense com a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Essa parceria definiu de forma mais evidente o tecnicismo como perspectiva educacional vinculada diretamente à possibilidade de desenvolvimento por meio do capital humano<sup>2</sup> (SCHULTZ, 1973). A Educação formal, como meio para ascensão social, exigindo do sistema de ensino e do próprio sujeito a capacidade de agregar capital humano à sua formação e, portanto, ter maior condição de “competir no mercado de trabalho”, condiciona a relação cada vez mais mediada entre produção e assimilação de conhecimento e empregabilidade (FRIGOTTO, 2010).

Devido a determinações como as supracitadas, entende-se que as pesquisas realizadas no cenário nacional sofrem influência direta seja do Período Colonial do Brasil, seja do imperialismo que ganha força com a fase monopolista do capitalismo no século XX. O “figurino francês”<sup>3</sup> (OURIQUES, 2017) reveste e, principalmente, impõe às Ciências Sociais brasileiras padrões de pesquisa epistemologicamente pautados em uma “razão acadêmica” (RAMPINELLI; OURIQUES, 2011). Tal processo desqualifica autores nativos do país e,

---

<sup>2</sup> Como se demonstrará ao longo deste trabalho, a argumentação produzida vai no sentido oposto à defesa da teoria do capital humano, por esta legitimar a subordinação da educação ao desenvolvimentismo e a subserviência da educação à reprodução do capital.

<sup>3</sup> No livro *O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil* (OURIQUES, 2017), o conjunto de artigos apresentados parte da metáfora do “figurino francês” para abordar a produção acadêmica brasileira, criticando a recorrente reprodução acrítica de argumentos e teses de autores situados em economias centrais. A reprodução de tais argumentos e teses reforça, na periferia do capitalismo, a reprodução do subdesenvolvimento dependente.

especialmente, não visa à resolução de problemas sociais da realidade brasileira, os quais têm como gênese o colonialismo e o imperialismo. Desse modo, aquilo que é julgado como “moda”, como melhor ou como mais importante no âmbito acadêmico está, em muitos casos, associado a uma sociedade que ainda responde aos interesses da MetrÓpole.

Nesta investigação, a atenção metodológica aos elementos históricos – em especial, aos nexos que unem a totalidade do modo de produção capitalista à realidade singular e concreta de uma sociedade como a brasileira – alinha-se ao Materialismo Histórico e Dialético (MHD), que também subsidia alguns pesquisadores do Kairós – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Esse grupo, da qual faço parte, está inserido na Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e Suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Reforçando o argumento acerca da expressão imperialista e colonial contida na “razão acadêmica” (RAMPINELLI; OURIQUES, 2011), orientadora da maior parte das produções nas universidades, cabe ressaltar que um trabalho produzido na UFSM também é revelador da determinação histórica do país sobre a produção de conhecimento. Nesse cenário de construção do saber dominado pela “razão acadêmica”, por vezes, surgem argumentos que, apesar de sua aparência progressista e da pretensa “renovação”, são conservadores e denotam não a novidade, mas a reprodução de velhas conclusões. É o caso de uma obra publicada em 2017 por Ronai Rocha, professor do Departamento de Filosofia da instituição. Ao criticar o chamado “populismo pedagógico”, ele assevera, fazendo menção à Educação no Brasil, que “[...] precisamos tentar seriamente participar das conversas racionais, pois somente assim vamos manter em dia nosso sentido de pertencimento a esse algo aparentemente ainda mais vago, a ‘humanidade’” (ROCHA, 2017, p. 17). Essa afirmação, apresentada logo nas páginas iniciais de seu livro intitulado “Quando ninguém educa”, surge após o autor descrever a “humanidade” como as sociedades nascidas a partir de Atenas e Jerusalém.

O que se entende por sociedade ocidental surge com os gregos e, posteriormente, com a expansão marítima iniciada a partir da Península Ibérica para o Novo Continente, mundializando o cristianismo e gerando as bases que fundamentaram a formação de um novo modo de produção, o capitalismo. Contudo, a incapacidade de historicizar as condições para a participação dessa “humanidade” induz Ronai (2017) a esquecer o fato de a linguagem carregar, em sua origem, contradições ocasionadas pelas relações concretas de poder que a determinam. Nesse sentido, há padrões, verdades, signos e sentidos que possibilitam a todos participar dessa “humanidade” não de modo direto, neutro ou imediato, mas concreto, a partir de inúmeras determinações históricas, econômicas e sociais – no caso brasileiro, é o subdesenvolvimento

dependente o principal condicionante histórico do país e de seus habitantes – algo não percebido no trabalho citado como expressão da “razão acadêmica.

Não há conhecimento puro, melhor ou privilegiado, mas há condições sociais, culturais, políticas e estéticas contingenciadas historicamente e expressas pela linguagem, de tal forma que certas expressões são favorecidas ou valorizadas em detrimento de outras. Evidenciar as determinações históricas não é negar a “humanidade” citada por Rocha (2017) ou supor ser ela ruim. Nesse sentido, é cirúrgico o argumento de Álvaro Vieira Pinto, em favor da historicidade como ponto de partida para a produção em Ciências Humanas e, especialmente, para as exigências que recaem sobre o filósofo:

A primeira exigência consiste em admitir que não pode significar a mesma coisa ser filósofo no país desenvolvido, dominador e autônomo e no que ainda vegeta no subdesenvolvimento, na ignorância do saber letrado e na carência de soberania e capacidade de definição e direção de processo de existência enquanto ser histórico particular. No mundo subdesenvolvido e na maior extensão analfabeto, o filósofo, para pensar autenticamente a realidade, precisa ser analfabeto. Não que, evidentemente, ignore a habilidade de ler e escrever – mas, sabemos bem não ser exclusivamente esta falta que constitui o analfabetismo –, e sim porque coloca em primeiro lugar, na tentativa de conceber e interpretar o mundo as condições reais dele, entre as quais se inclui a de ser um mundo de analfabetos. Considerará a acumulação da cultura estranha e as diversas cogitações, passadas e presentes, conhecidas pelo estudo dos livros, uma fonte subsidiária, embora indispensável, para a formação da consciência de si. Mas terá de aprender muito mais com o que vê com o que lê. A consciência filosófica só será legítima se explicar o estado do seu meio, não por um reflexo passivo exterior, mesmo verídico, mas pela apreensão da essência do ser social do qual o pensador é parte (PINTO, 2005, p. 45).

Apreender a “essência social” da qual o pesquisador faz parte não é trabalho fácil, pois a formação acadêmica condicionou-o a ver seu estado e meio como “reflexo passivo exterior” de um “elitismo cultural fechado” (FERNANDES, 2010, p. 120). Assim, compreender a formação do Brasil como fruto de um processo histórico distinto daquele de Atenas ou de Jerusalém implica entender que se trata de um processo singular, mesmo em relação às metrópoles capitalistas que subordinam o país à sua dinâmica de acumulação. Essa percepção, de se reconhecer como subdesenvolvido e dependente, é algo que demanda maior esforço para quem, com formação acadêmica idealmente distante da realidade concreta, procura agora compreender as bases que sustentam sua Educação e, com a síntese produzida nesta tese, contribuir a esse campo de estudos.

No processo de produção deste trabalho, no intuito de aprender muito mais com o que se vê, percebo serem as contradições entre a militância no Movimento Estudantil por meio do

Práxis – Coletivo de Educação Popular<sup>4</sup> e as vivências experienciadas no Curso de Filosofia – Licenciatura na UFSM que possibilitaram conhecer e produzir minha formação a partir da realidade vivida fora do currículo e dos estudos no *campus*. Dessa maneira, o encontrado nos textos lidos não tinha proximidade com o que via, seja na cidade, seja em minha historicidade “analfabeta”, e tal contradição despertou a curiosidade de entender as razões de sua existência.

Nesse sentido, as contradições percebidas entre, por exemplo, a leitura de um texto clássico e a realidade vivida em Santa Maria, Rio Grande do Sul, exigiram o esforço de compreender elementos associados à singularidade e à totalidade em minha formação. Questões aparentemente distantes naquele momento, como as leituras de textos filosóficos clássicos, não pareciam fazer sentido se minha vivência não tivesse relação com o que lia. Entender essa realidade me parecia ser a base que justificaria estudar Filosofia, sendo esse o ponto de partida para os estudos em Educação.

Como não poderia deixar de ser, essas experiências aconteceram dentro de uma contingência histórica, formadora da cidade de Santa Maria. Sua história pode ser dividida em três importantes momentos, referentes às determinações que também influenciaram o que sou hoje. O primeiro diz respeito à sua origem militar, pois geograficamente a região é um ponto estratégico, localizado no centro do Estado rio-grandense. O acampamento, organizado por militares em 1797, deu origem à cidade, de modo que as instituições militares foram as primeiras a conformar a Santa Maria de hoje. O segundo momento concerne ao final do Século XIX, com a Viação Férrea do Rio Grande do Sul<sup>5</sup>, que começa a caracterizar a cidade como um dos maiores entroncamentos ferroviários do país. Por fim, o terceiro e último momento importante remete à década de 1960, com a criação da UFSM, conferindo o título de “cidade universitária”<sup>6</sup>.

Cada ciclo não aconteceu de forma autônoma ou simplesmente casual, e as cadeias de determinações conjunturais que os conformaram ajudam a situar espaço-temporalmente os desdobramentos históricos da cidade. Esses ciclos representam mudanças econômico-sociais

---

<sup>4</sup> O Práxis é um projeto de extensão, ensino e pesquisa da UFSM, locado no Departamento de História. Trata-se de um pré-ENEM que capacitada estudantes da cidade para ingressar na graduação. Foi nele que tive minhas primeiras experiências como professor e, sobretudo, pelo viés da Educação Popular, pude participar ativamente, entre os anos de 2010 e 2016, de movimentos populares que me fizeram pensar a formação em Filosofia para além de um viés funcionalista, puramente acadêmico.

<sup>5</sup> Em 1957, com a Lei n.º 3.115, de 16 de março, é criada no Brasil a Rede Ferroviária Federal (RFFSA), que, no ano de 1959, passa a ser responsável pela Rede Ferroviária do Rio Grande do Sul, unificando as diversas unidades da ferrovia do Estado em uma única empresa federal (REDE FERROVIÁRIA FEDERAL, 2019).

<sup>6</sup> Os dados pesquisados sobre a história de Santa Maria estão disponíveis no site da Agência de Desenvolvimento de Santa Maria (2019).

não apenas na região, mas também no Brasil e na América Latina, constituindo processos econômicos articulados dialeticamente entre os países centrais e dependentes (MARTINS, 2011) no sistema mundial (SANTOS, 2018) capitalista<sup>7</sup>.

Esses três ciclos afetaram diretamente minha historicidade e influenciaram minha compreensão sobre a consciência de classe. Tal questão se explica por minha gênese familiar se dar a partir de trabalhadores, de modo que a exploração da força de trabalho afetou diametralmente minha formação, especialmente por essa exploração ter implicado a necessidade de meus avós abandonarem suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida em Santa Maria. É nesse processo, movidos pela premência de vender sua força de trabalho, que meus avós, por parte de mãe e de pai, deram origem a suas famílias como fruto das mudanças ocorridas na primeira metade do século XX no Rio Grande do Sul. Assim, minha família, na figura de meus avós, tem sua historicidade atravessada pela conjuntura do país e do continente. E, como não poderia ser diferente, tal processo expressa o quanto um fato singular só pode ser conhecido a partir da totalidade a que pertence – na obra intitulada “Capitalismo dependente e relações de poder no Brasil: 1889 – 1930”, Pedro Fassoni Arruda (2012) auxilia a compreender a totalidade a que estavam subordinadas as mudanças sociais brasileiras que afetaram a formação de minha família.

É a partir de tais mudanças que a gênese de minha família se encontra entrelaçada pela expansão das estradas de ferro no Brasil, pois, como afirma o autor:

[...] a instalação das estradas de ferro esteve subordinada aos critérios e à lógica do capitalismo dependente, ou seja, facilitar a exportação de mercadorias agrícolas e importação de manufaturas, tendo os portos como únicos mediadores entre os centros consumidores e os produtores. A concessão de amplas faixas, dentro das quais nenhuma outra empresa poderia operar o serviço ferroviário, é apenas um dos fatos que denunciam a frágil integração do mercado interno, reforçando as (des)vantagens<sup>8</sup> comparativas do país no mercado mundial (ARRUDA, 2012, p. 233).

Desde a instalação da estrada de ferro no Rio Grande do Sul e a constituição de minha família, construídas em consonância com a cidade, sou eu o primeiro dos dois lados, tanto materno quanto paterno, a participar efetivamente do terceiro ciclo de Santa Maria, o universitário. Por essa via, a relação de subdesenvolvimento e dependência econômica do Brasil, processo que, segundo André Gunder Frank (2017), tem sua origem desde o Período

---

<sup>7</sup> Faz-se referência ao “sistema mundial” para ressaltar o caráter mundializador do capitalismo, que, especialmente a partir do final da Segunda Guerra Mundial, na segunda metade do século XX, torna-se a hegemonia econômica mundial.

<sup>8</sup> Alguns temas até então apenas citados, tais como o “capitalismo dependente” ou as desvantagens que incidem sobre esse capitalismo nas trocas com mercado mundial, serão melhor explorados nos capítulos seguintes.

Colonial do país, é elemento inseparável da formação dos sujeitos, sendo central em meu modo de compreender o mundo e minha história.

Essa argumentação sobre minha formação é marcada pela unidade dialética entre fatos singulares e totalidade, já que a aparente singularidade de uma família de trabalhadores ter de migrar para conseguir vender sua força de trabalho não está separada das mudanças ocorridas no capitalismo após a Segunda Guerra Mundial e a incidência do capital monopolista na ampliação das estradas de ferro no Brasil. Tais fatos não podem ser conhecidos de forma separada, o que constituiria um engano metodológico, pois a possibilidade de interpretar a realidade concreta sem particularizar ou atomizar fatos, como se esses fossem independentes da totalidade, é um pressuposto central para o MHD. Tal condição epistemológica implica entender minhas escolhas conceituais básicas como mediadas por minha história e justifica meu interesse em estudar políticas educacionais. Neste estudo, situo-me entre o movimento de encontros e desencontros de minha historicidade e a realidade concreta de uma sociedade dividida em classes sociais.

Esses pressupostos históricos justificam esta pesquisa, implicando a articulação com questões da minha singularidade, que é determinada pela totalidade do modo de produção capitalista. Assim, a totalidade capitalista, no desdobramento de suas leis gerais, que afeta minha própria vida, afeta também, a realidade concreta da Educação, realidade essa que, assim como eu, integra a mesma totalidade do mesmo modo de produção. Tal compreensão, pautada pelo princípio de identidade dos contrários na dialética, evidencia, sobretudo, que a proposta de estudos desenvolvida nesta investigação teve o princípio de indissociabilidade entre particular e universal como melhor perspectiva para compreender as determinações das políticas públicas educacionais (PPEs) para o Ensino Superior na realidade do Estado dependente.

Dito isso, os anos posteriores ao final da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) no Brasil, em especial os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, logo após, os oito anos dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, apresentam-se como um interessante recorte temporal para o estudo das PPEs para o Ensino Superior no Brasil. Para entender as determinações sobre o objeto estudado, a problematização que guia esta pesquisa é a seguinte: *em que medida as PPEs relativas ao Ensino Superior, nos governos de FHC e Lula, por serem produzidas em um Estado com economia subdesenvolvida e dependente, contribuíram para a superação ou reprodução dessa condição econômica?*

No âmbito da produção de conhecimento no Ensino Superior, as universidades ganham destaque importante, devido ao fruto do trabalho realizado pelos pesquisadores dessas instituições ser destinado estrategicamente a responder problemas concretos que afetam uma

sociedade subdesenvolvida e dependente como a brasileira – a melhor definição sobre o tema será abordada nos próximos capítulos. Assim, desde a organização monopolista do modo de produção capitalista no pós-Segunda Guerra Mundial até o presente momento, de reorganização flexível de produção no século XXI, compreender quais aspectos das PPEs para o Ensino Superior afetam a posição brasileira em âmbito mundial é parte importante para traçar estratégias que enfrentem o subdesenvolvimento dependente do país.

Dessa problematização inicial, marcada por entrelaçamentos de uma historicidade latino-americana<sup>9</sup>, há um fato importante a ser demarcado: a divisão do trabalho em uma sociedade produtora de mercadorias como a capitalista determina a abstração; determina a “imagem” dessa sociedade sobre si e sua realidade a expressar, como aparência fenomênica; e determina o processo de desenvolvimento do capitalismo de forma unilateral e ideológica (SILVA, 2017) – sem expor as contradições produzidas dialeticamente na sociedade de classes. Tal aspecto justifica a necessidade de produzir aqui uma pesquisa em Educação baseada na investigação crítica de elementos que unem o Estado, as políticas educacionais e a reprodução capitalista como parte de um processo único e contraditório, capaz de dividir não somente pessoas em classes, mas também países em desenvolvidos e subdesenvolvidos.

O pressuposto<sup>10</sup> básico a mover esta pesquisa é recorrente em estudos sobre PPEs no Brasil: trata-se do fato de essas políticas constituírem deliberações produzidas pelos governos, seja em âmbito municipal, estadual ou federal, mediante ações voltadas ao campo da Educação. Esse ponto de partida está em consonância com o senso comum, que considera as PPEs como importante ferramenta para a socialização de melhores condições para o desenvolvimento educacional do país. É justamente esse aspecto que originou o processo de pesquisa, sobretudo por estar presente nos textos das políticas estudadas, assim como em diferentes trabalhos de autores sobre o tema, o que evidencia haver por via desse “senso comum” uma abordagem de caráter mais positivo do que crítico quanto à dinâmica de produção, aplicação e desenvolvimento de tais políticas no âmbito educacional.

Em obras que abordam as PPEs no país, tais como a “Política educacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI,

---

<sup>9</sup> Por essa razão, até aqui o texto foi escrito, por vezes, em primeira pessoa, o que não acontecerá nos capítulos seguintes.

<sup>10</sup> O “pressuposto” é o ponto de partida, ou seja, a expressão imediata do fenômeno estudado. O processo metodológico leva o pesquisador a partir, portanto, de pressupostos e, após o estudo, como meio para compreender as mediações históricas que fizeram o fenômeno ser o que é, a retornar com outras sínteses e, assim, com conhecimento mais complexo que aquele existente no início dos estudos. Esse aspecto será abordado de forma mais detalhada no capítulo seguinte.



2013), “Estado, escola e sociedade” (FREITAG, 1980), “A reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018), “Política e gestão educacional brasileira” (CAMINI, 2013), “Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005) e “A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática” (OLIVEIRA, 2014), os pressupostos citados anteriormente são apresentados a partir de um caráter positivo das PPEs. Nesse sentido, tais obras descrevem as políticas educacionais, sua relação com aspectos internacionais capazes de determinar ações dos governos e a forma como essa relação determina a produção, a aplicação e desenvolvimento da PPEs no Brasil. Contudo, entende-se ser importante ir além da descrição e, assim, sintetizar as principais mediações que determinam concretamente as PPEs em meio à reprodução do modo de produção capitalista em sua totalidade.

Na “descrição” que denuncia as implicações internacionais sobre as decisões dos governos brasileiros, por vezes, é naturalizada a possibilidade de autonomia do país ante a reprodução global do modo de produção capitalista, sendo justamente essa naturalização o principal aspecto a ser abordado criticamente nesta pesquisa. Ou seja, no âmbito das políticas, a Educação é apresentada como tendo uma “autonomia relativa” em relação a outras áreas, a exemplo da Economia. Contudo, de que modo justificar essa “autonomia” quando a Educação é entendida em meio à totalidade do modo de produção capitalista? Quais determinações do processo de reprodução capitalista têm implicações conjunturalmente sobre as PPEs no país? Neste estudo, afirma-se a intenção de contribuir na superação de tal naturalização, entendendo as PPEs no Brasil a partir daquilo que determina, desde a origem de sua formação econômico-social, a existência do país em meio ao desenvolvimento do modo de produção em sua totalidade, implicando sua reprodução dependente.

A determinação da totalidade capitalista condiciona diretamente a produção, a implantação e o desenvolvimento das políticas públicas produzidas no Brasil. Por essa razão, o axioma de André Gunder Frank (1967, 1991, 2017), quando voltado à compreensão do movimento entre centro do capitalismo e periferia, destaca o “desenvolvimento do subdesenvolvimento” como regra. Assim, o “desenvolvimento do subdesenvolvimento”, como regra estrutural da periferia capitalista, apresenta-se como o mote central para a crítica à simples “descrição” ou mesmo à defesa de relativa autonomia nas decisões sobre as diretrizes educacionais no país. Contudo, muitos estudos, em vez de serem capazes de aprofundar toda a crítica suscitada pelo axioma cunhado por André Gunder Frank, acabam, justamente, não o apresentando em suas bases metodológicas, mas relativizando as implicações do desenvolvimento do capitalismo em sua totalidade. Com isso, acaba passando despercebido o

fato de a impossibilidade de desenvolvimento autônomo do país ser uma determinação fundamental do capitalismo no Brasil, estando este subordinado à reprodução ampliada do capital.

O desenvolvimento do subdesenvolvimento é fruto da condição subserviente do Estado brasileiro, que se subordina às necessidades dos capitalistas das economias centrais e ao interesse das classes dominantes do modo de produção capitalista, chegando a ser isso ainda mais evidente com a atual hegemonia do capital improdutivo. Por esse motivo, o período de dezesseis anos escolhido para análise nesta tese é oportuno ao apresentar, de forma ainda mais esclarecedora, aspectos que destacam a gerência do sistema financeiro sobre as decisões do Estado.

Os estudos que ignoram ou relativizam a importância da totalidade (CAMINI, 2013; FREITAS, 2018; OLIVEIRA, DUARTE, 2005), limitados a uma abordagem abstrata sobre as PPEs, como já dito, acabam destacando somente o viés positivo dessas políticas quando empregadas no aparente desenvolvimento do país, como, por exemplo, na expansão de novas universidades públicas. A crença no desenvolvimento capitalista autônomo de um país com característica subdesenvolvida e dependente como o Brasil esconde o desconhecimento sobre sua realidade concreta, alienando o fato de essa realidade ser parte da totalidade e reproduzir sua singularidade como a expressão da sociedade dividida em classes. Tal desconhecimento é, em grande medida, alimentado pela recepção passiva de modelos teóricos predeterminados, sejam eles progressistas ou conservadores, que seguem o modelo de desenvolvimento dos países centrais. No caso brasileiro, esses modelos têm assimilado, em meio a um léxico até mesmo formulado com expressões marxianas, as teorias desenvolvimentistas e liberais de Schumpeter (1982) e de Schultz (1987) – o primeiro é um dos responsáveis pela teoria do desenvolvimento econômico, e o segundo, pela teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973).

Há, com isso, a necessidade de aprofundar a crítica aos estudos produzidos sobre PPEs que não percebem ou não destacam a condição estrutural que o desenvolvimento do subdesenvolvimento desempenha para a reprodução do modo de produção capitalista em sua totalidade. No caso desta tese, a forma encontrada para produzir essa crítica foi também desenvolver uma pesquisa sobre PPEs centrada, especialmente, em enfatizar o caráter de classe que sustenta o Estado capitalista em sua condição de instituição burguesa.

Na construção desta tese, que busca compreender as implicações das PPEs para o Ensino Superior nos Governos FHC e Lula quanto à reprodução ou superação do subdesenvolvimento, partiu-se do seguinte pressuposto: o Estado brasileiro, por estar inserido desde sua origem no

desenvolvimento capitalista em sua totalidade, ocupa, de forma estrutural e necessária, uma posição subdesenvolvida e dependente. Sendo assim, as políticas que o Estado desenvolve estão determinadas, no âmbito do modo de produção capitalista, a reproduzir, em menor ou maior grau, as relações sociais necessárias à reprodução do capital em sua totalidade.

A partir desse pressuposto inicial, pode-se afirmar que o principal resultado alcançado pelas PPEs estudadas – sejam fruto de um governo conservador ou progressista – é limitado em razão da totalidade capitalista a ser mais ou menos útil ao desenvolvimento desse modo de produção em âmbito global. O capitalismo, visto na totalidade de suas relações, entre centro e periferia, entre países ricos (como é o caso do G7<sup>11</sup>) e pobres, mostra uma desigualdade gigantesca. Há regiões com maiores padrões de desenvolvimento capitalista (centrais) e regiões subdesenvolvidas (periféricas) que indicam ser essa desigualdade estrutural e necessária em sua totalidade. Por isso, os pressupostos iniciais desta pesquisa possibilitaram criar uma hipótese acerca das PPEs para o Ensino Superior de um país subdesenvolvido e dependente como o Brasil. Tal hipótese é a seguinte: *as PPEs para o Ensino Superior nos governos de FHC e Lula, por estarem subordinadas à reprodução ampliada de capital, têm como característica fundamental contribuir para a reprodução do modo de produção capitalista em sua totalidade, sendo, portanto, determinadas a auxiliar o desenvolvimento do subdesenvolvimento do país.*

Para analisar a validade dessa hipótese e desenvolver a pesquisa, houve inicialmente a delimitação do objeto e do período histórico estudado. O objeto da pesquisa foram as PPEs para o Ensino Superior no período de 1995 a 2010, que abrangem, nos primeiros oito anos, os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à frente da Presidência da República e, posteriormente, os dois governos em que Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) ocupou o mesmo cargo. Assim, o período selecionado corresponde aos dezesseis anos desses dois governos, em que, depois de oito anos de um governante chamado “neoliberal”, marcado por privatizações de empresas públicas e maior abertura para entrada de capital externo, seguiu-se igual período de um governante com características mais desenvolvimentistas e maior enfoque em políticas sociais, o que possibilitou compreender as determinações do Estado brasileiro mesmo em meio a governos hipoteticamente diferentes. Nesse processo, a intenção foi conhecer o que aproxima ambos os governos entre si, destacando as possíveis continuidades no âmbito da reprodução das determinações capitalistas sobre as ações do Estado. Com essa intenção, o objetivo central desta pesquisa foi: *sintetizar quais implicações as políticas educacionais destinadas ao Ensino Superior, no período correspondente aos governos de FHC e Lula, desempenharam no âmbito*

---

<sup>11</sup> Denominação concedida a um grupo de países formado por Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

*da reprodução ou superação dessa condição de dependência econômica, tendo por base as formulações produzidas pela Teoria Marxista da Dependência (TMD) acerca da condição de subdesenvolvimento dependente do Estado brasileiro.*

A delimitação do objeto – PPEs para Ensino Superior – foi sustentada por duas razões principais: (1) trata-se de uma etapa de ensino central na formação de força de trabalho qualificada com conhecimentos e técnicas específicas, que ocupa, por isso, os principais postos de trabalho; e (2) constitui uma etapa em que o estudante melhor assimilou os conhecimentos e modos de agir reproduzidos no processo de Educação Formal, indicando sua importante função ideológica para a reprodução das relações sociais vigentes. Por essas características, o Ensino Superior foi delimitado como lócus para a pesquisa justamente por se tratar da etapa mais avançada da formação de força de trabalho.

Para compreender a função da universidade em um país subdesenvolvido e dependente como o Brasil, antes de tudo, é importante superar uma defesa abstrata dessa instituição, entendendo-a dentro dos marcos do modo de produção capitalista. A defesa em abstrato da universidade brasileira, quando ocorre, por exemplo, sustentada no senso comum que desconhece a impossibilidade de haver no país uma “universidade pública, gratuita e de qualidade” ou mesmo produtora de conhecimento capaz de promover desenvolvimento social, precisa ser revista.

Afirmações abstratas sobre a universidade pública, como a supracitada, não assumem o fato de a universidade brasileira estar submetida a uma sociedade dividida em classes e, com isso, subsume, antes de qualquer crítica, seu caráter burguês, apresentando-a com certa neutralidade positiva, capaz de promover a criticidade e a liberdade intelectual dos estudantes formados em seus cursos. Assim, a função de também servir à reprodução dessa sociedade não aparece como uma determinação central e contraditória da universidade brasileira. Além disso, tal aspecto contraditório inerente a essa instituição carrega sua função conservadora, mas também crítica. Essa crítica perde espaço quando é analisada pelo viés de socialização capitalista e não na perspectiva de sua superação, de modo que, sem a crítica à função auxiliar às classes dominantes desempenhada pela universidade, exclui-se o fato de essa instituição (apesar de gratuita, pública e de qualidade), ao fim e ao cabo, servir para reproduzir a dominação de uma classe sobre outra.

Tal assertiva também ilustra a função primordial da Educação no modo de produção capitalista: auxiliar a reprodução das relações da sociedade vigente a partir da formação técnica e ideológica da força de trabalho. Seja qual for a sociedade, submetida a qualquer modo de

produção, a Educação sempre desempenha, entre suas características fundamentais, a função de servir à reprodução das relações sociais vigentes. Isso não seria diferente no modo de produção capitalista, em que a Educação formal exacerba ainda mais essa característica, justamente pelo fato de ser o aspecto formal voltado diretamente à formação e à especialização da força de trabalho. É por esses determinantes que a universidade despenha as importantes funções educativas de reproduzir teorias úteis ao modo de produção e formar força de trabalho especializada para auxiliar na reprodução social. No Ensino Superior, são formados os burocratas e técnicos operadores dos signos e conhecimentos necessários à reprodução do *status quo* vigente.

No cerne dessas questões, estão as políticas econômicas adotadas pelo Brasil a partir de 1980. Nesse período de reorganização, o modo de produção capitalista passa para uma etapa em que o sistema financeiro demanda maior flexibilização das relações econômicas (DOWBOR, 2017), afetando diretamente as políticas educacionais adotadas nas duas décadas seguintes. Com base nesse entendimento, pode-se nomear, mesmo que de forma bastante restrita, as políticas do período como “neoliberais”, tão somente em razão da reestruturação produtiva na qual o capital fictício ganhou maior força. Portanto, a compreensão dos limites das PPEs no Brasil passa pelo entendimento sobre essa mudança e sobre como ela centralizou a reprodução capitalista em seu aspecto rentista.

Para melhor compreender as alterações que refletiram com maior força na década de 1990 e nos anos 2000, período em que estão inseridos os governos e as PPEs para o Ensino Superior estudados nesta pesquisa, é importante fazer uma digressão. Nas seções seguintes, com o objetivo de conhecer as determinações que conformam a função do estado brasileiro em âmbito global, são abordados, inicialmente, os aspectos metodológicos do trabalho desenvolvido e, em seguida, a importância da TMD para o estudo, destacando a categoria *desenvolvimento* para, com base nela, discutir as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas no Brasil e sua expressão nas PPEs para o Ensino Superior.

Posteriormente, discorre-se acerca do processo metodológico selecionado para o desenvolvimento desta investigação, dando relevo às contribuições da TMD para uma pesquisa em Educação. Tais contribuições acontecem especialmente para os estudos em Educação fundamentados no MHD: ao produzir categorias a partir da realidade concreta dos países dependentes, nunca os separando da totalidade do capitalismo, a TMD contribuiu para a superação tanto do ecletismo quanto da ortodoxia, mas, sobretudo, possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre a função que cumpre o Estado dependente na reprodução do capitalismo em sua totalidade.



## 2 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O PROCESSO METODOLÓGICO ENTRE DESVIOS E A CRÍTICA AO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Ao produzir uma pesquisa em Educação com base no MHD, o conhecimento é pressuposto a partir da lógica dialética, e não da epistemologia tradicional, baseada na lógica formal, dedutiva e/ou indutiva. Na perspectiva formal, cabe ao pesquisador apresentar o que o fenômeno estudado é, ou seja, a essência ontológica desse fenômeno, constituindo, por isso, a expressão ideológica da classe dominante na sociedade capitalista. De maneira contrária à reprodução ideológica, para o MHD o ser *é* em movimento, configurando, portanto, expressão das contradições como processo ontológico e diferenciando-se completamente da epistemologia do ser, por afirmar a realidade humana como material, historicamente determinada e mutável.

Conhecer os fenômenos a partir do movimento não implica a realização de afirmações irracionais ou o puro relativismo, mas a possibilidade de conhecer a realidade de modo a superar o idealismo pelo conhecimento das mediações materiais e históricas que determinam essa realidade. No MHD, a verdade é parte do processo de mudança da matéria e pode ser compreendida com base na historicidade humana (construída em contradição entre o humano e a natureza e entre as classes que determinam os seres humanos em sociedade). Nesse processo, o fenômeno concreto – no caso desta pesquisa, as PPEs para o Ensino Superior nos Governos FHC e Lula – é conhecido pelas mediações que determinaram sua expressão fenomênica, tendo por base o modo de produção no qual o fenômeno está assentado, o capitalismo.

O MHD exige, assim, uma mudança epistemológica profunda, não determinista<sup>12</sup> e não fundamentada na filosofia do ser, filosofia essa que se pauta pelo padrão de produção de conhecimento idealista, enraizado no método científico normal (KUHN, 1978). Exige a crítica como processo capaz de contribuir para evidenciar as contradições da sociedade, motivo pelo

---

<sup>12</sup> Em sua tese de doutorado, com o título “Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro”, Marx (2018) produziu um importante estudo sobre o atomismo materialista de Epicuro, dirimindo as críticas que acusavam este de ser um determinista tal qual Demócrito. Tal estudo marcou profundamente toda a produção de Marx, a exemplo do Livro II de “O capital”, em que o autor afirma que do “nada, nada provém” (MARX, 2014, p. 430), asserção essa muito próxima daquela encontrada no clássico poema do epicurista Lucrécio (94-55 a.C.), em que se lê “[...] que nada se pode criar do nada, veremos mais claramente o nosso objetivo, e donde podem nascer as coisas e de que modo pode tudo acontecer sem a intervenção dos deuses” (LUCRÉCIO, 1973, p. 41). Ainda que seja necessária uma ressalva quanto ao contexto, obviamente distinto, em que tanto Lucrécio quanto Marx aplicaram tal assertiva, é oportuno evidenciar a aproximação para destacar as bases que fundamentam o MHD, caracterizando sua epistemologia não determinista. Com essa breve referência ao texto clássico, objetiva-se apontar que o MHD faz parte de uma longa tradição filosófica materialista, não determinista ou teleológica e, por isso, distinta da epistemologia contemporânea hegemônica, centrada na idealista filosofia do ser. Sobre esta discussão, foi importante o contato com o amigo Matheus Venquiaruti não apenas pelas longas conversas sobre filosofia, mas também por ter chamado atenção ao trecho de Marx supracitado.

qual, para conhecer o fenômeno estudado, as categorias sociais são entendidas como “[...] expressão de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares” (MARX, 2011, p. 59) de dado momento histórico.

No MHD, a produção científica não está arraigada no discurso que a sociedade e os sujeitos fazem de si ou na “ideia”, pois estes se apresentam imediatamente como expressão determinante da sociedade atual: “[...] na sociedade onde domina o capital, predomina o elemento social, historicamente determinado. [...] O capital é potência econômica da sociedade burguesa. Tem de constituir tanto o ponto de partida quanto de chegada” (MARX, 2011, p. 60) da pesquisa. Assim, a totalidade, ou seja, a unidade na qual estão articuladas todas as formas de ser sociais (LUKÁCS, 2010) e, portanto, também seus discursos e sua expressão fenomênica, no modo de produção atual, é o capitalismo. Por conseguinte, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX 2008a, p. 47), e não o contrário, o que implica o fato de conceitos abordados imediatamente, sem se conhecer as múltiplas determinações que os constituem, serem a expressão ideológica das classes dominantes na sociedade capitalista.

Em razão dessas premissas, a pesquisa em Educação aqui desenvolvida partiu do fenômeno expresso nas PPEs para o Ensino Superior, entendendo-os como determinação concreta da realidade subsumida à reprodução do capital. Coube à pesquisa não ficar limitada à expressão fenomênica contida na “letra” das leis ou mesmo em estudos sobre políticas públicas que descartam o caráter de classe do Estado, mas conhecer as determinações da sociedade de classes que constituíram o objeto de estudo – ou seja, conhecer as determinações do Estado dependente.

Para não produzir desvios metodológicos potencializados pela hegemonia da lógica formal acadêmica, esta pesquisa teve por base, além do MHD, a TMD. Tais desvios se apresentam em duas formas recorrentes nos estudos marxistas, o ecletismo e/ou a ortodoxia, e Ruy Mauro Marini aborda ambos de forma crítica na mesma perspectiva que Vânia Noeli Ferreira de Assunção critica as “contaminações” da lógica formal nos estudos marxistas. Segundo a autora,

O marxismo, a despeito de Marx, não ficou imune a esta situação, contaminando-se com preocupações alheias à sua compleição e, assim, perdendo a grande inovação do velho Mouro, justamente aquela que lhe possibilitou realizar as suas descobertas insuperadas sobre a sociabilidade regida pelo capital. Com isso, o marxismo desviou-se do caminho marxiano e rendeu-se às diversas “teorias da suspeição”, as quais proclamam aos quatro ventos o “caos” do mundo e a dispersão quase incompreensível das coisas, bem como a fraqueza do pesquisador para conhecê-las, senão pela



mediação de uma estrutura subjetivamente armada que medeie a relação (ASSUNÇÃO, 2014, p. 47).

Como indica a autora, o método no MHD, ao exigir a origem da pesquisa a partir da realidade efetiva e não de conceitos prontos ou subjetivos, mas das categorias como expressão do ser social, diverge da ciência hegemônica. Isso explica a dificuldade de assimilação do método, até mesmo por aqueles pesquisadores fundamentados no MHD. Atento aos estudos produzidos por autores marxistas sobre a realidade concreta latino-americana, Marini (2011a), em seu ensaio “Dialética da dependência”, de 1973, questiona algumas posições metodológicas recorrentes no marxismo. A crítica de Marini recai sobre duas abordagens metodológicas em especial, que, segundo ele, recorrentemente deturpam o MHD como perspectiva epistemológica para a compreensão dos fenômenos sociais. No parágrafo inicial desse ensaio, consta que,

Em sua análise da dependência latino-americana, os pesquisadores marxistas incorreram, geralmente, em dois tipos de desvios: a substituição do fato concreto pelo conceito abstrato, ou a adulteração do conceito em nome de uma realidade rebelde para aceitá-lo em sua formulação pura. No primeiro caso, o resultado tem sido os estudos marxistas chamados de ortodoxos, nos quais a dinâmica dos processos estudados se volta para uma formalização que é incapaz de reconstruí-la no âmbito da exposição, e nos que a relação entre o concreto e o abstrato se rompe, para dar lugar as descrições empíricas que correm paralelamente ao discurso teórico, sem fundir-se com ele; isso tem ocorrido, sobretudo, no campo da história econômica. O segundo tipo de desvio tem sido mais frequente no campo da sociologia, no qual, frente à dificuldade de adequar a uma realidade categorias que não foram desenhadas especificamente para ela, os estudiosos de formação marxista recorrem simultaneamente a outros enfoques metodológicos e teóricos; a consequência necessária desse procedimento é o ecletismo, a falta de rigor conceitual e metodológico e um pretense enriquecimento do marxismo, que é na realidade sua negação (MARINI, 2011a, p. 131).

Se, por um lado, Marini (2011a) afirma haver uma formalização exacerbada dos estudos, a ponto de estes resultarem em uma descrição estéril da realidade, por outro, destaca que a falta de rigor conceitual implica, também, a esterilização dos estudos no âmbito marxista, tornando-os incapazes de contribuir para a transformação da realidade. Dispersos no ecletismo ou na formalização, amalgamando diferentes concepções epistemológicas ou resumindo-se à descrição da realidade, tais estudos diminuem a capacidade de crítica do MHD à sociedade capitalista. Marini (2011a, 2011b), antes de indicar o “caminho correto” a ser seguido, produz uma necessária crítica, atenta a equívocos recorrentes que precisam ser observados por qualquer pesquisador vinculado ao MHD.

Na pesquisa em Educação desenvolvida para a tese, foi possível observar ambos os desvios no campo de estudos, de modo que a metodologia de trabalho para sua produção esteve centrada na TMD, a fim de compreender as especificidades *sui generis* do capitalismo na

periferia, como já indicava Marini (2011a) e não reproduzir os desvios supracitados. São especificidades da periferia e do subdesenvolvimento dependente que evidenciam limites concretos para as PPEs como produto do Estado nessas condições. Assim, a pesquisa mostrou a necessidade da crítica radical ao Estado e da denúncia à função que essa instituição burguesa cumpre na reprodução do capitalismo em sua totalidade. Sem a crítica ao Estado e, logo, às políticas por ele produzidas, o resultado seria a pressuposição de um caráter puramente positivo das ações estatais na expressão concreta das políticas estudadas.

Marini (2011a) chama atenção à pertinência da criticidade metodológica do MHD, que diz respeito ao fato de a realidade concreta oferecer os elementos para a abstração ser a essência da crítica à ideologia. Ao encontro disso, neste trabalho, buscou-se a melhor forma de desenvolver tal crítica com vistas à superação dos desvios apontados pelo autor: ecletismo e ortodoxia. Assim, seja no primeiro ou no segundo “desvio”, a “rebeldia da realidade” leva os pesquisadores a produzirem estudos com resultados condicionados por conceitos predeterminados ideologicamente ou pela assunção do fenômeno em si mesmo, sem apreender suas determinações e contradições, o que fragiliza e limita o conhecimento à subserviência ideológica.

O ecletismo pôde ser observado durante a pesquisa de estado do conhecimento, realizada ainda no projeto desta tese, em que se verificou a mescla de autores de diferentes perspectivas teóricas em algumas investigações. Tal fato resulta na apropriação questionável de termos como “cidadão”, “Estado” ou mesmo “política pública” ao esvaziar seu caráter de classe, central para o MHD. Exemplo disso é a passagem a seguir, pertencente a uma tese apoiada no MHD:

Neste contexto neoliberal, o sentido do público acaba deslizando para uma mera identificação do civil ao mercadológico, ou seja, a sociedade civil não é mais a sociedade de cidadãos, mas a comunidade de produtores e consumidores em relação ao mercado. Toda a vida social passa a ser medida pelo compasso das transações comerciais, não escapando nem a esfera da cultura e, muito menos, a da educação (ORLETTI, 2009, p. 16).

Nesse excerto, é possível perceber que, apesar da crítica ao neoliberalismo, os termos “sociedade civil” e “cidadãos” são aplicados em um sentido naturalizado. Tal fato não seria um problema se o estudo em questão tivesse outra fundamentação teórica que não o MHD. Superar aquilo que Marini (2011a) denomina “ecletismo” exige uma crítica epistemológica profunda ao modo de produção capitalista, alicerçada na centralidade da luta de classes e aos seus movimentos nas disputas sociais.

Com vistas à centralidade da luta de classes, no desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se produzir o movimento do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto. Esse movimento foi produzido a partir da expressão ideal da realidade contida nas PPEs para o Ensino Superior, tendo origem em pressupostos iniciais e na conjuntura político-econômica do período histórico como realidade concreta, a fim de retornar às PPEs com novas sínteses após a produção dos dados, tendo, portanto, maior e mais complexo conhecimento sobre elas ao fim do processo.

Nesse sentido, para a produção da síntese agora exposta na tese, o estudo foi desenvolvido em três momentos, que são complementares, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Processo metodológico

<b>Momento 1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo bibliográfico sobre Educação e PPEs;</li> <li>2. Estudo sobre o objeto da pesquisa a partir do estado de conhecimento;</li> <li>3. Estudo bibliográfico sobre capitalismo, Estado e a TMD.</li> </ol>
<b>Momento 2</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análise das PPEs referentes ao Ensino Superior do período histórico;</li> <li>2. Produção de dados a partir das PPEs;</li> <li>3. Produção de dados sobre a conjuntura político-econômica do período histórico.</li> </ol>
<b>Momento 3</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Síntese do trabalho desenvolvido;</li> <li>2. Elaboração da argumentação e revisão dos dados;</li> <li>3. Produção da tese.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como afirmado, esse processo teve por pressuposto o movimento entre o concreto, a realidade estudada no primeiro momento e o retorno, após a abstração no segundo momento, à síntese do concreto pensado, no terceiro momento. Assim, a centralidade desse processo consistiu na totalidade capitalista como pressuposto e na “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 41, grifo do autor). No entanto, a totalidade não constitui um conjunto de fatos aleatoriamente agrupados, mas uma totalidade concreta, ou seja, o modo de produção capitalista e as determinações deste na produção da realidade – lembrando Marx (2011), o capital é ponto tanto de partida quanto de chegada.

Sendo o capitalismo a totalidade concreta de produção e reprodução da sociedade atual, tanto no primeiro momento de trabalho quanto no segundo, a realidade foi abordada como expressão imediata de si mesma. Nesse segundo estágio, a produção de dados aconteceu por meio da categorização das PPEs para o Ensino Superior, destacando nelas o que havia de

relação com a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1967, 1973, 1987) e, logo, com a conjuntura política expressa no orçamento das contas públicas e na empregabilidade do mesmo período histórico. A mediação que determina a realidade de uma política está contida na relação desta com a reprodução do capitalismo em meio à luta de classes que o define, e não no discurso sobre si.

A luta de classes é central nesta pesquisa, possibilitando entender de que modo as PPEs para o Ensino Superior estão submetidas à preponderância do Estado como expressão das classes dominantes e atuam na reprodução de sua hegemonia política. Assim, as PPEs são, também, expressão da luta de classes e, apesar das disputas políticas para sua produção, por ser produto do Estado capitalista, existem com o objetivo último de promover sua reprodução. Por meio da percepção da centralidade da luta de classes, objetivou-se superar os desvios criticados por Marini (2011a), compreendendo, por exemplo, nos dois primeiros momentos, as PPEs como expressão do Estado e precisando, logo, colocá-las à crítica via fundamentação teórica e elaboração dos dados produzidos.

Dessa maneira, a TMD, ao possibilitar atenção à realidade concreta a partir da totalidade do modo de produção capitalista, foi importante para não reproduzir os desvios da ortodoxia e do ecletismo – aspecto central para o segundo momento do trabalho, em que foram produzidos os principais dados da pesquisa. Nesse estágio, os dados foram analisados tendo em vista a subordinação do Estado brasileiro ao capitalismo mundial, necessária para a reprodução ampliada do modo de produção pelo fato de a composição orgânica de capital dos capitalistas nas economias centrais ser superior à composição orgânica de capital na periferia – e esse é o aspecto que regula a realidade concreta e conjuntural do país, não sendo possível pressupor o Estado brasileiro como um ente autônomo, separado da totalidade mundial. Com isso, afirma-se que, para sua crítica, Marini (2011a) tem como base a contribuição de Marx e Engels em *A ideologia alemã*:

As relações entre diferentes nações dependem do ponto até onde cada uma delas tenha desenvolvido suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno. Esse princípio é, em geral, reconhecido. Mas não apenas a relação de uma nação com outras, como também toda a estrutura interna dessa mesma nação dependem do nível de desenvolvimento de sua produção e de seu intercâmbio interno e externo. A que ponto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas é mostrado de modo mais claro pelo grau de desenvolvimento da divisão do trabalho. Cada nova força produtiva, na medida em que não é a mera extensão quantitativa de forças produtivas já conhecidas (por exemplo, o arroteamento de terras), tem como consequência um novo desenvolvimento da divisão do trabalho. As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos

indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX; ENGELS, 2007, p. 89).

A divisão internacional do trabalho gera graus diversos de desenvolvimento das forças produtivas, que, apesar de discrepantes, não são opostos, mas parte da mesma totalidade. Nesse sentido, como afirma Gunder Frank (1967, 1991, 2017), em consonância com Marx, o *desenvolvimento do subdesenvolvimento* capitalista gera áreas distintas em que as formas desiguais dos arranjos produtivos existem de modo combinado na reprodução capitalista. A crítica contida na “Dialética da dependência” (MARINI, 2011a), ao ser destinada contra os “desvios” marxistas, tem como base o próprio MHD, tornando relevante a contribuição da TMD, que potencializa a compreensão da realidade concreta a partir de categorias específicas de formações socioeconômicas da periferia do capitalismo. Dessa maneira,

A tarefa fundamental da teoria marxista da dependência consiste em determinar a legalidade específica pela qual se rege a economia dependente. Isso impõe, desde logo, situar seu estudo no contexto mais amplo das leis de desenvolvimento do sistema em seu conjunto e definir os graus intermediários pelos quais essas leis se vão especificando. É assim que simultaneidade da dependência e do desenvolvimento pode ser entendida (MARINI, 2011b, p. 184).

A proposta de Marini não rompe com paradigmas fundamentais do MHD, mas avança em seu léxico<sup>13</sup>. Assim, contribui com a pesquisa aqui desenvolvida por potencializar a crítica às PPEs para o Ensino Superior no que concerne desde as características estruturantes de um Estado com a formação econômico-social do Brasil: subordinado ao desenvolvimento do capitalismo em sua totalidade.

Em suma, a preponderância das determinações sociais está na reprodução da vida material das sociedades, residindo na compreensão do modo de produção o cerne para a conhecer sua superestrutura social. Não é, então, a Educação o agente preponderante para determinar a sociedade a ser o que é; antes, é a estrutura produtiva, como unidade dialética, que determina a Educação como agente servil da reprodução social. Por essa razão, a importância do pensamento dialético está em não separar o todo e as partes, entendendo “centro e periferia”

---

<sup>13</sup> No livro “A estrutura das revoluções científicas”, Thomas Kuhn argumenta que toda teoria científica é constituída por um paradigma central, que, ao se manter resistente às críticas, mantém a teoria existente. Além disso, para o autor, toda ciência é composta por um léxico próprio que estrutura seus argumentos e sustenta seu paradigma, de modo que ampliar tal léxico é pertinente para corrigir anomalias ou mesmo “proteger” o paradigma científico de possíveis críticas. Contudo, a ampliação do léxico pode ser alvo de críticas por parte dos próprios cientistas, podendo aparentar incongruências com o paradigma. A TMD, por ter ampliado o léxico do MHD, sofreu críticas de marxistas como Paulo Sergio Tumolo. Ao evidenciar essas questões, a referência ao livro de Thomas Kuhn é pertinente, pois ajuda a compreender como a TMD não negou (nem superou) paradigmas centrais do MHD, como a Teoria do Valor e as teorias da mais-valia (absoluta e relativa), presentes em “O capital”, porém produziu categorias para análise do capitalismo periférico que aumentaram o léxico teórico.

do modo de produção capitalista ou Educação e Trabalho como partes integradas do mesmo modo de produção, que se sociabiliza reproduzindo seu metabolismo na exploração da força de trabalho e na formação destinada a produzir explorados.

Mais que uma simples mudança metodológica, a contribuição da TMD à pesquisa em Educação exige uma compreensão da totalidade, antes de tudo política e crítica, da formação de sociedades subdesenvolvidas e dependentes como a brasileira. Tal exigência demanda do pesquisador categorias nem sempre prontas, devido ao fato de a hegemonia acadêmica ser pautada pela própria reprodução do capital e, assim, limitar a crítica. Exemplo dos limites impostos pela reprodução ideológica são salientados pelo trabalho desenvolvido por Darcy Ribeiro (1985) em “O processo civilizatório”. O autor, visando entender as condições dos povos “atrasados”, percebeu a falta de categorias na sociologia tradicional capazes de contribuir em seus estudos, o que o impossibilitou de explicar os fenômenos observados a partir dos *cânones* das ciências sociais burguesas. O que encontrava nos *cânones* da tradição hegemônica eram categorias produzidas a partir do “desenvolvido” e da Metrópole, não podendo ser elas assimiladas a partir do subdesenvolvimento. Para Ribeiro (1985, p. 59),

Dentro desta concepção, os povos desenvolvidos e subdesenvolvidos do mundo moderno não se explicam como representações de etapas distintas e defasadas da evolução humana. Explicam-se, isto, sim, como componentes interativos e mutuamente complementares de amplos sistemas de dominação tendentes a perpetuar suas posições relativas e suas relações simbióticas como pólos do atraso e do progresso de uma mesma civilização. No mundo contemporâneo, são desenvolvidas as sociedades que se integram autonomamente na civilização de base industrial, por aceleração evolutiva; e são subdesenvolvidas as que nela foram engajadas por incorporação histórica como “proletariados externos”, destinados a preencher as condições de vida e de prosperidade dos povos desenvolvidos com os quais se relacionam.

As dificuldades encontradas por Darcy Ribeiro quanto à relação de dependência e conhecimento ainda são comuns em estudos atuais. Há a percepção do conhecimento a partir do “desenvolvido”, fazendo com que os “proletariados externos” imaginem viver como a Metrópole, em um processo reproduzido pela produção de conhecimento na academia. Nessa percepção, o entendimento sobre as políticas públicas, por exemplo, é mediado pela idealizada concepção de Estado desenvolvido, capaz de regular a força de trabalho conforme as exigências do capital a partir da realidade soberana, e não na subsoberania subordinada das economias dependentes (OSORIO, 2014).

O que escapa à idealização subordinada é o fato de a regulação do capitalismo dependente estar assentado em formas de transferência de valor, sendo duas delas centrais para

o estudo desenvolvido desta pesquisa por afetarem diretamente as determinações das PPEs para o Ensino Superior, incidindo na formação de uma força de trabalho adequada à realidade: o endividamento público do Estado e a dependência científica e tecnológica. Diante disso, o processo metodológico descrito no Quadro 1 resultou no seguinte processo de produção de dados, desenvolvido no segundo momento:

- a) estudo sobre o a dívida pública, suas normatizações legais e o orçamento federal – a produção de dados a esse respeito, cuja principal fonte está disponível nos sites do Banco Central do Brasil (2021) e do Tesouro Nacional (2021), objetivou explicitar a regulação orçamentária que sofrem as PPEs para o Ensino Superior em favor da transferência de valor com base no endividamento do Estado;
- b) estudo sobre o mercado de trabalho no Brasil – a produção de dados sobre esse aspecto se baseou nas Cartas de Conjuntura do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com série história iniciada em 2007, e nos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Assim, o processo metodológico desenvolvido na pesquisa ora sistematizada buscou discutir criticamente, por meio do TMD, as PPEs para o Ensino Superior em sua principal determinação: ser produto do Estado na singular especificidade de economia subordinada, subdesenvolvida e dependente. Tal posição exigiu o reexame de alguns aspectos da pesquisa em Educação que são abordados a seguir.

## 2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CENTRALIDADE DA ORTODOXIA COMO CRÍTICA À TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA

Os termos “democracia”, “Estado”, “direito” e “políticas públicas”, se abordados de forma apressada, parecem ser autoexplicativos. Há, no imaginário geral, certo consenso sobre o que é “democracia”, tendo-a como expressão da participação política da maioria da população nas decisões do Estado. Entretanto, basta perguntar “o que é democracia?” ou “o que é Estado?” para que esses termos já comecem a se mostrar muito mais complexos que sua aparência pode revelar de imediato. No âmbito da pesquisa em Educação, entende-se ser fundamental apresentá-los a partir de categorias, que são expressão das determinações concretas da sociedade capitalista. Isso significa que, na realidade do atual modo de produção capitalista, em linhas gerais, quando se fala em Estado, trata-se de um Estado *burguês*. Sem a categoria *burguês* a determinar o Estado em sua especificidade história, a apreensão do fenômeno estudado

corresponderia apenas à mistificação deste. O mesmo ocorre com a democracia, que, na atualidade, é uma democracia *burguesa* – por isso a importância da categoria *burguês* para melhor determinar sua condição concreta, e não puramente conceitual. Assim, as políticas públicas produzidas em um Estado burguês, ao terem questionadas sua natureza, exigem a seguinte pergunta: a quem elas servem?

Obviamente, essa pergunta pode gerar inúmeras repostas, devido à dinâmica da luta de classes no interior do Estado (OSORIO, 2014). Contudo, ainda assim, a característica essencial do objeto questionado se mantém: as políticas públicas, na atual conjuntura do modo de produção capitalista no Brasil, são produto do Estado sob hegemonia política do capital. Não há razão alguma para não ter esse pressuposto como fundamento metodológico desta pesquisa, extraíndo dele a possibilidade de superação do ecletismo presente nas investigações que misturam Marx – crítico do Estado burguês – com Keynes (2002) – defensor do Estado como capaz de garantir a equidade entre as classes sociais. Tal mescla exemplifica certas concepções que veem as políticas públicas como meio para a criação de melhores condições de vida para as pessoas, instaurando uma posição capaz de extirpar parte essencial do MHD: sua capacidade crítica à sociedade burguesa.

Desse modo, ao encontro do que sustenta Marini (2011a), o processo metodológico aqui apresentado objetivou estar sustentado pela crítica ao Estado como instituição burguesa, extraíndo disso os condicionantes para a síntese produzida. Entretanto, há, ainda, a possibilidade de cair na “[...] substituição do fato concreto pelo conceito abstrato” (MARINI, 2011a, p. 131), produzindo um profundo formalismo que acaba por deturpar a realidade a fim de adequá-la à forma conceitual, tornando o estudo dogmático. E esse é o motivo pelo qual a TMD sofre críticas, já que, aparentemente, “fere” a formalidade. Tais críticas sugerem não ser pertinente ou, mesmo, ser incongruente com a teoria do valor de Marx, por exemplo, a categoria da *superexploração da força de trabalho* desenvolvida por Marini (2001a, 2011b).

Exemplo de uma argumentação que questiona a TMD e sua importância para a compreensão da realidade atual se encontra no artigo publicado por Paulo Sergio Tumolo (2017), nomeado “A atual configuração capitalista na periferia do sistema: contribuição teóricas para um debate”. No âmbito dos estudos acerca da temática Trabalho e Educação, Tumolo não apenas converge com o marxismo, como também é referência<sup>14</sup> na área. Contudo, sua

---

<sup>14</sup> No artigo publicado por Gaudêncio Frigotto (2009), intitulado “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades classes”, há uma revisão da produção de autores sobre o tema do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, argumentos contrários a esse princípio, como os de Paulo Sérgio Tumolo e outros



abordagem sobre a relação de dependência e centralidade da superexploração da força de trabalho diverge daquela apresentada no ensaio de 1973 por Marini (2011a) ao argumentar que essas categorias não contribuem com o MHD, posto que já são contempladas na argumentação encontrada em “O capital”.

Como fruto de uma argumentação inicial e, portanto, não finalizada, o ensaio de Marini (2011a) aponta certas categorias e perspectivas para pesquisas futuras. Portanto, a obra “Dialética da dependência” não tem um caráter de completude, mas de “apresentação” (MARINI, 2011b, p. 173) de pressupostos que foram desenvolvidos posteriormente pelo autor e por outros pesquisadores. Tal fato é corroborado com o texto lançado por Marini no mesmo ano, 1973, intitulado “Sobre a dialética da dependência”, no qual o autor objetiva aprofundar algumas lacunas de seu ensaio inicial. Todavia, mesmo a dimensão ensaística do primeiro texto de 1973 não foi capaz de subtrair sua importância germinal para a TMD.

A despeito dos limites do ensaio de Marini, Tumolo toma-o como centralidade para crítica, apontando nele aquilo que entende como incongruências em relação à obra marxiana, em especial ao livro I de “O capital”. O resultado principal a que chega Tumolo, especialmente acerca da pertinência da categoria *superexploração da força de trabalho* no que concerne à teoria do valor de Marx, é o seguinte:

[...] há uma dupla troca desigual de mercadorias, ou seja, as nações industrializadas vendem suas mercadorias para as economias dependentes com um preço acima do valor e, por desdobramento, nestas últimas a força de trabalho é remunerada abaixo de seu valor, caracterizando uma superexploração do trabalho, mostram-se inadequadas, já que as mercadorias, quaisquer que sejam – inclusive a força de trabalho –, são trocadas, em média, pelo seu valor (TUMOLO, 2017, p. 612).

Desde a vagueza da expressão “em média”, quando apresentada por Tumolo (2017), sem precisar sua relevância na obra de Marx ao discutir a relação entre valores e preços no mercado, até o fato de ter como base somente o livro I de “O capital” para argumentar contra a pertinência daquilo que defende Marini, algumas questões precisam ser tratadas com maior atenção. Primeiramente, Tumolo enfatiza exclusivamente o livro I de “O capital”, o que é problemático por evidenciar uma leitura parcial da obra marxiana – restrita ao livro I, por exemplo. Nesse sentido, é possível perceber a fragmentação que uma leitura como essa pode causar, já que cada um dos volumes aborda assuntos complementares, que, juntos, formam uma unidade contínua e dialética, como pode ser observado a partir dos seus subtítulos: “o processo

---

autores, são criticados. A repercussão desse artigo, sobretudo a partir da contra-argumentação produzida pelos autores criticados, gerou um importante debate sobre o assunto, o que reforça a referência que o conjunto de trabalhos ali citados tem para as pesquisas na área.

de produção do capital” (livro I), “o processo de circulação do capital” (livro II) e “o processo global de produção capitalista” (livro III).

Observa-se, em cada subtítulo, um elemento dos estudos de Marx sobre o capitalismo, o que indica que tais estudos não se resumem à esfera da produção. Assim, é importante frisar a complexidade da teoria do valor, ressaltada pelo próprio Marx quando assinala que o “[...] capital *não pode* ter origem na circulação, tampouco *pode não ter origem na circulação*. Ele tem de ter origem nela e, ao mesmo tempo, não ter origem nela” (MARX, 2013, p. 240, grifo nosso). Ou seja, a produção capitalista não existe sem circulação correspondente, o que não implica, todavia, descrever a TMD como teoria circulacionista, que confere demasiado destaque ao caráter civilizatório do capitalismo. Contra tal percepção, afirma-se: o capitalismo, desde a produção, tem sua expressão na circulação (MARX, 2013), de modo que a produção capitalista pressupõe circulação, em uma totalidade que caracteriza a especificidade do modo de produção capitalista como processo social de valorização do valor. “Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores” (MARX, 2011, p. 47), assim como cria uma estrutura social que reproduz modos particulares de Educação.

A obra produzida por Marx apresentou as leis gerais que garantem a reprodução do modo de produção capitalista. Dessa maneira, produzir uma crítica a Marini com base apenas no livro I de “O capital” pode gerar fragilidade na argumentação em virtude daquilo que o próprio autor chama de “desvio”, ou seja, da ortodoxia. Assim, uma leitura fragmentada da obra de Marx faz com que as categorias se cristalizem de tal forma que não lhes cabe a historicidade e criticidade centrais do MHD. Tal posicionamento seria equivalente a tomar as leis gerais do capitalismo, apresentadas por Marx no âmbito do livro I, como argumentos inquestionáveis, esquecendo e não submetendo a si próprio as categorias de historicidade, contradição e totalidade, por exemplo. Seria, portanto, conferir demasiado peso à esfera da produção e

[...] acreditar que os fenômenos da esfera da circulação e da distribuição (reprodução do capital social) estudados por Marx no Livro III, *coincidem, confundem-se e restringem-se* à esfera da produção. [e] Daí resumir tudo à contradição capital-trabalho, que de fato é a contradição principal, mas que se manifesta através de múltiplas determinações, cuja apreensão exige o rigor de categorias mediadoras. Definitivamente, [nega que] a lei do valor não é somente o valor-trabalho, mas este, o preço de produção e os preços de mercado (LUCÉ, 2018, p. 83, grifo do autor).

Torna-se recorrente, nesse caso, o desvio da ortodoxia, referido por Marini (2011a, p. 131) como cometido por quem substitui o “[...] fato concreto pelo conceito abstrato”.

Compreender a teoria do valor tão somente no âmbito da produção (por mais central que seja, em virtude de ser onde o capitalista explora mais-valor) restringe as abstrações e categorias mais gerais sobre o modo de produção capitalista e não aborda as múltiplas determinações e implicações desse modo de produção na realidade concreta, a exemplo das formações econômico-sociais dependentes. A abordagem pretensamente ortodoxa da teoria do valor, que se apresenta fragmentada, restringe e simplifica a dinamicidade produtiva e reprodutiva do capitalismo à esfera da produção, faz da crítica de Tumolo (2017) a Marini (2011a) um bom exemplo dos limites do formalismo.

Cabe ressaltar, ainda, que o termo “ortodoxia”, na forma como Marini produz sua crítica, não pode ser tratado como sinônimo de dogmatismo, algo por si só deletério aos estudos marxistas. Para Marini (2011a, p. 133), é ao rigor conceitual e metodológico “[...] que se reduz em última instância a ortodoxia marxista. Qualquer limitação para o processo de investigação que dali se derive já não tem nada relacionado com a ortodoxia, mas apenas com o dogmatismo”.

A ação política gerada a partir do dogmatismo citado, destina exacerbada atenção apenas à esfera da produção, por exemplo. Nesse cenário, a Educação Formal, por não incidir diretamente na produção de *mais-valia*, acaba sendo limitada à reprodução e à inculcação ideológica, perdendo valor como espaço de disputa política, pois nela não se *produz valor*. Essa concepção implica uma ação política correspondente à “desvalorização” de espaços não vinculados diretamente à esfera de produção, como é o caso das escolas. A “estratégia” política, nesse contexto, subestima a importância da Educação, não somente para a reprodução burguesa, mas também para atuar como possível espaço de disputa política, tendo-a com um estágio em segundo plano, em função de a centralidade da ação política estar na produção de *mais-valia*.

Nesse sentido, os dois desvios sublinhados por Marini (2011a) destacam problemas de ordem epistemológica nos estudos vinculados ao MHD. Assim, a recorrência da “ortodoxia” transformada em dogmatismo ou do “ecletismo” diz respeito à constituição dependente que leva a academia brasileira a reproduzir tais desvios como regra de um processo que dificulta conhecer a realidade. A dependência expressa-se, por conseguinte, na impossibilidade de proposições críticas virem a afetar certa ordem preestabelecida e necessária para a reprodução da sociedade atual. Por essa razão, há trabalhos “marxistas” com base em perspectivas contraditórias e úteis à reprodução do capital, bem como trabalhos que, de tão “ortodoxos”, acabam sendo a idealização de formas deslocadas da realidade e reproduzindo um dogmatismo estéril para a mudança da realidade.

No capítulo seguinte, aborda-se, com maior atenção, a categoria *dependência*, destacando especialmente as contribuições da TMD para a superação dos desvios ecléticos e/ou ortodoxos. Para isso, elabora-se uma compreensão mais detalhada acerca da TMD e da *dependência* como centralidade que limita as PPEs para o Ensino Superior a reproduzirem a subordinação, a partir da essência do Estado dependente, ao desenvolvimento do capitalismo em sua totalidade.

### 3 SOBRE TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A TMD nasceu em meio ao debate sobre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento entre economias centrais e periféricas, que ganhou força a partir dos anos 1950. Portanto, o tema da dependência, não é interpretado apenas por estudos marxistas, mas foi importante nos estudos produzidos a partir de instituições das Nações Unidas, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e sua proposta de substituição de importações. Nessa conjuntura, o tema do desenvolvimentismo foi bastante presente entre os anos 1950, 1960 e 1970 na CEPAL, a exemplo do trabalho do brasileiro Celso Furtado (2003). Mesmo o autor tendo produzido uma crítica ao chamado *mito do desenvolvimento econômico* em 1973, afirmando que “[...] um país pode avançar no processo de industrialização sem abandonar suas principais características de subdesenvolvimento” (FURTADO, 1973, p. 97), seu trabalho, integrando um conjunto de outros estudiosos que abordaram o nacional desenvolvimentismo (MANTEGA, 1984), representa o esforço pautado por muitos estudos na busca de compreender os limites da desigualdade econômica entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Dessa forma, é possível afirmar a existência de diferentes “teorias da dependência”, que, por vezes, são até mesmo contraditórias entre si. Tais contradições se acentuam fortemente entre a TMD e demais formas interpretativas da dependência e do desenvolvimento, como as da CEPAL ou de Cardoso e Faletto (1970), que vislumbram haver possibilidade de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos de forma associada às econômicas centrais. Para a TMD, essa associação, ou seja, a possibilidade de *desenvolvimento autônomo* capaz de aproximar o padrão de reprodução dos países subdesenvolvidos do padrão dos países centrais, é algo impossível de acontecer, devido ao limite estrutural da reprodução do capitalismo em sua totalidade demandar a subordinação de certas economias e regiões aos capitalistas das econômicas centrais. É importante destacar o fato de que tal posicionamento não entende inviável a existência do desenvolvimento nas economias dependentes, mas entende que, quando ele acontece, constitui sempre um desenvolvimento subordinado à totalidade do capitalismo.

Na perspectiva de produzir o estudo em questão, evidenciando as determinações que afetam a produção, a aplicação e o desenvolvimento das PPEs para o Ensino Superior no país, tomou-se por base a contribuição marxista sobre o tema. Assim, desde os estudos desenvolvidos por Marx, em “O capital”, até os estudos de Lenin, a exemplo de “O desenvolvimento do capitalismo na Rússia” (1982), ou de Rosa Luxemburgo (1970), com “A acumulação do capital” (1970), destaca-se o fato de a expansão capitalista demandar a subordinação dos países

“atrasados” às econômicas industrializadas. Afirma-se, assim, que a TMD se origina dos fundamentos marxianos e de tradição marxista.

Por via dessa tradição, entende-se como relevante o ano de 1492, que marca a chegada oficial dos primeiros europeus no solo do que hoje conhecemos como América Latina. No Brasil, os europeus vindos da Península Ibérica chegaram alguns anos depois, firmando formalmente sua posição na futura Colônia de Portugal em 22 de abril de 1500. Nessa conjuntura, a expansão marítima centralizada por Portugal e a tecnologia e o conhecimento que produziram possibilitaram a chegada da civilização que, movida pela cobiça por riqueza e mediada pela fé cristã, colonizou o território mais tarde chamado de Brasil. Não por acaso, o período de expansão marítima e, sobretudo, a colonização de vastos territórios como os da América Latina e da África foram tematizadas por Marx como pressuposto necessário para explicar a desigualdade entre as economias no século XIX. Para o autor,

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. A eles se segue imediatamente a guerra comercial entre nações europeias, tendo o globo terrestre como palco (MARX, 2013, p. 821).

Esses momentos fundamentais denotam a origem do capitalismo já desigual na essência, marcando, desde 1492, aquilo que o sergipano Manoel Bomfim muito bem descreve como sendo os *males de origem* da América Latina em meio à estrutural desigualdade mundial. Entre esses males, o parasitismo seria o principal, pois causaria o “[...] enfraquecimento do parasitado; [...] além de nutri-lo [o parasita], finalmente [causa] a adaptação do parasitado às condições de vida que lhe são impostas” (BOMFIM, 1993, p. 122). No marco da expansão mercantilista, iniciada no final do século XV, o aspecto mundializador, característica central do capitalismo desde sua fase germinal, expõe como é desigual seu processo civilizatório e delinea sua estrutura de reprodução e desenvolvimento que, em suma, naturaliza seus males, adaptando todos ao seu modo de reprodução social.

Nos primeiros anos da Colônia, é a extração de madeira que impera, e, mais tarde, junto à escravização de indígenas e africanos, a cana de açúcar e outros produtos derivados da renda do solo seguem a abastecer a Europa. Nesse contexto, o “moinho de gastar gente” (RIBEIRO, 1995) exportou valor para a Metrópole de forma constante e impulsionou, por exemplo, a partir do algodão cru (principal mercadoria produzida nas colônias), a Revolução Industrial, que

estabilizou a maturidade do modo de produção capitalista desde a Inglaterra (WILLIAMS, 1975).

A totalidade das colônias foi o “Eldorado” (KEYNES, 2002) do desenvolvimento capitalista. André Gunder Frank tematizou com atenção o “desenvolvimento do subdesenvolvimento” em seus estudos sobre o Brasil e o Chile, mostrando, por exemplo, como o intento de industrialização de Balmaceda (1840-1891) foi frustrado (FRANK, 2017, p. 70), em grande medida, pela renda da terra, com expressão especial no salitre e no guano, importantes fertilizantes da época. No Chile, a manutenção do subdesenvolvimento no final do século XIX foi mediada pelos interesses ingleses e estadunidenses, respondendo também aos grandes donos de terras do país. No Brasil, o açúcar, a cana, o ouro e as políticas de abertura comercial para importações, especialmente com a Inglaterra, configuraram a essência estrutural do subdesenvolvimento (FRANK, 2017). Ao encontro disso, o ciclo de mineração do ouro no Brasil foi, para a Inglaterra, um forte “[...] estímulo ao desenvolvimento manufatureiro, [dando] uma grande flexibilidade à sua capacidade para importar, e permitiu uma concentração de reservas que fizeram do sistema bancário inglês o principal centro financeiro da Europa” (FURTADO, 2003, p. 45).

Na mesma perspectiva, a lucratividade da produção açucareira no Brasil, centrada no açúcar mascavo a ser refinado na Holanda do século XVII, foi o pó branco a adoçar e viciar a boca das elites europeias que tanto passaram a demandar tal matéria-prima. Evaldo Cabral de Mello (2010) relata muito bem a sede por lucro dos holandeses, que, mediados por uma das primeiras empresas de capital aberto, a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, na campanha de invadir a Colônia Ibérica nos trópicos, supunham que, “[...] uma vez conquistada a um custo máximo de 2,5 milhões de florins, a colônia renderia anualmente cerca de 8 milhões de florins” aos seus donatários (MELLO, 2010, p. 30). A rapina das riquezas extraídas das terras tropicais alimentou não apenas empreitadas como “o Brasil holandês” (MELLO, 2010), mas também o fortalecimento da acumulação primitiva de capital que, por fim, implicou a divisão internacional do trabalho.

Os aspectos gerais do desenvolvimento desigual na origem não foram observados só pela crítica ao modo de produção capitalista, mas também por ideólogos como Adam Smith, que afirmaram que as “[...] nações ricas e civilizadas sempre têm condições de intercambiar entre si produtos de valor muito superior do que se o intercâmbio for feito com nações selvagens e bárbaras” (SMITH, 1996, p. 432). Mais que um processo de desenvolvimento desigual na origem, a tendência monopolista do capitalismo ocasionou a configuração imperialista do Estado, determinando, em seu estágio superior (LENIN, 2012), após a libertação das colônias

da América, a mediação das relações entre economias industrializadas e não industrializadas. Esse aspecto totalizante das trocas capitalistas é central para a TMD, que entende não haver “capitalismo atrasado”, posto que, desde sua origem mercantil e antes mesmo de sua maturidade industrial, o modo de produção capitalista já passa a determinar a unidade dialética entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento.

Os estudos sobre a diferença entre “centro” e “periferia” ou entre economias “desenvolvidas” e “atrasadas” não são recentes e, como antes citado, compõem parte da tradição marxista, até mesmo na obra do próprio Marx. É importante destacar esse aspecto para indicar onde e de que forma a TMD contribuiu e contribui para o entendimento da dinâmica de reprodução do capital em sua especificidade concreta, ou seja, na realidade de um país dependente, reforçando, portanto, que “[...] o ‘atraso’ dos países dependentes foi uma *consequência* do desenvolvimento do capitalismo mundial e, ao mesmo tempo, a *condição* desse desenvolvimento nas grandes potências capitalistas mundiais” (BAMBIRRA, 2015, p. 44, grifo nosso).

Como mencionado, é na origem colonial que se estabelece o processo de desenvolvimento capitalista entre metrópoles e satélites (FRANK, 2017), sendo esse processo a sustentar, após a formal emancipação política das colônias, a industrialização dos países latinos já no século XX (BAMBIRRA, 2015). É nesse sentido que Lenin (2021) sintetiza o processo de desenvolvimento do capitalismo. Para ele,

[...] o resumo da história dos monopólios é o seguinte: 1) de 1860 a 1870, o grau superior, o ápice do desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis; 2) depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, que ainda constituem apenas uma exceção, ainda não sólidas, representando somente um fenômeno passageiro; 3) auge de fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo (LENIN, 2012, p. 44).

O imperialismo, entendido aqui como um conjunto de ações visando à garantia da hegemonia econômica, cultural, política e social de um Estado que subordina outro(s) para garantir sua expansão e seu domínio, é fundamental para a reprodução do capitalismo. Sua importância não é secundária quando se busca compreender a conjuntura atual de reprodução e acumulação capitalista e, por isso, está no centro da TMD. Constitui, assim, categoria-chave ao destacar a dinâmica de subordinação do Estado às demandas do capital, não deixando haver ilusões sobre a função que cumpre na garantia de sua reprodução. Nesses termos, a *dependência* implica um modo particular, *sui generis* (MARINI, 2011a), de reprodução do capitalismo na



periferia: por participar de forma subordinada no capitalismo mundial, o Estado dependente ajuda de maneira estrutural a reproduzir o desenvolvimento capitalista em sua totalidade.

Na condição de subordinação necessária a que estão submetidos, os estados latino-americanos contribuem com a manutenção da subordinação, ajudando, por exemplo, na transferência de valor<sup>15</sup> no campo econômico. Nesse processo, o Estado subsoberano (OSORIO, 2014) existe em razão da reprodução do capital, regulando suas ações, desde as PPEs até sua agenda econômica, a partir das economias centrais. Aqui está o cerne da contribuição própria da TMD: evidenciar o aspecto comum a todas as economias dependentes, ou seja, afirmar que toda a existência dessas economias gira em torno da subordinação do Estado dependente às economias centrais, fazendo com que o padrão de acumulação capitalista, que transfere valor ao centro, dependa da manutenção dessa subordinação. Sem delongas, Vânia Bambirra (2015, p. 102), ao estudar o processo de industrialização na América Latina no século XX, defende que

O Estado na sociedade burguesa é o instrumento de dominação das classes dominantes e nenhuma forma específica e particular que essa dominação assumia – seja através de governos populistas, socialdemocratas, trabalhistas, etc. – pode ocultar o fato de que os interesses fundamentais aos quais o Estado serve e representa são os dos proprietários dos meios de produção.

A crítica contundente que a TMD produziu acerca dos limites estruturais das teorias desenvolvimentistas carrega em si algo profundamente caro para o pensamento político latino-americano: atualiza a importância fundamental das categorias *imperialismo* e *revolução*. Por via da crítica, evidencia o quão é estrutural a reprodução do subdesenvolvimento e, sobretudo, apresenta importantes contribuições ao denunciar o Estado dependente como aliado da reprodução do desenvolvimento capitalista.

No Brasil, a TMD no Brasil apresenta uma especificidade: por vários anos não foi estudada nas universidades, sendo retomada a partir da primeira década dos anos 2000. Para entender melhor esse aspecto, é preciso lembrar que o país passou por 21 anos (1964-1985) de Ditadura Civil-Militar. O período serviu para arrefecer as forças populares da primeira metade dos anos 1960, e, apesar da resistência de organizações políticas, militantes, estudantes e trabalhadores, a Ditadura adaptou o máximo que pode o Estado ao parasitismo imperialista. Tal processo de “adaptação” tem por base o que já havia acontecido mesmo antes da Ditadura, ou

---

<sup>15</sup> Sobre a transferência de valor, Marcelo Dias Carcanholo (2013, p. 196) afirma: “Economias centrais, que tendem a possuir capitais com maior composição orgânica do capital em relação à média (do seu setor e entre outros setores de produção), também tendem a se apropriar de um valor produzido por capitais operantes nas economias dependentes”. Esse tema, central para a TMD, será abordado com maior atenção neste capítulo.

seja, no período de industrialização dos anos 1930, 1940 e 1950: uma subordinação aos capitalistas das economias centrais. Assim,

A base material e o sentido ao qual se orienta a industrialização na América Latina são, desde então, [pós-Segunda Guerra Mundial] fundamentalmente dados pelo capitalismo estrangeiro; e embora isso se realize a partir das condições existentes, isto é, tendo um mercado interno já relativamente estruturado, o referido capital reorienta este mercado em função das novas pautas de consumo que o sistema lhe permite desenvolver (BAMBIRRA, 2015, p. 33).

Assim, o trabalho de Bambirra (2015) é importante ao destacar o essencial, isto é, o fato de o “desenvolvimento” latino-americano estar sempre subordinado a contribuir ao desenvolvimento ampliado do capitalismo. Vale ressaltar que, ainda,

[...] o curso do desenvolvimento do capitalismo na América Latina parte de uma formação socioeconômica dependente colonial-exportadora para uma formação socioeconômica dependente capitalista-exportadora, até finalmente chegar a uma formação socioeconômica dependente capitalista-industrial. Mas são todas sequências e formas de superação de um mesmo processo que corresponde à evolução do capitalismo mundial e que redefine constantemente as formas adotadas pelo capitalismo dependente (BAMBIRRA, 2015, p. 78).

É nesse sentido que o processo de subordinação seguiu seu curso nas longas duas décadas de Ditadura Civil-Militar, contribuindo para deixar a TMD distante da hegemonia do pensamento brasileiro. Tal subordinação não acontece exclusivamente no plano econômico, mas no plano teórico também. A mudança de conjuntura da “redemocratização” ocorrida no final dos anos 1980 no Brasil, baseada na hegemonia liberal no âmbito teórico e reforçada com a derrocada da União Soviética e a simbólica queda do Muro de Berlim, em 1989, era o que faltava para limitar o acesso da contribuição crítica da TMD à universidade brasileira daquele período.

Nesse contexto, os anos de acirramento do liberalismo incorporaram uma crítica relativamente comportada aos intelectuais brasileiros, agora vinculados diretamente às universidades. Diferentemente de décadas anteriores, em que grandes “intérpretes do Brasil” eram intelectuais “[...] não necessariamente acadêmicos [por exemplo] ligados ao PCB, como Nelson Werneck Sodré, Alberto Passos Guimarães e Caio Prado Jr.” (WASSERMAN, 2017, p. 39), após a Ditadura, o pensamento sistemático tornou-se cativo das universidades, estatizando-se sob a determinação do Estado subsoberano (OSORIO, 2014). Em meio a esse processo, era recorrente a crítica ao marxismo como perspectiva ultrapassada e incapaz de oferecer boas respostas e caminhos para a compreensão da realidade. Tudo isso contribuiu profundamente para a falta de atenção dada aos principais autores da TMD no Brasil. Assim, Vânia Bambirra,

Theotonio dos Santos e Ruy Mauro Marini, ao voltarem do exílio, encontraram um país completamente distinto daquele dos anos 1960, não tendo espaço nas universidades e enfrentando resistência produzida a partir na aceitação da crítica sofista que sofreram ao longo de anos por Fernando Henrique Cardoso<sup>16</sup>, Enzo Faletto e José Serra (WASSERMAN, 2017).

A TMD passou por um ostracismo<sup>17</sup> no Brasil nos anos 1980 e 1990. Quando apareceu em livros como o de Guido Mantega (1984), intitulado “A economia política no Brasil”, foi para ser criticada, mas sem a profundidade necessária, o que fez o autor não perceber a centralidade da produção de valor e, sobretudo, da transferência de valor como aquilo que determina a reprodução capitalista e o subdesenvolvimento como regra, e como não exceção aos países latinos. Já na obra “História econômica do Brasil contemporâneo” (SZMRECSÁNYI; SUZIGAN, 2002), a TMD é citada sem que haja uma reflexão sobre suas contribuições mais profundas, a exemplo de ter evidenciado a centralidade da superexploração da força de trabalho como compensação da perda de valor das economias dependentes para as centrais – sendo nisso que se assenta “[...] o ciclo do capital na economia dependente” (MARINI, 2012, p. 21).

Assim, nas décadas de 80 e 90 do século XX, o discurso do “fim da história”, propagandeado por Francis Fukuyama (1992), junto com o “fim das ideologias” ou das “revoluções”, imperava não somente entre os conservadores, mas também entre os progressistas. Por isso, nesse período, palavras como “socialismo” e “revolução” perdem espaço no debate político nacional (DIAS, 2011), passando a ser identificada certa “inadequação teórica” entre tais termos e a conjuntura da época. Nessas circunstâncias, “[...] o intelectual engajado e comprometido com a revolução dos anos 1960-1970 perdeu espaço, foi obrigado a revisar sua concepção de mundo” (WASSERMAN, 2017, p. 156) e teve de suportar a solidão intelectual por não fazer parte do que “havia de mais atual”.

Como costumeiro, uma sociedade geralmente expressa de si sua própria imagem idealizada, mostrando ser esta sua aparência, caso da sociedade capitalista, que se expressa como a mais adiantada e mais evoluída e, portanto, até mesmo encerra em si o fim da história.

---

<sup>16</sup> Theotonio dos Santos publicou uma carta endereçada a FHC, em 25 de outubro de 2010. Na ocasião da carta, escrita em resposta a mensagem que FHC enviara a Lula, Theotonio, oportunamente, retoma uma discussão a partir da polêmica criada contra ele, Ruy Mauro Marini e Vânia Bambirra. O autor recupera a argumentação produzida em 1978 pelo próprio FHC e por José Serra contra a TMD e apresenta sua crítica ao que chamou de “mitos dos governos FHC”. Theotonio também indica o quanto a produção teórica do intelectual FHC foi correspondente à ação política no Governo Federal. A carta pode ser encontrada em sua íntegra na obra de Santos (2018, p. 155).

<sup>17</sup> Tanto Roberta Traspadini (2016) quanto Claudia Wasserman (2017) e Theotonio dos Santos (2018), em seus trabalhos, fazem referência ao apagamento pelo qual passa a TMD no Brasil. Em especial, Santos e Traspadini dão destaque às razões pelas quais a interpretação da dependência produzida por FHC se sobressai no âmbito brasileiro, levando ao chamado “ostracismo” da TMD.

Para superar esse tipo de ilusão e acabar com a ideia de “final da história”, evidenciando ainda mais, mesmo contra a vontade dos liberais, a luta de classes que sustenta o capitalismo, bastou uma crise. A história continua a se mover, e, apesar do desejo dos ideólogos do liberalismo e do auge do “estado mínimo”, em meio às crises inflacionárias a abalar a América Latina nas últimas décadas do século XX, a “ordem” não tardou em mostrar seus limites e se modificar em vista das demandas populares.

Nesse cenário, um fato importante, ocorrido no final dos anos 1990, expressa a alteração da hegemonia do discurso liberal, propiciando a retomada dos estudos sobre a TMD. Trata-se da ascensão da luta de classes no continente e, em particular, na Venezuela, personalizada na eloquência e atuação política de um ex-tenente coronel, Hugo Rafael Chávez Frias (1954-2013).

As inúmeras manifestações populares que tomaram os países latinos nas décadas de 1980 e 1990 culminaram na ascensão de organizações políticas progressistas em praticamente todo o continente, e, como se viu nas eleições da primeira década dos anos 2000, essas forças chegaram aos governos de vários países. A luta contra as políticas impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) aos países latinos gerou uma onda de novos governos, como o de Rafael Corrêa, no Equador, em 2007; o de Hugo Chávez, na Venezuela, em 1999; o de Fernando Lugo, no Paraguai, em 2008; o de Tabaré Vázquez, no Uruguai, em 2005; o de Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil, em 2003; o de Daniel Ortega, na Nicarágua, em 2007; o de Néstor Kirchner, na Argentina, em 2003; e o de Evo Morales, na Bolívia, em 2006.

A mudança de conjuntura, com ascensão da luta de classes expressa nos movimentos populares, contribuiu para mostrar o limite de certas perspectivas teóricas quando elas passaram a não mais auxiliar na compreensão da realidade. Tal mudança foi importante para a TMD ao exigir também modificações teóricas no campo de estudos das Ciências Sociais – por vezes, não novidades teóricas, mas a retomada daquilo que até então parecia ultrapassado. E, assim, após o longo período de hegemonia liberal no continente, a mudança que trouxe para a ordem do dia uma palavra já quase esquecida como “revolução” e, junto a ela, a necessária revisão das relações entre centro e periferia e entre imperialismo e países subordinados foi sentida e potencializou a leitura da realidade a partir contribuição da TMD. A expressão desse processo ressoou na França pela voz de um presidente latino, em um dos centros ideológicos mais importantes daquele país, a Universidade de Sorbonne. No dia 10 de outubro de 2001, Hugo Chávez, no teatro daquela Universidade, afirmou estar passando seu país não por uma simples mudança, mas por uma revolução:

Ahora, para que una situación cambie, para que quedarnos en los cambios gatopardianos, aquello de la antenusa, vamos a cambiar todo para que el fondo todo siga igual. No, transformaciones. A mí no me gusta la palabra cambio, porque me suena, me huele a esto. Vamos a cambiar el mantel, pero todo sigue igual, me cambio la ropa, pero soy el mismo. No, se trata de una transformación, es más estructural, es más integral, plena, es más revolución. No hay otro camino que la revolución. [...] América Latina, no le queda otro camino que la revolución [...] (DISCURSO..., 2001).

O desastre das políticas liberais para a maioria das pessoas, levado a cabo com o aumento da dívida pública, gerou maior acumulação de capital para a burguesia financeira, contrastando com a miséria da maior parte da população naqueles anos e representando os efeitos de mais um receituário econômico falho para o desenvolvimento do continente – falho apenas à maioria dos habitantes das economias dependentes, mas não às elites do capitalismo mundial, que foram beneficiadas por um processo recorrente nesse modo de produção, no qual a aparente miséria de um povo esconde o acúmulo de riqueza dos capitalistas. Assim como as políticas desenvolvimentistas da metade do século XX implicaram maior subordinação à transferência de valor às economias centrais, as políticas dos anos 1980 e 1990 favoreceram o capital financeiro em detrimento das demandas populares, sendo ainda mais deletérias.

O discurso de Hugo Chávez apresentava uma saída aparentemente utópica à primeira vista. Contudo, em um continente que serviu como palco para experiências econômicas desenvolvimentistas como as da CEPAL ou como as produzidas inicialmente pelo governo ditador de Augusto Pinochet, sob ordens de Chicago, seu discurso torna-se profundamente realista: “A América Latina não tem outro caminho, se não a revolução”, pois, desde sua origem, seus *males* são parte dos esteios que sustentam a reprodução do modo de produção capitalista, e, assim, qualquer política, ao não apontar a ruptura com esse modo, estará reproduzindo a subordinação às economias centrais. São, por isso, os limites das políticas reproduzidas até então, hegemonicamente sustentadas pela ordem capitalista, que abrem caminho para a volta do interesse pela TMD, culminando, inclusive, na produção desta tese também como expressão desse processo de retomada.

O discurso de Chávez sintetiza o espírito de mais um período efervescente da política latino-americana, iniciado nos anos 2000 pelo progressismo dos governos citados anteriormente, mas que segue aguçado ainda mais após a derrocada de muitos desses governos nas décadas seguintes. Com golpes sofridos por governantes progressistas, como no Equador em 2010, no Paraguai em 2012, na Bolívia em 2019, no Brasil em 2016 ou, mesmo, na eleição de governos conservadores como na Argentina em 2015, a conjuntura vem, cada vez mais, evidenciando a função subordinada que os países latinos precisam cumprir para a reprodução do capitalismo em sua totalidade. Esse aspecto tem demandado a busca de alternativas

interpretativas para os acontecimentos políticos desses países, suscitando, assim, a retomada da TMD, especialmente por esta contribuir à leitura totalizante do desenvolvimento capitalista desde sua necessidade de manter a reprodução do subdesenvolvimento.

A título de exemplo, algumas publicações são significativas para evidenciar essa retomada. Destaca-se, em especial, a reedição e a tradução de importantes trabalhos inaugurais da TMD, como o germinal ensaio “Dialética da dependência”, de Ruy Mauro Marini, publicado originalmente em 1973. No Brasil, esse ensaio, que ainda não havia sido publicado, marca, junto de outros trabalhos do autor e de um documentário, a chegada do livro sobre sua vida e obra, organizado por Roberta Traspadini e João Pedro Stedile (2011). Para além de trabalhos de reedição como esses, há intelectuais mais jovens, como Mathias Seibel Luce (2018) e Carlos Eduardo Martins (2011), que abrem a investigação sobre a TMD em meio a reedições em português de trabalhos de Vânia Bambirra (2015), os quais, até então, estavam editados apenas em espanhol.

Nessa mesma direção, há de se dar destaque também à importante obra de Ruy Mauro Marini, recentemente traduzida para a língua portuguesa, “Subdesenvolvimento e revolução” (2017), que enfatiza as implicações políticas do subdesenvolvimento dependente na região. Marini lançou essa obra em língua espanhola, no México em 1969, e, até então, era mais um texto desconhecido por boa parte do público brasileiro. É por fatores como esse desconhecimento que se crê ainda não ter sido explorada de forma mais extensa, especialmente no Brasil, a contribuição da TMD para o pensamento social latino-americano. Entretanto, com base na movimentação de estudos e publicações, a partir da última década, tal exploração vêm se fortalecendo e, assim, modificando esse cenário.

Em um processo de releitura voltado a constituir um balanço sobre a teoria da dependência, Theotônio dos Santos (2018) revisita criticamente argumentos que a fundamentaram e apresenta uma atualização de questões pertinentes e perspectivas futuras para a teoria. No mesmo caminho, com característica historiográfica sobre a teoria, Claudia Wasserman (2017) produziu importante síntese acerca do tema em meio ao nacional-desenvolvimentismo e ao neoliberalismo. Por fim, trabalhos organizados coletivamente, como os produzidos por Carla Ferreira e Jaime Osorio e Mathias Seibel Luce (2012), por Raphel Lana Seabra (2016) e por Niemeyer Almeida Filho (2013), apresentam relevante atualização crítica da TMD. Mais recentemente, Claudio Katz (2020) também expõe sua contribuição no livro intitulado “A teoria da dependência: 50 anos depois”.

Como forma de sintetizar a produção supracitada, apresenta-se, a seguir, o Quadro 2. Com obras produzidas a partir de década de 2010, é importante referenciar o quanto tais estudos são coerentes com a mudança de conjuntura mencionada anteriormente, já que, em seu conjunto, buscam atualizar a contribuição da TMD para o pensamento social latino-americano contemporâneo, destacando o que ela pode suscitar de reflexão e prática para a real superação do subdesenvolvimento.

Quadro 2 – Obras sobre a TMD

<b>Obras organizadas</b>		
<b>Organizadores</b>	<b>Título</b>	<b>Editora/ano</b>
Roberta Traspadini e João Pedro Stedile	<i>Ruy Mauro Marini: vida e obra</i>	Expressão Popular/2011
Carla Ferreira, Jaime Osorio e Mathias Seibel Luce	<i>Padrão de reprodução do Capital</i>	Boitempo/2012
Niemeyer Almeida Filho	<i>Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini</i>	Ipea/2013
Raphael Lana Seabra	<i>Dependência e marxismo: contribuições ao debate crítico latino-americano</i>	Insular/2016
<b>Obras autorais</b>		
<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Editora/ano</b>
Carlos Eduardo Martins	<i>Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina</i>	Boitempo/2011
Pedro Fassoni Arruda	<i>Capitalismo dependente e relações de poder no Brasil: 1889-1930</i>	Expressão Popular/2012
Roberta Traspadini	<i>A teoria da (inter)dependência de Fernando Henrique Cardoso</i>	Outras Expressões/2014
Gilberto Felisberto Vasconcellos	<i>Gunder Frank: o enguiço da ciência sociais</i>	Insular/2014
Claudia Wasserman	<i>A teoria da dependência: do nacional-desenvolvimentos ao neoliberalismo</i>	FGV Editora/2017
Mathias Seibel Luce	<i>Teoria marxista da dependência: problemas e categorias. Uma visão histórica</i>	Expressão Popular/2018
Theotonio dos Santos	<i>Teoria da dependência: balanço e perspectivas</i>	Insular/2018
Claudio Katz	<i>A teoria da dependência: 50 anos depois</i>	Expressão Popular/2020
<b>Traduções e reedições</b>		
<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Editora/ano</b>
Raul Scalabrini Ortiz	<i>Política britânica no Rio da Prata</i>	Insular/2014
Vânia Bamberra	<i>O capitalismo depende latino-americano</i>	Insular/2015
Alberto Guerreiro Ramos	<i>Mito e verdade sobre a revolução brasileira</i>	Insular/2016
Ludovico Silva	<i>A mais-valia ideológica</i>	Insular/2017
Ruy Mauro Marini	<i>Subdesenvolvimento e revolução</i>	Insular/2017
Ruy Mauro Marini	<i>O reformismo e a contrarrevolução: estudos sobre o Chile</i>	Expressão Popular/2019
Agustín Cueva	<i>O processo de dominação política no Equador</i>	Insular/2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a síntese exposta até então, voltada a apresentar o processo de retomada e releitura da TMD na atualidade, a contribuição dessa teoria para esta pesquisa fica expressa ao evidenciar o que determina as PPEs para o Ensino Superior no país, já que são parte dinâmica de reprodução da economia dependente. Assim: *o que regula a existência de uma economia dependente no capitalismo mundial é a transferência de valor dessa economia para os capitalistas das economias centrais, fazendo com que tal regulação esteja assentada na superexploração da força de trabalho e, logo, condicione a formação de força de trabalho a partir das PPEs para o Ensino Superior a fim de reproduzir tal dependência.*

A dinâmica de reprodução do capital, com atenção à esfera de produção e à concorrência entre capitalistas com maior composição orgânica<sup>18</sup> e com menor composição orgânica, demanda que estes lancem mão da superexploração da força de trabalho para compensar suas perdas (MARINI, 2011a). Nesse sentido, a produção, a implementação e o desenvolvimento das PPEs para o Ensino Superior estão condicionados a existir nas economias dependentes em função dessa dinâmica de acumulação capitalista, que se expressa a partir da acumulação, mas tem sua origem na produção de mais-valia – tal dinâmica inicia na esfera da produção e se realiza na circulação, sem que haja separação entre esses momentos.

As leis gerais do capitalismo, evidenciadas por Marx e Engels, especialmente nos três livros de “O capital”, apresentam-se de forma singular na realidade concreta, em meio às particularidades de determinada formação econômico-social. Assim, na realidade concreta da periferia capitalista, são acentuadas as contradições entre capital e trabalho, de modo que as leis gerais que os regulam, nessa condição, são exacerbadas, como citado, pela superexploração da força de trabalho existente em decorrência da transferência de valor.

Assim como a tendência ao aumento de produtividade, a tendência ao crescimento progressivo da composição orgânica de capital – por via da tecnologia e especialização da força de trabalho – é imanente ao capitalismo. No processo de aumento da produtividade, a massa de capital constante aumenta em relação à massa de capital variável, fazendo com que, por meio do desenvolvimento tecnológico, por exemplo, o capitalista aumente a produtividade do trabalho. A contradição central está no fato de, por mais que se aumente a produtividade do trabalho, a produção de mais-valia – lócus onde realmente é produzido mais-valor – acontecer exclusivamente pela exploração da força de trabalho (trabalho vivo). Por isso, a diferença da composição orgânica de capital entre distintos capitalistas é fundamental para a compreensão

---

<sup>18</sup> Entende-se por composição orgânica de capital a proporcionalidade existente entre capital constante (meios de produção, matérias-primas etc.) e capital variável (força de trabalho).



da dinâmica de acumulação desse modo de produção (MARX, 2017), em que o capitalista apresenta como objetivo “[...] transformar o valor do capital variável por ele adiantado num valor maior algo que só pode fazer por meio do seu intercâmbio com o trabalho vivo, da exploração de trabalho vivo” (MARX, 2017, p. 68).

Em linhas gerais, na concorrência capitalista, as mercadorias são vendidas pelo preço de mercado, ou seja, por uma média geral de preço a que as mercadorias chegam à circulação. Se um capitalista produz com uma composição orgânica de capital maior que os outros, produzindo mais mercadorias em menos tempo, conseguirá se apropriar de uma massa de mais-valor maior que os demais. Esse processo é recorrente por haver uma incongruência entre preço de mercado e valor de mercado, como evidencia Marx (2017) no capítulo X do livro III de “O capital” ou, mesmo anteriormente, de forma mais geral, no capítulo III do livro I de “O capital”. Assim, “[...] a incongruência quantitativa entre preço e grandeza de valor, ou o desvio do preço em relação à grandeza de valor, reside, portanto na própria forma preço” (MARX, 2013, p. 177). Além disso, para Marx (2013, p. 177), não há defeito nessa “[...] forma, mas, ao contrário, aquilo que faz dela a forma adequada a um modo de produção em que a regra só se pode impor como a lei média do desregramento que se aplica cegamente”. O exemplo a seguir serve para elucidar esse processo, que implica diretamente a transferência de valor de capitalistas com menor composição orgânica de capital para aqueles com maior composição orgânica.

Pressupondo abstratamente que três capitalistas, com empresas no mesmo setor produtivo, produzam uma mesma mercadoria com tempos de trabalhos socialmente distintos, suas mercadorias serão vendidas no mercado a partir de uma média geral, independentemente da composição orgânica de cada capitalista. Ao levarem suas mercadorias ao mercado, quem tiver a menor composição orgânica acabará tendo de comercializar suas mercadorias a um *preço médio de mercado*, fazendo com que se aproprie de menor valor em comparação aos capitalistas com composição orgânica mais avançada, que produzem, como citado anteriormente, a mesma mercadoria em um tempo menor de produção.

De forma mais completa, no livro III de “O capital”, Marx apresenta um quadro, reproduzido a seguir na Tabela 1, que explica o fato de as mercadorias serem “[...] vendidas acima do valor e abaixo dele” (MARX, 2017, p. 192) no mercado, indicando o elemento central que torna a transferência de valor importante para a TMD. Marx apresentou esse problema a partir de uma abstração geral. Contudo, como não poderia deixar de ser, não pôde observar na realidade concreta os impactos que isso implicaria à reprodução do capital entre centro e periferia, algo que ficou mais evidente na fase imperialista do capitalismo.

Tabela 1 – Exemplificação de Marx para mercadorias vendidas acima e abaixo do seu valor

Capitais	Mais-valor	Valor das mercadorias	Preço de custo das mercadorias	Preço das mercadorias	Taxa de lucro	Diferença entre o preço e o valor
I. $80c^* + 20v^{**}$	20	90	70	92	22%	+ 2
II. $70c + 30v$	30	111	81	103	22%	- 8
III. $60c + 40v$	40	131	91	113	22%	- 18
IV. $85c + 15v$	15	701	55	77	22%	+7
V. $95c + 5v$	5	20	15	37	22%	+ 17

Fonte: Marx (2017, p. 191).

Legenda: \* Capital constante; \*\* Capital variável.

O quadro em questão é explicado da seguinte forma:

Na soma total, as mercadorias são vendidas a  $2 + 7 + 17 = 26$  acima do valor e  $8 + 18 = 26$  abaixo dele, de modo que os desvios do preço se anulam reciprocamente mediante a distribuição igual do mais-valor ou do acréscimo do lucro médio de 22 a cada 100 de capital adiantado aos respectivos preços de custo das mercadorias I-V; na mesma proporção em que uma parte da mercadoria é vendida acima de seu valor, outra parte é vendida abaixo (MARX, 2017, p. 192).

Na comparação entre os capitais das economias centrais e os capitais dependentes, o excedente gerado nestes países é acumulado no centro por formas de transferência de valor, sejam elas oriundas de lucros (das empresas instaladas nos países dependentes), de juros (de empréstimos, como no caso das dívidas públicas e do endividamento do Estado) ou de patentes e *royalties* (fruto do uso de ciência e tecnologia importada). Outra forma de transferência acontece por meio de deterioração dos termos de troca<sup>19</sup> – aspecto importante percebido pela CEPAL que levou a instituição a sugerir a substituição de importações que pautaram, por exemplo, as políticas desenvolvimentistas que propôs ao continente americano especialmente entre os anos 1960 e 1970.

<sup>19</sup> O artigo de Raúl Prebisch intitulado “O desenvolvimento econômico da América Latina e seus principais problemas”, publicado em 1962, aponta inicialmente os principais aspectos evidenciados pelos cepalinos sobre a chamada deterioração dos termos de troca. Em linhas gerais, a deterioração acontece em razão de os países subdesenvolvidos terem uma formação econômica exportadora, sobretudo de produtos de baixa complexidade técnica, e, em contrapartida, importarem produtos industrializados, o que leva a um descompasso na balança de pagamentos, já que exportam produtos de menor valor e importam produtos de maior valor. Apesar de correta e importante, essa tese da CEPAL se mostrou falha quando as políticas desenvolvimentistas que haviam proposto não solucionaram o problema do subdesenvolvimento latino-americano.

As economias dependentes podem até mesmo se desenvolver, porém, em razão da transferência de valor, seu desenvolvimento acontece de forma subordinada aos interesses dos capitalistas das economias centrais, em uma dinâmica na qual tal processo precisa ser reproduzido constantemente. Para compensar tais perdas e se manterem competitivos, os capitalistas dependentes lançam mão da superexploração da força de trabalho, garantindo, assim, o aumento da taxa de lucro.

Em decorrência desse processo, especialmente pelos mecanismos de transferência de valor que incidem sobre as economias dependentes, Carlos Eduardo Martins (2011, p. 287) afirma que

A superexploração acontece sempre que a apropriação de mais-valia de um capital por outro não puder ser compensada pela expansão de mais-valia (mediante geração endógena de tecnologia) pelo capital expropriado, estabelecendo-se, de maneira irrevogável a necessidade de superexploração do trabalho.

No âmbito da PPEs, principalmente por terem centralidade na formação de força de trabalho, dois aspectos destacam-se: a produção de ciência e tecnologia endógenas; e a necessidade de formação de uma massa-reserva de força de trabalho – o que contribui para a diminuição do que é pago a ela pelos capitalistas. Esses aspectos são centrais na determinação das PPEs na economia dependente, explicando o fato de a centralidade dos mecanismos de transferência de valor e reprodução ser baseada na compensação que origina a superexploração.

O debate sobre a superexploração é amplo e bastante diverso, não podendo ser explorado aqui em sua amplitude por abarcar mais diretamente a área da Economia. Contudo, as bases assentadas por Marini (2011a) já fornecem as condições para a produção de um enfoque mais concreto sobre a relação entre as PPEs e a reprodução do capitalismo em sua particularidade dependente. Entende-se, assim, que a existência das PPEs para o Ensino Superior, nas economias dependentes, é mediada e, logo, determinada pelos fundamentos que sustentam a reprodução do capitalismo dependente com base na superexploração da força de trabalho.

Marini (2011a), na “Dialética da dependência”, indica algo já reconhecido no capitalismo, isto é, as duas formas preponderantes de exploração: o aumento da força produtiva do trabalho (mais-valia relativa, por exemplo) e o aumento da exploração do trabalhador (mais-valia absoluta). A contribuição de Marini e, por conseguinte, da TMD está em observar que, no capitalismo dependente, a mais-valia absoluta é explorada de forma estrutural a partir da reprodução do processo de maior intensificação do trabalho, aumento da jornada de trabalho e redução do fundo de consumo do trabalhador (MARINI, 2011a). Esse processo, por fim, desencadeia um último elemento, baseado no fato de serem “[...] negadas ao trabalhador as

condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho” (MARINI, 2011a, p. 149), o que afeta a maior parte da classe trabalhadora de economia dependente. Assim, afirma o autor:

[...] os três mecanismos identificados – a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva. Isso é condizente com baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas na economia latino-americana, mas também com o tipo de atividades que ali se realizam. De fato, mais que na indústria fabril, na qual um aumento de trabalho implica pelo menos um maior gasto de matérias-primas, na indústria extrativa e na agricultura o efeito do aumento do trabalho sobre os elementos do capital constante são muito menos sensíveis, sendo possível, pela simples ação do homem sobre a natureza, aumentar a riqueza produzida pelo capital adicional (MARINI, 2011a, p. 149).

No processo em que a centralidade do desenvolvimento capitalista não está assentada, correlatamente, no desenvolvimento da capacidade produtiva do trabalho, o centro da reprodução capitalista não passa pela formação de força de trabalho especializada nem pela produção de ciência e tecnologia. Tal condicionante central, ou seja, ao fato de a realidade concreta do Brasil estar intimamente vinculada ao desenvolvimento do capitalismo em sua totalidade, fazendo com que suas PPEs sirvam a essa reprodução, balizou a atenção do estudo realizado sobre as PPEs para o Ensino Superior nesta tese. Essa tautologia evidente, no entanto, precisa ser explorada com mais atenção, o que será feito a seguir.

Para tanto, pretende-se dar destaque aos condicionantes supracitados e à sua relação com o objeto estudado. Em razão do processo de reprodução dependente e da adequação do Estado à transferência de valor por via da dívida pública, a regulação do orçamento público está voltada ao serviço da dívida em detrimento, por exemplo, das políticas sociais. Pela centralidade e importância da transferência de valor produzida a partir da importação de ciência e tecnologia vinculadas ao pagamento de *royalties*, reforça-se a dependência científica e tecnológica em favor dos capitalistas das economias centrais, fato que ocasiona diretamente a garantia de poucos recursos para o Ensino Superior no país. Assim, a formação de força de trabalho especializada, nas condições da reprodução do capitalismo dependente, contribui ao aumento do exército-reserva de força de trabalho e, logo, ao rebaixamento do valor pago a essa reserva, o que fica expresso no desemprego estrutural, que será abordado com maior atenção no restante da tese.

Com base nos argumentos expostos até então, a contribuição da TMD para a pesquisa em Educação – e, neste caso, para uma investigação acerca das PPEs para o Ensino Superior – acontece ao fornecer ferramentas que ajudam a superar as ilusões desenvolvimentistas quanto às políticas públicas ou à abertura de capital privado para a superação da dependência. Em razão

disso, a TMD possibilita, primeiramente, evidenciar a adequação da produção das políticas do Estado ao rentismo<sup>20</sup> expresso no sistema da dívida e, conseqüentemente, o condicionamento das PPEs para o Ensino Superior como parte da reprodução do desenvolvimento do subdesenvolvimento brasileiro.

Tendo isso em vista, no capítulo seguinte, concede-se destaque às políticas econômicas dos anos 1990 e 2000, período em que a reestruturação econômica, baseada no capital financeiro, determina o processo de criação e desenvolvimento das PPEs com vistas à reprodução baseada no capital financeiro. Para isso, produz-se uma argumentação sobre o capitalismo da segunda metade do século XX. Tais passos objetivam criar as melhores condições para apresentar os estudos sobre as PPEs para o Ensino Superior entre os anos 1995 e 2010 no Brasil.

---

<sup>20</sup> Ao longo desta tese, a palavra “rentismo” é utilizada como expressão da função centralizadora de valor do capital financeiro, já que, a partir da fusão do capital industrial com o capital bancário, o rentismo atua como centralizador de capital. Com o crescimento do rentismo, é cada vez mais preponderante o poder do capital financeiro sobre as decisões políticas dos Estados, tornando-os progressivamente reféns de seus interesses, como explicitam Chesnais (1996) e Dowbor (2017).



#### 4 “DESENVOLVIMENTO” E DETERMINAÇÃO IMPERIALISTA

“Eu quero ver o Tio Sam tocar pandeiro  
 Para o mundo sambar  
 O Tio Sam está querendo conhecer  
 A nossa batucada  
 Anda dizendo que o molho da baiana  
 Melhorou seu prato  
 Vai entrar no cuscuz, acarajé e abará  
 Na casa branca já dançou a batucada  
 De ioiô i iaiá”  
 (VALENTE, 1940).

É possível perceber, no Brasil, em ano de eleições presidenciais, um bordão repetido quase naturalmente por parte daqueles que são candidatos a cargos eletivos. Em sua maioria, repetem que, após eleitos, farão “o país desenvolver”, trazendo o sempre sonhado “desenvolvimento econômico”. Assim, “desenvolvimento” passa a ser o termo mais ressoado nos discursos eleitoreiros.

Nesta pesquisa, foi de fundamental importância abordar esse termo, tendo-o como aspecto central a ser posto à crítica, especialmente ao situar suas aplicações e seus usos em meio à totalidade histórico-material de um período, seja evidenciado em discursos eleitoreiros ou, mesmo, na letra da lei, quando citado no texto da PPEs analisadas. Dessa maneira, o “desenvolvimento” passa a ser abordado aqui como *categoria*, destinada a explicar a realidade que determina a história do país.

Como ponto de partida, a música “Pandeiro Brasil”, composta em 1940 pelo baiano Assis Valente, exemplifica o tom do momento histórico em que o “desenvolvimento” passou a ser pauta importante para os brasileiros. Ao final daquela década, o mundo saíra da Segunda Guerra Mundial, em que os Estados Unidos estiveram à frente como potência econômica da parte capitalista do planeta. É nesse período que a perspectiva econômica passa a integrar a política externa estadunidense, e, assim, o “Tio Sam” deliberadamente propõe-se a “tocar pandeiro para o mundo sambar”, sob mediação do desenvolvimento ajustado à hegemonia imperialista agora exercida pelos norte-americanos<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Vale pontuar que, antes dos Estados Unidos, a Inglaterra, no século XIX, desempenhou forte atuação no Brasil. À força imperialista exercida pela Inglaterra no país, especialmente no século citado, não se destinou atenção específica, pois isso poderia acarretar um distanciamento excessivo do recorte histórico proposto para a pesquisa da tese. Contudo, é necessário pontuar que, na formação do Brasil, especialmente na configuração subordinada das classes dominantes nacionais aos capitalistas das economias centrais, o imperialismo inglês foi fundamental para o desenvolvimento do subdesenvolvido brasileiro, seja financiando a industrialização do país com capitais ou com a venda de bens de capital diretamente utilizados na produção.

Nessa perspectiva, o desfecho da Segunda Guerra Mundial, ao definir quem seriam as hegemonias econômicas no mundo, foi de grande importância para a reorganização do mercado (BAMBIRRA, 2015). Como parte desse processo, a criação do FMI, em 1944, constitui um exemplo de ação concreta dos países capitalistas em função do financiamento de crédito destinado à periferia.

É na década de 1940<sup>22</sup> que a hegemonia estadunidense ganha destaque na economia mundial e, logo, na imposição de suas políticas, reforçadas com a centralidade que a moeda do país desempenhou no mercado mundial ao ser a referência para as trocas internacionais. Assim, a centralidade da política externa dos Estados Unidos pode ser percebida com a criação do FMI e a construção do sistema econômico mundial no pós-guerra, que, estando baseado no discurso de superação do subdesenvolvimento, é mediado pelo financiamento de capitais a países como o Brasil (ALMEIDA, 2003). É nesse sentido que tal aposta desenvolvimentista para o crescimento capitalista mundial acaba sendo central no período, afetando diretamente as políticas adotados pelos países dependentes, como é o caso dos países latinos e, obviamente, do Brasil. Contudo, a centralidade estadunidense origina-se, essencialmente, na necessidade de readequação das forças econômicas, tencionando reorganizar a produção capitalista em âmbito global, e, com isso, a nova etapa monopolista começa a ser gerada para garantir a produção de mais-valia em favor dos capitalistas das economias centrais.

Nesse ínterim, algumas instituições foram criadas na América Latina justamente com o intuito de elaborar alternativas ao desenvolvimento nos marcos da política imperialista estadunidense (MANTEGA, 1984). É o caso da CEPAL<sup>23</sup>, que, criada em 1948, defendia a possibilidade de desenvolvimento autônomo e capitalista para a região, passando a ser uma importante instituição a organizar estudos sobre as especificidades do *subdesenvolvimento* latino-americano.

Assertivamente, a CEPAL produziu importante discussão sobre o desenvolvimento latino-americano, apresentando as bases do estudo crítico ao subdesenvolvimento da região.

---

<sup>22</sup> No discurso de posse do presidente Harry Truman, proferido em 20 de janeiro de 1949, lê-se o seguinte: “Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped” – “Em quarto lugar, devemos embarcar em um novo programa ousado para disponibilizar os benefícios de nossos avanços científicos e progresso industrial para a melhoria e o crescimento de áreas subdesenvolvidas” (Tradução nossa). É significativa a presença do termo “underdeveloped” no discurso de posse de um presidente, pois evidencia um sintoma daquilo que irá pautar a política externa do país (HARRY S. TRUMAN LIBRARY & MUSEUM, 2019).

<sup>23</sup> Vale ressaltar o caráter crítico por parte da CEPAL acerca do desenvolvimento latino-americano, bem como sua contribuição ao tema das desigualdades entre centro e periferia capitalista, o que lhe conferiu relativa autonomia crítica dentro dos modelos hegemônicos propostos pelas economias centrais para o continente americano.



Contudo, a importância dada pela Comissão à possibilidade de substituição de importações, ou seja, à necessidade de industrialização dos países para exportar mercadorias de maior complexidade industrial (substituindo a exportação de alimentos e matérias-primas), mostrou seus limites nas décadas em que essa “receita” não produziu o resultado esperado – a superação do subdesenvolvimento da periferia. A realidade destes países demonstrou a impossibilidade de as substituições de importações resolverem seus problemas, em virtude da necessidade da manutenção de suas funções como produtores de *commodities* e da reprodução da dependência científico-tecnológica. Mesmo com esses limites, o trabalho produzido pela CEPAL foi central ao apresentar o diagnóstico estrutural que implica o “desenvolvimento do subdesenvolvimento” dos países latinos.

Na década seguinte, com a mesma proposta de “desenvolvimento capitalista”, nascida de conclusões sobre as particularidades de regiões “atrasadas” economicamente, em 1951, no Brasil, é fundada a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. Talvez o fruto mais evidente e significativo dessa parceria, que propunha encontrar respostas e indicar ações concretas para superar o atraso brasileiro, tenha sido o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE). A partir de tais ações, compreende-se que desenvolver as economias subdesenvolvidas passou a ser a ordem central do capitalismo emanada dos Estados Unidos aos países “atrasados”.

As parcerias para superar o “subdesenvolvimento” não ficaram apenas o âmbito da economia, mas afetaram também a produção de políticas educacionais coadunadas com a totalidade. Nessa mesma perspectiva de desenvolvimento, a parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA) envia uma comissão para acompanhar, em 1977, em Santa Maria, o nascimento da Faculdade Interamericana de Educação (FIE). A FIE foi “[...] um dos primeiros mestrados em educação no interior do Brasil” (GUTERRES; RAYS, 2005, p. 82). A esse respeito, é relevante, ainda, aquilo que Guterres e Rays (2005) salientam quanto à posição da FIE em meio ao avanço da hegemonia capitalista em contraposição ao comunismo da União Soviética. Para os autores,

Na Conferência de Bogotá, realizada em 1948, o pós-guerra definiu novos rumos para as organizações internacionais, levando à criação da OEA. As conferências e reuniões de consulta que se sucedem após a sua fundação são basicamente marcadas pelo combate à expansão comunista (GUTERRES; RAYS, 2005, p. 83).

Os interesses sobre as políticas educacionais na região influíram diretamente na produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação. Assim,

Pode-se afirmar que, a partir daí, a América Latina foi atingida de forma intensa pela Guerra Fria e pelas políticas de integração da OEA. A preocupação com a pobreza na América Latina como fonte de exploração política pelos grupos de esquerda, principalmente após a Revolução Cubana, levou os norte-americanos a uma mudança de estratégia em relação à região, com a proposição da Aliança para o Progresso pelo presidente norte-americano John Kennedy, em 1961 (GUTERRES; RAYS, 2005, p. 84).

A atenção dada pelas políticas estadunidenses para assegurar sua hegemonia econômica sobre a América Latina, com a criação do conjunto dessas instituições, pode ser analisada com base na seguinte perspectiva: a realidade brasileira somente pode ser compreendida tendo a totalidade do modo de produção capitalista como elemento central. É dessa abstração mais ampla, subsidiada nas leis gerais que determinam o capitalismo (MARX, 2013), que surge o horizonte no qual se pode compreender seus desdobramentos na realidade concreta de uma economia subdesenvolvida e dependente.

Assim, dessa perspectiva mais ampla de abstração se passa a uma outra, mais concreta e capaz de apresentar elementos mais potentes para sintetizar as implicações e particularidades que uma economia dependente apresenta, por exemplo, naquilo que é abordado nesta tese: as políticas educacionais para o Ensino Superior, nesta pesquisa, constituem o fenômeno e o objeto concreto de estudo articulado à totalidade. Tendo em vista os diferentes níveis de abstração sobre o modo de produção capitalista, desde o geral até o particular, Jaime Osorio (2013), professor chileno radicado no México, chama a atenção ao capitalismo como uma “unidade do diverso”:

O universal do capitalismo, em seu desenrolar *histórico*, deve ser pensado na realidade efetiva dos particulares que tomaram forma em seu desenrolar, como a conformação do capitalismo em um *sistema mundial* e com diversos capitalisms *operando de modo diverso na acumulação mundial*, economias centrais ou imperialistas, economias periféricas ou dependentes. O capitalismo se constitui dessa forma em *universalidade diferenciada*, o que exige *novos conceitos* e *categorias* para ser apreendido, na medida em que nesse desenrolar se integram processos e relações que redefinem o universal, e porque os particulares geram diversidade real, novidade efetiva do distinto, fazendo do capitalismo uma *unidade do diverso* (OSORIO, 2013, p. 58, grifo do autor).

O que se propôs, como um dos objetivos da pesquisa aqui apresentada, foi produzir uma síntese sobre a realidade, potente para dar respostas à problematização exposta anteriormente. Nesse sentido, justifica-se a abordagem adotada, que deve partir da “realidade efetiva dos [fenômenos] particulares”, o que, no caso da Educação, significa compreender que a historicidade e a materialidade determinam o campo educacional de tal forma que, por estar submetido ao capitalismo, em seu processo de conservação e reprodução produtiva de mais-

valia, possui uma limitada possibilidade de contribuir com qualquer desenvolvimento da região. Argumentos como esses reforçam a atualidade das palavras iniciais de Ruy Mauro Marini (2017), presentes em seu ensaio “Subdesenvolvimento e revolução”:

A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial. Seu estudo é indispensável para quem deseje compreender a situação que este sistema enfrenta atualmente e as perspectivas que a ele se abrem. Inversamente, apenas a compreensão segura da evolução da economia capitalista mundial e dos mecanismos que a caracterizam proporciona o marco adequado para situar e analisar a problemática da América Latina (MARINI, 2017, p. 47).

Na mesma via de Marini, na intenção de conhecer os mecanismos contraditórios da mundialização do capital no que concerne ao modo de produção capitalista ser a base dos estudos, esta pesquisa não pôde estar pautada somente na crítica aos limites do Estado, objetivando buscar a correção de seus “defeitos”. O Estado é uma instituição de classe, e a crítica, nesta tese, pressupõe também a democracia burguesa como expressão da dominação de classe. Por isso, entende-se o “capitalismo mundial” como unidade capaz de mover ações concretas para reproduzir e reforçar o subdesenvolvimento como condição de sua própria existência. Conhecer os “mecanismos” que sustentam a situação de subdesenvolvimento brasileiro e latino-americano passa pela necessidade de melhor compreender a posição da Educação nesse processo e, sobretudo, das políticas educacionais como ações predeterminadas a reproduzir e a reforçar também, como dito, o “desenvolvimento do subdesenvolvimento”.

Tendo isso em vista, na seção seguinte, aborda-se a totalidade do capitalismo para apresentar as bases que sustentam a produção das PPEs no Brasil após a redefinição produtiva de capital nos anos 1980. O desenvolvimentismo das políticas imperialistas iniciadas nos anos 1940 implicaram diretamente o endividamento do Estado brasileiro nas décadas seguintes. Assim, entrelaçadas à subordinação do Estado à reprodução capitalista, as políticas dos anos 1990 e 2000 são o resultado de um longo processo de ajustamento ao capital financeiro, indicando, com isso, como a manutenção do subdesenvolvimento necessário ao capitalismo faz com que a Educação brasileira sirva ao capital.

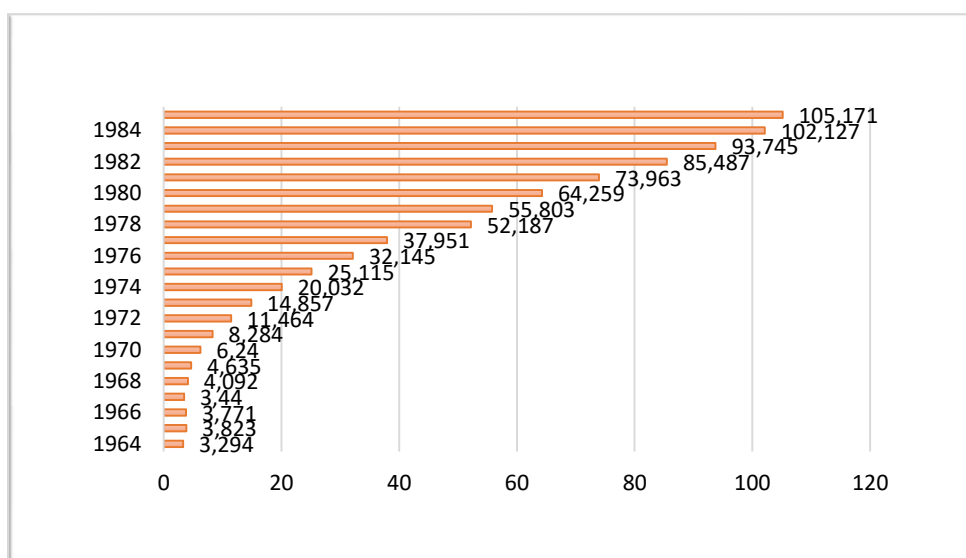
#### 4.1 A CENTRALIDADE DA REDEFINIÇÃO PRODUTIVA DA DÉCADA DE 1980 E SUA IMPLICAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Até a configuração das PPEs para o Ensino Superior nos Governos FHC e Lula, houve um longo processo de reorganização produtiva do capital, culminando nas mudanças ocorridas nos anos 1980. Desde o final da Ditadura Civil-Militar até a abertura democrático-burguesa,

com a volta das eleições para presidente e o pluripartidarismo, como já indicado, o imperialismo foi determinante na manutenção do subdesenvolvimento dependente. Portanto, os anos 1980 são o reflexo, no Brasil, das políticas gestadas desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Se, na década de 1940, o dólar torna-se a moeda central para o mercado mundial, é a partir da década 1970 que a sua hegemonia fica mais evidente, devido ao fato de a maior parte do financiamento de capital para os países dependentes ser feito com a moeda estadunidense. Assim, as ditaduras que se seguiram ao longo dos anos 1960, 1970 e 1980, na América Latina, foram fundamentais para o endividamento externo desses países. Exemplo disso é o crescimento da dívida externa brasileira, ocasionado de empréstimos solicitados principalmente a bancos estadunidenses pelos governos da Ditadura Civil-Militar no país. Em 1964, a dívida externa brasileira era de 3,294 bilhões de dólares, chegando em 1985 a 105,171 bilhões (IPEADATA, 2020).

Gráfico 1 – Evolução da dívida externa brasileira entre os anos 1964 e 1985 em US\$ bilhões



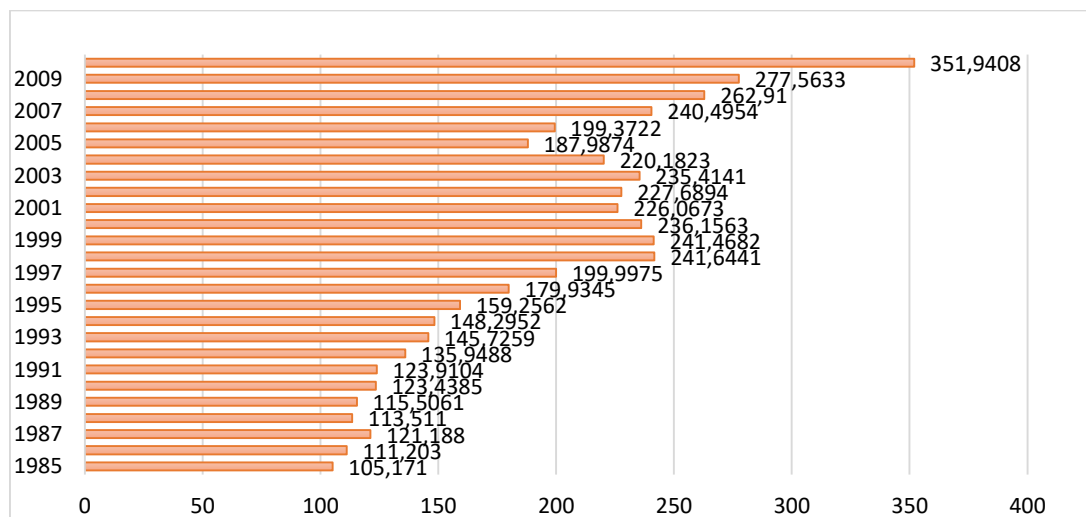
Fonte: IPEADATA (2020).

O crescimento mais acelerado da dívida externa brasileira a partir 1971 pode ser justificado por dois fatores. O primeiro fator preponderante foi a maior liquidez que a moeda estadunidense ganhou no mercado mundial a partir de 15 de agosto de 1971. Após o fim da paridade dólar/ouro, os Estados Unidos puderam imprimir moeda em maior quantidade, o que ampliou sua política de crédito a países como o Brasil. E o segundo fator central diz respeito à

relação entre os governos militares brasileiros e os Estados Unidos, de modo a estarem servindo aos interesses norte-americanos, sobretudo mediante a aquisição de empréstimos em função dos quais, a partir dos anos 1970, a União, por meio do Tesouro Nacional, passou a incentivar maior endividamento dos entes federados brasileiros (FATTORELLI, 2013).

Em linhas gerais, a hegemonia do dólar no mercado mundial nos anos 1970 e 1980, bem como o poder político exercido pelo Estados Unidos, possibilitou que o Federal Reserve Bank determinasse a taxa de juros básica mundial. Ao elevar os juros conforme a necessidade dos capitalistas do mercado financeiro, é possível perceber, no Gráfico 1, o quanto a dívida externa brasileira salta de US\$ 64,259 bilhões, em 1980, para os US\$ 105,171 bilhões, em 1985. O “milagre econômico”, propagandeado pela Ditadura Civil-Militar nos anos 1970 e construído com base em empréstimos, cobrou sua conta, tornando o país ainda mais refém do capital financeiro (FATTORELLI, 2013). Com a ditadura iniciada em 1964, o Brasil foi sendo organizado cada vez mais para servir à reprodução ampliada de capital, e, assim, o saldo entregue após os 20 anos de subserviência do país, guiado pelas mãos dos generais brasileiro, constituiu a gênese da rapina do rentismo, reforçada nos anos que se seguiram. O processo contínuo de crescimento dessa dívida pode ser observado também no Gráfico 2, exposto a seguir.

Gráfico 2 – Evolução da dívida externa brasileira entre os anos 1985 e 2010 em US\$ bilhões



Fonte: IPEADATA (2020).

A liberdade para a fruição de capitais restringe de forma ainda mais contundente a autonomia dos estados, de modo que a captura de seu poder político (DOWBOR, 2017)

acontece em meio ao maior endividamento dos estados nacionais, como no caso brasileiro. O que Dowbor (2017) não destaca, embora constitua um aspecto central, é que não há propriamente uma “captura” do poder político, devido ao Estado ser uma instituição essencial para que o capitalismo se reproduza – ou seja, não existe capitalismo sem Estado, o que atrela a existência desta instituição à sua função de servir ao capitalismo. Tal aspecto denota estar na base dos problemas e limites da Educação no Brasil o processo de endividamento público do país, que o torna refém da imposição de políticas reguladoras advindas de órgãos internacionais ligados ao capital financeiro.

Não há contradição em termos no processo de endividamento do Estado; isso não é uma anomalia para o modo de produção capitalista. Trata-se, antes, de mais uma forma de atuação do capital financeiro e de mais um sintoma da função fundamental que o Estado cumpre na reprodução do modo de produção em questão.

Para compreender melhor os limites impostos ao Brasil quanto às suas deliberações no âmbito das PPEs, é preciso analisar o processo vivido pelo país a partir dos anos 1980. Nessa década, os altos juros sobre a dívida externa e seu crescimento exorbitante afetaram sobremaneira a economia brasileira. Para renegociar a dívida das economias dependentes, incluindo do Brasil, mediadas por instituições como o FMI, as economias imperialistas impuseram programas de reformas e ajustes fiscais que afetaram diretamente as PPEs do país. Os ajustes fiscais originados da “modernização financeira”, propondo, por exemplo, maior abertura dos mercados e menor participação do Estado no mercado financeiro, são exemplos importantes para melhor compreender os anos 1980 e 1990.

Nesse mesmo contexto, o Plano Real é apresentado, ainda no governo de Itamar Franco (1992-1995), como a “solução” para o equilíbrio econômico. Contudo, a nova moeda não seria implementada sem carregar com ela um pacote de medidas para adequar o país às novas exigências de reprodução do modo de produção capitalista.

Assim, no Brasil, a década 1990 apresenta um movimento de padronização das PPEs, evidenciando que a Educação constitui o setor em que há menor autonomia decisória do Estado brasileiro. Nesse sentido, é possível afirmar a existência de três aspectos centrais nas PPEs a partir dos anos 1990: (1) padronização geral dos currículos por meio da Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996a); (2) avaliação periódica baseada na assimilação de certas competências e habilidades; (3) e bonificação ou punição das instituições que não atingirem os critérios de excelência – todos indicados por órgãos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI),

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM).

Dessa maneira, a legislação produzida para a Educação no governo de FHC mostrou-se em total coerência com a reorganização do Estado, desde a criação do Plano Real, ainda no governo de Itamar Franco. A coerência baseada na padronização, avaliação e bonificação pode ser vista no conjunto de leis e portarias compiladas a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 – Principais legislações educacionais do governo de FHC em consonância com as mudanças econômicas

<b>Ano</b>	<b>Lei e Portarias</b>	
<b>1995</b>	Lei n.º 9.131 de 24 de novembro (BRASIL, 1995a)	Institui o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação no âmbito das normatizações e deliberações do órgão. É revogada pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que o Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
<b>1995</b>	Lei n.º 9.192 de 28 de dezembro (BRASIL, 1995b)	Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários. Apesar de revogar os artigos da Lei n.º 5.540, de 1968, quanto à escolha dos dirigentes universitários, não altera o essencial, vigente desde a Ditadura Civil-Militar, que consiste em colocar a encargo do Presidente da República a nomeação dos reitores a partir da lista tríplice indicada pelas universidades públicas.
<b>1996</b>	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro (BRASIL, 1996a)	Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.
<b>1996</b>	Portaria MEC n.º 249, de 18 de março (BRASIL, 1996b)	Criação do Exame Nacional de Cursos – Provão, voltado à avaliação de cursos do Ensino Superior. A avaliação dessa etapa do ensino é aperfeiçoada com a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que o institui o SINAES.
<b>1998</b>	Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) n.º 3, de 26 de junho (BRASIL, 1988a)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se tornam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Lei n.º 9.394 já indicava desde sua origem, em seu artigo 26, a intenção de criar uma base comum para a Educação Básica. Nesse sentido, os PCNs e um conjunto de outras políticas (como o Programa Currículo em Movimento, de 2008; a Conferência Nacional da Educação, de 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012; o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, de 2013; e o Plano Nacional de Educação, de 2014) pavimentam o caminho, já assentado com bases nas políticas a partir da reorganização produtiva, da criação da Base Nacional Comum Curricular, de 6 de abril de 2017. Os Governos de FHC, assim como os de Lula, Dilma e Temer, gestaram o mesmo processo de cerceamento da Educação Nacional às demandas do capital financeiro como seguiu fazendo Jair Bolsonaro, eleito em 2018.
<b>1998</b>	Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio (BRASIL, 1998a)	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
<b>2001</b>	Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro (BRASIL, 2001a)	Institui o Plano Nacional de Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como não poderia ser diferente, toda essa legislação corresponde à regulação que a Constituição Federal já indicava para a Educação e, portanto, está coadunada com a adequação que o Estado brasileiro vinha sofrendo desde a Ditadura Civil-Militar para corresponder à reorganização produtiva de capital, sustentada na centralidade do capital financeiro. Sobre a Educação nacional, o artigo 214 da Constituição de 1988 afirma:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto<sup>24</sup> (BRASIL, 1988b).

De forma abrangente, estavam, na Constituição de 1988, as diretrizes para a Educação nacional que passaram a ser seguidas pelos Governos após sua promulgação, em 5 de outubro daquele ano. A efetivação dos objetivos delineados, contudo, precisa respeitar a organização orçamentária do Estado. Sendo já indicada na Constituição a força que o capital financeiro detém sobre a organização do Estado brasileiro e suas políticas públicas, todas as ações estatais passaram a ser mediadas pelo respeito à dívida pública, como explicitado no artigo 166, parágrafo 3.º, inciso II, alínea “b” (BRASIL, 1988b).

Esse aspecto é importante não somente na Constituição, mas também nas mudanças sofridas ao longo dos anos, como na Emenda Constitucional n.º 40, de 2003, que altera o parágrafo 5.º, do artigo 163, ao eximir o sistema financeiro privado de fiscalização pública. E, mais recentemente, a Emenda Constitucional n.º 109, de 2021, torna regra oficial aquilo que já era praticado desde os anos 1990 ao afirmar, no parágrafo único, do Capítulo II (das Finanças Públicas), Seção I, Normas Gerais, que todos os “[...] planos e orçamentos devem refletir a compatibilidade dos indicadores fiscais com a sustentabilidade da dívida” (BRASIL, 1988b).

---

<sup>24</sup> O inciso VI é incluído somente em 2009, pela Emenda Constitucional n.º 59. Contudo, a aplicação citada no documento precisa ter por base o respeito central ao sistema da dívida, como ratifica a própria Constituição de 1988 em seu artigo 164-A: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem conduzir suas políticas fiscais de forma a manter a dívida pública em níveis sustentáveis, na forma da lei complementar referida no inciso VIII do caput do art. 163 desta Constituição”. Ou seja, ao abordar o tema do orçamento destinado à Educação, faz-se necessário voltar atenção à dívida pública, que, ao fim, regula o orçamento federal. Em 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 não menciona esse aspecto.



Assim, discutir a “melhoria da qualidade de ensino” ou aventar a “promoção científica e tecnológica” passa, antes, pelo respeito às demandas do capital financeiro.

Em virtude da preponderância do capital financeiro sobre as políticas do Estado, a centralidade das ações estatais esteve balizada pelo objetivo de manter a transferência de valor aos capitalistas das economias centrais. Tal processo mediou, após o período da Ditadura Civil-Militar, as políticas estudadas nesta pesquisa. Destaca-se, assim, o limite do desenvolvimentismo lastreado em capital externo, fundamental para o crescimento econômico daquelas décadas, mas deletério à autonomia financeira e política do país – limite esse que, ao fim, mediou a regulação dos anos 1980 e 1990. O processo de endividamento público de vários países, como México, Argentina e Brasil, nos anos 1980 levou o principal credor destes a produzir um plano de negociação das dívidas, algo que influenciou diretamente a reabertura da democracia burguesa brasileira naquela década.

Nesse cenário, em 1989, a partir de uma reunião organizada pelo FMI, são produzidas propostas econômicas para América Latina, distintas daquelas desenvolvimentistas dos anos 1940 e, após o endividamento do Brasil, das décadas seguintes: agora, é o “neoliberalismo” que pauta a agenda política. Nesse contexto, o “Secretário do Tesouro dos EUA, Nicholas Brady<sup>25</sup>, apresentou, em março de 1989, um plano, visando à redução da dívida externa” (BANDEIRA, 2015, p. 49) de países endividados como o Brasil. Por estar com sua economia estagnada e endividada, não houve escolha ao país, senão aceitar a proposta do FMI e se adequar ao Plano Brady, em um processo que se arrastou em tratativas até 1993, já no governo Itamar Franco. O Ministro da Fazenda na época era o futuro presidente, FHC, que, em maio daquele ano, “[...] firmou os contratos de novo acordo, com a efetivação da troca da velha dívida externa pelos novos bônus, com até 20 anos de prazo, garantidos pelo Tesouro norte-americano” (BANDEIRA, 2015, p. 83).

Para melhor compreender esse período, cabe ressaltar que se entende por “neoliberalismo” a reorganização do modo de produção capitalista para uma etapa em que o sistema financeiro demanda maior flexibilização das relações econômicas (DOWBOR, 2017). Tal reorganização produtiva é um elemento nascido antes dos governos de FHC e Lula, mas que não só impactou esses governos, como também foi por eles gerido.

---

<sup>25</sup> A proposta vinda da Tesouro do Estados Unidos, conhecida como Plano Brady, foi apresentada como meio para a renegociação da dívida dos países com o FMI. No íterim da renegociação, o Plano Brady apresentou um conjunto de bônus, os *bradies*, para os países que a ele aderissem e, assim, manteve-os cativos às políticas correspondentes ao Fundo.

É a partir da necessária reorganização produtiva que são definidas as diretrizes das políticas brasileiras nos anos seguintes, já indicadas com a adesão ao Plano Brady em 1993, mas cujo marco remete ao ano de 1989, quando ocorreu uma reunião em Washington entre os representantes das principais economias capitalistas. Segundo Carlos Eduardo Martins (2019),

A expressão Consenso de Washington surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do Institute of International Economics, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial: a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos, o Federal Reserve Board, as agências financeiras internacionais, membros do Congresso norte-americano e consultores econômicos de maior poder simbólico internacional.

Na agenda firmada pelo Consenso<sup>26</sup>, a política econômica priorizada para a América Latina tinha como centralidade manter o equilíbrio fiscal nos países do continente americano, especialmente no que concerne ao pagamento de dívidas para as economias centrais. As metas firmadas naquele momento marcaram os dois Governos de FHC, especialmente pela proposta de abertura da economia nacional para o comércio mundial e pela quantidade de privatizações que caracterizaram seus oito anos à frente da Presidência do Brasil. A exposição de Carlos Eduardo Martins (2019) é, mais uma vez, bastante oportuna quanto a tais metas:

1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada.

Os oito anos de governo de Lula mantiveram a agenda proposta no período anterior, algo firmado nas cartas enviadas ao FMI. Nessas cartas, é possível perceber o fato de até suas políticas sociais serem pensadas em resposta ao Fundo, incluindo políticas como Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida e, no âmbito do Ensino Superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Assim, tanto os governos de FHC quanto os governos de Lula foram marcados pelo estrutural serviço de transferência de valor para os capitalistas das economias centrais.

---

<sup>26</sup> Interessante pensar que o “consenso” não é “tão consensual” assim, estando mais para decisões firmadas unilateralmente entre grandes economias e o capital financeiro a fim de determinar políticas às economias dependentes.

Nesse cenário, a década de 1990 mostra-se como o período em que se reforça a determinação do rentismo sobre o Estado brasileiro – aspecto que constitui a expressão da “dominação financeira” (DOWBOR, 2017). Em meio ao pacote de programas que o país precisou aceitar para renegociar suas dívidas, as privatizações e o controle dos “gastos públicos” centralizam a pauta política a partir da Lei n.º 9.496/97, que confere destaque a três programas: 1) Programa de Ajuste Fiscal (PAF), em que cada estado apresentou suas metas e estratégias para aderir ao plano de refinanciamento; 2) Programa Estadual de Desestatização (PED), que viabilizou a privatização de empresas estatais exigidas para a manutenção de superávits no orçamento público; e 3) Programa de Incentivo à Redução da Presença do Setor Público Estadual na Atividade Financeira Bancária (PROES), que possibilitou a privatização de bancos públicos dos estados e maior centralização financeira da União.

Apesar da efetivação da Lei n.º 9.496 acontecer em 1997, sua gestação é anterior. Origina-se no endividamento do Estado durante a Ditadura Civil-Militar, segue na “aceitação do Consenso” forçado pela adesão ao Plano Brady, em 1993, e se estrutura com o Plano Real, em um processo mediado por “intenções” que remontam à década anterior, como se pode perceber em uma nota publicada na Folha de São Paulo em 1998:

O governo brasileiro assinou 11 cartas de intenção com o FMI (Fundo Monetário Internacional) na década de 80, mas não conseguiu cumprir nenhuma delas. Sem recursos para quitar as dívidas com os credores internacionais, o país era obrigado a recorrer ao FMI e a traçar metas de saneamento da economia. [...] Os juros anuais da dívida brasileira subiram de pouco menos de 10% para 22%. Para obter empréstimos ou o aval do FMI, o Brasil tinha de prometer reduzir a inflação, cortar gastos públicos e manter em dia os pagamentos aos credores internacionais. A primeira carta de intenção foi entregue ao FMI em janeiro de 83. O governo previa manter a inflação em 70% durante todo o ano. Um mês depois, a previsão subiu para 90% e o país teve de apresentar nova carta de intenção. Na terceira carta, em setembro, a inflação prevista já estava em 150% ao ano. Em novembro, saltou para 220%. Junto com as novas cartas, o governo encaminhava à Washington, sede do FMI, pedidos de “waiver” (perdão), exigência do órgão para não interromper a remessa de créditos ao país. Para fiscalizar o cumprimento das promessas feitas, técnicos do FMI faziam frequentes visitas ao país para conferir as contas do governo (PAÍS..., 1998).

Como é possível notar, os “ajustes fiscais” são uma “regra” na política econômica brasileira, determinando, há longa data, a possibilidade de maior autonomia sobre suas políticas sociais e, especialmente no tocante às PPEs, sempre com vistas à manutenção do sistema da dívida (FATTORELLI, 2013) em prol do rentismo. Esse é, sem dúvida, o traço mais marcante e característico da atual conformação do Estado brasileiro. E o período histórico estudado nesta pesquisa mostra que os dezesseis anos correspondentes aos governos de FHC e Lula mantiveram a agenda econômica proposta a partir de 1980. Nesse sentido, as PPEs do período

foram representativas daquilo que Ladislau Dowbor (2017, p. 10) salienta sobre as implicações do capital financeiro nas decisões dos Estados Nacionais:

A economia se globalizou, com corporações transnacionais e gigantes financeiros operando em escala mundial, enquanto os governos continuam sendo em grande parte nacionais e impotentes frente aos fluxos econômicos dominantes. Os instrumentos políticos de regulação permanecem fragmentados em 200 países que constituem o nosso planeta político realmente existente. Com a desorganização que disso resulta, populações inseguras buscam soluções migrando ou apoiando movimentos reacionários que julgávamos ultrapassados.

As palavras de Dowbor fazem lembrar que “[...] o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns a toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42). Tal conclusão não é nova, mas precisa ser abordada em suas consequências mais radicais, a fim de entender as especificidades que um país subdesenvolvido e dependente como o Brasil apresenta no âmbito da Educação. Nesse sentido, pelo viés da TMD, a síntese possível sobre as PPEs brasileiras evidencia o fato de estarem condicionadas a produzir e reproduzir, dentro dos marcos do capitalismo, o desenvolvimento do subdesenvolvimento.

Destacar os aspectos de classe das PPEs no Brasil significa, em última instância, expor o caráter contraditório dos governos à frente do país no período estudado. Contudo, não se trata de efetuar tal exposição no sentido conjuntural ou circunscrito às correlações de forças que compuseram tais governos, uma vez que esse processo é inerente às disputas políticas entre classes e blocos hegemônicos e/ou às disputas internas às próprias classes. Ao encontro disso, Jaime Osorio (2014, p. 17) destaca ser o Estado “[...] muito mais do que [apenas] a condensação de relações de poder, mas [ser] fundamentalmente a principal condensação das relações de poder”, capaz de produzir movimento dialético das classes em disputa na produção das PPEs. Compreender tais contradições, ao enfatizar o caráter de classe do Estado em meio ao processo global de produção e reprodução capitalista, propicia aprofundar a crítica radical e necessária às PPEs para o Ensino Superior na realidade brasileira, não para de esvaziar sua importância, mas para mostrar seus limites em um Estado subdesenvolvido e dependente.

Em suma, evidenciar as contradições e os limites impostos no interior do regime democrático burguês de um Estado com formação econômico-social dependente, como é o caso do Brasil, implica denunciar que suas PPEs são determinadas para cumprir a fundação de manutenção e reprodução do modo de produção capitalista em sua totalidade. Isso exige afirmar que, enquanto não houver uma efetiva ruptura com esse processo de reprodução, independentemente do cunho social que as PPEs possam ter, elas continuarão submetidas ao desenvolvimento do subdesenvolvimento.

No Brasil, um marco importante no âmbito da reestruturação produtiva mundial é a criação do Plano Real, sendo a partir dele que o país entra na dinâmica de austeridade fiscal como pressuposto fundamental de controle dos “gastos” e investimentos públicos. É dentro dos limites da austeridade que os governos produzem suas políticas desde 1994, e isso, como não poderia deixar de ser, incide diretamente no investimento em Educação e na produção e implementação das PPEs para o Ensino Superior.

A estrutura fiscal que rege a economia brasileira, desde a criação do Real ainda no governo de Itamar Franco (1992-1995), tem sido respeitada e reproduzida por todos os demais governos à frente do país até então. Esse fato pode ser percebido por terem todos seguido as diretrizes econômicas dos principais órgãos mundiais, com base nas formulações do principal país imperialista da América, os Estados Unidos.

Por seguirem as diretrizes imperialistas, os governos de FHC e Lula se igualam no que concerne a assegurar a estabilidade da moeda como desígnio fundamental de suas ações. Esse é o principal fator que os aproxima do processo de garantia da manutenção dos programas econômicos<sup>27</sup>, originados ainda nos anos 1970 e 1980, em virtude de a reestruturação produtiva citada anteriormente ser fundamental para o capitalismo em sua totalidade. Tal fator de aproximação, contudo, não se resume ao aspecto econômico diretamente limitado em si, afetando, também, as políticas sociais de cada governo.

Partindo desse argumento, o estudo sobre as PPEs voltadas ao Ensino Superior nos dois governos passa a ser produzido desde um condicionante mais concreto. Isso, na pesquisa em Educação, corresponde a não abordar o fenômeno apenas em sua aparência, julgando, por exemplo, a produção das PPEs como originária da vontade política de um ou outro governo mais conservador ou mais progressista, mas em ter como base concreta o movimento do capital como determinante dessas PPEs.

Ao produzir a síntese por esse viés, destacando os limites do Estado brasileiro e seu papel na produção e reprodução do capitalismo em sua totalidade, é possível compreender as

---

<sup>27</sup> Na América Latina, a mudança de programa econômico, antes pautada pelo desenvolvimentismo como base no capital industrial, muda no final da segunda metade do século XX. O primeiro exemplo é o Governo do Ditador Augusto Pinochet, implementado a partir do Golpe Militar no Chile, em 11 de setembro de 1974, e mantido até 1990. Porém a mudança tem seu auge nos anos seguintes, em governos como o de Alberto Fujimori (1990-2000), no Peru, Carlos Menem (1989-1999), na Argentina, e Fernando Collor de Mello (1990-1992), no Brasil. Em linhas gerais, a substituição por políticas de “estado mínimo”, ou seja, mínimo para políticas sociais e máximo para o capital, em “superação” do desenvolvimentismo, marcou os anos 1980 e 1990. Vale destacar que, após esses anos, a social-democracia alcança o governo de muitos países, como é o caso do Brasil, em que FHC é substituído por Lula (2002); da Inglaterra, em que Margaret Thatcher é substituída por John Major (1990) e este, por Tony Blair (1997); e da Argentina, em que os liberais são substituídos pelo Governo de Néstor Kirchner (2003). A social-democracia não rompe com a acumulação capitalista; apenas confere contornos sociais a essa acumulação na medida em que não interfere no desenvolvimento do modo de produção vigente.

PPEs para o Ensino Superior de dois diferentes governos não em suas diferenças e rupturas conjunturais, mas naquilo que elas representaram de continuidade no âmbito do desenvolvimento do subdesenvolvimento do país. Algo que denota a continuidade entre os governos pode ser observado em um conjunto de cartas destinadas ao FMI, especialmente nas correspondentes ao período de transição entre o último governo de FHC e o primeiro governo de Lula. Seja na “Carta ao povo brasileiro”, escrita por Lula em 2002 antes de ser eleito, seja nas cartas enviadas pelo Ministro da Fazenda de FHC ao FMI no mesmo ano ou mesmo nas cartas subsequentes enviadas pelo governo petista já na Presidência, a centralidade econômica está no equilíbrio da moeda e na gestão do sistema da dívida.

Diante disso, na seção a seguir, as cartas ao FMI são abordadas com especial atenção. Entende-se que elas constituem um fenômeno-chave para a percepção das continuidades entre os Governos de FHC e Lula e, sobretudo, contribuem ao evidenciar as determinações do capital financeiro sobre as decisões do Estado brasileiro.

#### 4.2 CONTINUIDADES GARANTIDAS: TROCA DE CARTAS E INTENÇÕES

Hay un asunto en la tierra  
 Más importante que Dios  
 Y es que nadie escupa sangre  
 Pa' que otro viva mejor  
 ¿Que Dios vela por los pobres?  
 Tal vez sí, y tal vez no  
 Pero es seguro que almuerza  
 En la mesa del patrón  
 (Atahualpa Yupanqui)

Antes das eleições presidenciais de 2002, boa parte do povo brasileiro estava entusiasmada com a iminente possibilidade de ter, pela primeira vez na história do país, um presidente de origem popular. Lula era o candidato que representava a possibilidade de superação das políticas austeras de FHC e, como ex-metalúrgico, o anseio por mudanças e melhores condições de vida por parte daqueles que viam nele a similar origem trabalhadora.

Tal expectativa de mudanças certamente não era uma possibilidade vislumbrada exclusivamente pela maior parte dos eleitores do Brasil, mas já era estudada pelo imperialismo na figura do capital financeiro. Com base nessas expectativas, o candidato à Presidência do país precisou atender aos anseios de “deus e o diabo” para ser eleito. Se o primeiro corresponde aos eleitores de Lula e o segundo ao capital, é possível afirmar, conforme o filme de Glauber Rocha,

que, “na terra do Sol” chamada Brasil, a determinação das ações governamentais precisa estar de acordo com a reprodução do capital.

Apesar do nome, a “Carta ao povo brasileiro”, escrita por Lula, em nada correspondeu aos interesses populares. Tinha, no fundo, a intenção de “[...] acalmar o mercado financeiro” (LEIA..., 2002), como propagandeou a mídia hegemônica do país. Nela, o candidato afirmava a intenção de “[...] preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos” (LEIA..., 2002). Por meio desse documento, foi sendo construída a confiança do capital financeiro no governo porvir, e a carta em questão constituiu uma amostra do acordo realmente firmado com o principal credor do país na época, indicando a manutenção e a continuidade do governo de FHC.

No que concerne à garantia da continuidade das políticas, a preponderância do capital financeiro expressa-se na função que o Estado brasileiro é determinado a cumprir após os anos 1980. Já estando regulado às políticas estipuladas pelo FMI, que colocaram o país a serviço do rentismo, especialmente com a ampliação da dívida externa durante a Ditadura Civil-Militar – como citado –, a regulação é ampliada com os governos “democráticos”. As determinações da continuidade ficam evidenciadas no conjunto de cartas emitidas pelos governos brasileiros nos anos de 2002 a 2004, no período de transição entre os governos de FHC e Lula.

Frente ao cenário eleitoral de incertezas antes das eleições de 2002, em 29 de agosto, o Presidente do Banco Central do Brasil da época, Armínio Fraga Neto, e o então Ministro da Fazenda de FHC, Pedro Sampaio Malan, enviaram uma carta tranquilizadora ao FMI. Sobre as metas orientadoras das ações do governo brasileiro, a carta demonstra que os elementos “[...] centrais foram explicados aos principais candidatos e eles se comprometeram a apoiá-los” (INTERNATIONAL MONETARY FUND [IMF], 2002a). Os principais candidatos na época, ou seja, aqueles com alguma possibilidade de vencer o pleito, eram Antoni Garotinho, do Partido Socialista Brasileiro (PSB); Ciro Gomes, do Partido Popular Socialista (PPS), que, anos antes, foi Ministro da Fazenda de FHC, entre 1994 e 1995; José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que havia sido Ministro da Saúde de FHC, entre 1998 e 2002; e Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que foi o candidato eleito naquele ano.

Após a realização das eleições e já com o resultado do pleito definido, a última carta enviada pelo governo de FHC ao FMI apresentava uma breve “prestação de contas” do trabalho realizado, bem como indicava a continuidade das políticas econômicas centradas no equilíbrio da moeda e na manutenção do sistema da dívida. Nela, Pedro Sampaio Malan e Armínio Fraga

asseguram que “[...] a manutenção de políticas econômicas sólidas e o progresso contínuo na agenda de reformas estruturais garantirão a restauração total da confiança do mercado nos próximos meses” (IMF, 2002b). Além de servir para prestar contas, a carta evidenciava a continuidade das políticas econômica:

O novo governo reiterou seu apoio ao programa. Em seu primeiro discurso à nação após a eleição, o presidente eleito enfatizou que qualquer reorientação das despesas deve respeitar a necessidade de disciplina fiscal contínua; enfatizou a importância de manter a inflação baixa para proteger a renda real dos pobres; e destacou a importância de mais progressos na agenda de reforma estrutural, dando especial destaque à reforma tributária e previdenciária. As declarações subsequentes de porta-vozes do presidente eleito repetiram esses temas e também destacaram a importância de desenvolver o arcabouço institucional para a autonomia operacional do banco central (IMF, 2002b).

Na última carta enviada pelo governo de FHC ao FMI, havia uma previsão daquilo que aconteceria um ano depois ao indicar que “um ajuste das políticas fiscais em 2003 seria apropriado”. Contrariando o discurso do próprio Lula na “Carta ao povo brasileiro” quanto à possibilidade de “reduzir de forma sustentada a taxa de juros”, no primeiro ano de seu governo, o que se vê, na verdade, é o maior “[...] aperto fiscal desde 1999” (ALENCAR; SOFIA, 2005). Assim, a política fiscal do novo governo segue à risca o programa proposto por FHC ao Fundo. Como argumenta o diplomata Paulo Roberto de Almeida (2014, p. 488),

[...] Para garantir a sustentação fiscal dos novos arranjos, o governo FHC comprometeu-se a manter o nível do superávit primário em 3,75% do PIB em 2003 (com uma elevação temporária para 3,9% nos meses seguintes), com sua previsível recondução nas diretrizes orçamentárias de 2004 e 2005; também se previa a estabilização da dívida líquida do setor público em 59% do PIB. Na verdade, o novo governo Lula, que assumiu em janeiro de 2003, estipulou, em sua primeira carta de intenções remetida pelo ministro da Fazenda Antônio Palocci ao diretor-gerente do FMI (em 28 de fevereiro), que tinha voluntariamente decidido elevar a meta do superávit para 4,25%, com sugestão concomitante de manutenção desse nível até o final do governo, em 2006. Em meados do ano de 2003, consultas discretas foram mantidas pela equipe econômica para a conclusão de um novo acordo de sustentação financeira, independente do concluído em 2002, mas que se deveria situar na continuidade do anterior (ALMEIDA, 2014, p. 488).

Não é possível dissociar as ações de um governo no plano econômico daquilo que realiza no plano político, ainda mais quando “voluntariamente” age em favor do capital financeiro, como foi o caso dos Governos de Lula e FHC. É nesse sentido que as políticas sociais e, junto delas, as PPEs são reguladas por interesses voltados à manutenção da posição dependente do Estado brasileiro no capitalismo mundial. Não há interesse por parte do país desenvolvido em desenvolver realmente o subdesenvolvido, como se pode perceber na “prestação de contas” do



primeiro ano do governo de Lula ao FMI, que evidencia o fato de as políticas sociais integrarem a política econômica imperialista:

Ao chegar ao final do primeiro ano de mandato desta administração, é claro que muitos progressos foram feitos. A agenda de reformas do governo avançou com celeridade no Congresso: as reformas tributária e previdenciária e a lei de falências concluíram sua aprovação na Câmara dos Deputados e estão em tramitação no Senado. Além disso, os programas de assistência social foram aprimorados, inclusive por meio da introdução dos programas Fome Zero e Bolsa Família, para aumentar o apoio prestado às famílias mais desfavorecidas do Brasil. E, é importante ressaltar que a política macroeconômica tem se mantido firme, conforme evidenciado pela adesão às metas de superávit primário e pela rápida convergência da inflação e das expectativas de inflação às metas oficiais (IMF, 2003).

A carta escrita pelo Ministro da Fazenda de Lula, Antônio Palocci Filho, e pelo Presidente do Banco Central, Henrique de Campos Meirelles, deixa claro a centralidade em cumprir as determinações do FMI. Além de denotar tal cumprimento, é importante destacar de que forma o central na propaganda do governo, ou seja, o “combate à pobreza e à desigualdade social”, é apresentado como parte do programa predefinido com o Fundo:

O governo continua concentrando seus esforços na redução da pobreza e na redução da profunda disparidade de renda no Brasil. Esse governo criou o programa Bolsa Família, que consolida os programas sociais existentes e oferece uma estrutura institucional unificada para quem recebe assistência social. O novo programa visa principalmente apoiar famílias com crianças em idade escolar, promovendo a frequência escolar e o cumprimento de programas de nutrição e saúde familiar. A iniciativa Bolsa Família ajudará a direcionar melhor os gastos sociais, diminuir a carga administrativa e estender a cobertura da rede de segurança social para uma meta inicial de mais de 3,5 milhões de famílias (IMF, 2003).

Já consolidado, o Programa Bolsa Família correspondia em 2008 a “[...] 0,38% do PIB e cerca de apenas 3% do total de gastos com benefícios previdenciários e assistenciais do país” (CASTRO; MODESTO, 2010, p. 8), nunca passando de 0,40% do total. No ano de 2003, o orçamento da União previsto para o refinanciamento da dívida Federal em relação ao total da receita era correspondente a 50,4% (conforme demonstrado no Gráfico 4). A centralidade, como pode ser percebido, foi mantida na regulação do sistema de extração de valor do Brasil por intermédio do rentismo.

Junto à ampliação das políticas sociais (se é possível chamar 0,40% de ampliação), os primeiros anos dos Governos de Lula seguiram à risca as diretrizes indicadas pelo FMI. Desde a Reforma da Previdência até o ajuste fiscal, o novo governo foi coerente com a “Carta ao povo brasileiro”, podendo, inclusive, mostrar-se otimista quanto a sua política, como fica visível na carta de 3 de março de 2004, enviada pelo governo brasileiro ao FMI:

As políticas macroeconômicas e as importantes reformas estruturais empreendidas pelo governo desde a posse continuam dando frutos. Desde a última revisão, os indicadores do sentimento do mercado financeiro consolidaram ganhos anteriores, a inflação continuou a convergir para as metas do governo e importantes reformas tributárias e previdenciárias foram aprovadas pelo Congresso. A gestão prudente da dívida pública aumentou os vencimentos e melhorou a sua estrutura, enquanto a recomposição das reservas internacionais reduziu as vulnerabilidades externas. A recuperação da atividade econômica iniciada no ano passado, combinada com o fortalecimento da demanda doméstica, resultará em um crescimento da produção de 3,5 por cento neste ano. Cerca de 812.000 novos empregos foram criados durante o primeiro ano deste governo; o crescimento do emprego deverá acelerar em 2004, acompanhado do crescimento dos salários reais (IMF, 2004a).

As metas da inflação, o equilíbrio da moeda e, sobretudo, a gestão do sistema da dívida ganharam a atenção dos governos brasileiros muito mais que os interesses do povo. Nesse cenário, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000) é a regra de ouro a ser seguida para o controle das políticas públicas, e, junto dela, a Lei Kandir (Lei Complementar n.º 87, de 13 de setembro de 1996) auxilia na transferência de valor do país para os capitalistas das economias centrais (BRASIL, 1996c, 2000).

Assim, a relação dos Governos de Lula com a manutenção do sistema da dívida demonstra a adesão de suas políticas aos ditames do FMI, impactando, portanto, o fato de o orçamento destinado às PPEs para Ensino Superior no Brasil estar em segundo plano, atrás dos interesses do rentismo. A manutenção desse processo é centralizada, por exemplo, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000): a partir dela, a preponderância da política econômica do governo não está focada no desenvolvimento do país, mas no congelamento do orçamento em favor do controle dos gastos públicos, no controle da inflação e na manutenção do câmbio conforme a flutuação do mercado.

Tal processo de manutenção segue sendo reforçado para além dos Governos de Lula, como acontece, por exemplo, com a hodierna Emenda Constitucional n.º 95<sup>28</sup>, de 2016, que congelou os gastos públicos por vinte anos no país. Contudo, o “congelamento” não diz respeito à parte do Orçamento da União destinada ao refinanciamento e à amortização da dívida pública, mas aos “gastos” com políticas sociais, como as voltadas à educação, saúde e segurança.

---

<sup>28</sup> Conhecida como “PEC do fim do mundo” em sua origem, não há novidade nas alterações que ela propõe ao orçamento do país, pois reproduz e está fundamentada na regulação do sistema da dívida. Como já mostrado, a política nacional gira em torno desse sistema desde a adequação do Estado brasileiro ao rentismo ainda na Ditadura Civil-Militar. Seja na Constituição de 1988, em seu artigo 166, seja na Lei de Responsabilidade Fiscal de 2000 ou na Emenda n.º 95, o processo de desenvolvimento do subdesenvolvimento continua sendo gestado pela transferência de valor a partir do endividamento público.

É possível afirmar, por conseguinte, que algo estrutural e não simplesmente conjuntural vincula diretamente os Governos de FHC e Lula. Em 2004, o Ministro da Fazenda, Antônio Palocci Filho, e o Presidente do Banco Central, Henrique de Campos Meirelles, enviaram quatro cartas de intenção ao FMI. São as últimas cartas com o credor da dívida externa brasileira, que, a partir de então, passa a ser interna<sup>29</sup>. Os avanços do governo, segundo ele próprio, são descritos na carta de 3 de junho de 2004:

Nossa agenda de reformas neste ano é mais ampla do que em 2003 e está avançando em suas múltiplas áreas, fortalecendo as perspectivas de crescimento a médio prazo. O Congresso aprovou uma reforma do setor elétrico que permitirá que o setor trabalhe mais com base no mercado, e o governo está agora elaborando regulamentos de implementação. A lei que regulamenta as parcerias público-privadas foi aprovada pela Câmara dos Deputados e agora está em análise no Senado. O Senado também está votando uma lei de falências aprimorada, que deve reduzir o custo do crédito. O projeto de lei da (minha casa, minha vida), que estabelece as bases para um mercado de crédito habitacional eficiente, ajudará a reduzir a escassez de moradias e a aumentar as oportunidades de emprego. O governo submeteu ao Congresso legislação para apoiar a pesquisa e a inovação do setor privado [...] (IMF, 2004b).

O processo de privatização iniciado nos anos 1990 com o PAF, o PROES e o PED segue nos anos 2000, como fica claro na carta de junho de 2004, com a atenção dada à importância das parcerias público-privadas. Ademais, essa carta contempla a ampla abertura de crédito habitacional, sem com isso corresponder à possibilidade de superação da falta de moradia para grande parte do povo brasileiro. Junto aos “avanços” referidos, há a lei de inovação, ainda citada como projeto, mas já indicando a abertura ao setor privado para o financiamento da pesquisa no país. Tais ações correspondem, portanto, aos programas iniciados na década anterior, atualizando-os.

Sem muita inibição, na carta seguinte do mesmo ano, a importante garantia de crédito à população ganha destaque<sup>30</sup>. É possível, com isso, perceber como essa perspectiva se relaciona à ampla liberação de crédito estudantil, por via de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Na carta de 8 de setembro de 2004, está escrito o seguinte:

Estamos avançando rapidamente nas reformas estruturais destinadas a promover a intermediação financeira e a melhorar o clima de investimento. O Senado aprovou uma nova lei de falências, enquanto o projeto de lei da Minha Casa Minha já foi

<sup>29</sup> A partir de 2004, o país “paga o FMI” uma dívida que correspondia à parte do total da dívida externa e passa a emitir títulos internos para gerar renda. A emissão desses títulos transfere o que era uma dívida externa, em moeda estrangeira, para uma dívida interna, sustentando a emissão de títulos públicos pelo Governo Federal.

<sup>30</sup> Para exemplificar o quanto a política de crédito vinha sendo tratada com relevância no início dos anos 2000, menciona-se o fato de que, em 2006, o economista indiano Muhammad Yunus, criador da palavra “microcrédito”, ganhou o Prêmio Nobel da Paz. Trabalhando na perspectiva de conceder crédito às pessoas mais pobres, a proposta de Yunus pareceu interessante ao capital financeiro, pois mantinha as relações de exploração dos trabalhadores mesmo tempo que garantia a possibilidade de estes serem explorados com melhores condições de vida a partir de seu endividamento.

transformado em lei. Implementamos o sistema centralizado de classificação de crédito (Cadastro Positivo), que permitirá maior competição entre os bancos. Prevemos que essas três medidas terão efeitos muito favoráveis sobre os empréstimos e o custo do crédito. Além disso, melhorias significativas no funcionamento do judiciário estão sendo avaliadas no Senado e a Câmara dos Deputados aprovou legislação de apoio à pesquisa e inovação. A estrutura que rege as Parcerias Público-Privadas (PPPs) está sendo considerada por uma comissão do Senado. Esperamos que essas leis sejam aprovadas nos próximos meses (IMF, 2004c).

Na penúltima carta do governo de Lula, nota-se uma indicação clara de como as políticas sociais implementadas em seus mandatos estavam em total acordo com as exigências do FMI, mostrando o quanto é possível haver “desenvolvimento” de um país dependente como o Brasil. Contudo, tal processo acontece contraditoriamente, com parte do subdesenvolvimento apenas, já que se trata de políticas sem nenhum lastro, sustentadas na subsoberania (OSORIO, 2014) do país e na centralidade da reprodução de capital. Na última carta, enviada em 2 de dezembro de 2004, o governo de Lula despede-se do FMI, mostrando sua competência em cumprir os acordos firmados e, até mesmo de forma propagandística, indicando os “frutos que colheu”, como é possível ler no excerto transcrito a seguir:

O Brasil está aproveitando os frutos de políticas econômicas sólidas e sustentadas. A recuperação foi equilibrada e ampla, com o crescimento do PIB excedendo 6% nos últimos quatro trimestres e o investimento crescendo 20% no mesmo período. O crescimento anual do PIB em 2003 foi ligeiramente revisado para cima, para 0,5%. Mais importante ainda, essa recuperação tem se refletido no crescimento constante do emprego, com a geração de 1,8 milhão de novos empregos no setor formal desde janeiro (IMF, 2004d).

Seria possível acreditar que as políticas exigidas pelo FMI teriam, de alguma forma, a intenção de produzir resultados positivos ao povo brasileiro e não estariam voltadas simplesmente ao desenvolvimento do capitalismo? As cartas evidenciam a crença dos Governos de Lula nas políticas do FMI como propositoras do desenvolvimento do país. Porém, mesmo havendo algum resultado voltado ao povo brasileiro, caso acontecesse, teria sua existência resumida à reprodução de capital. Entre os governos de FHC e Lula, as determinações essenciais que restringem a soberania do país em favor da acumulação de capital seguiram sendo intocadas, mantendo a maior parte do orçamento nacional destinada à manutenção do rentismo.

É nesse sentido que uma política como o Bolsa Família consumiu apenas 0,40% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto a dívida ficou com a importância de 50,40% em 2003 e 57,7% em 2004, ano da última carta enviada ao FMI pelo de Lula. Por mais importante que tenha sido, tal política, ainda assim, representou muito pouco ante a preponderância da dívida.

Na escolha deliberada de servir a “deus e ao diabo”, o que resta para as políticas públicas produzidas pelos governos se apresenta como um misto de caridade e necessária ajuda capaz de garantir a reprodução salutar da rapina do capital financeiro.

O quadro descrito neste capítulo apresenta, assim, a conjuntura na qual as PPEs para o Ensino Superior foram construídas entre 1994 e 2010. Como é possível perceber, a determinação das ações dos governos esteve voltada à função subserviente e subsoberana (OSORIO, 2014) que o Estado brasileiro cumpre como expressão da dependência desde sua formação.

Sem a necessária atenção à centralidade da Economia na regulação do Estado, a compreensão acerca dos condicionantes e dos resultados das PPEs para o Ensino Superior ficaria restrita à ingênua cresça da “autonomia” das políticas ou dos governos. Ao reforçar o caráter burguês que condiciona, tal qual uma “ditadura” de classe, a democracia a serviço da reprodução do capital, seus limites ficam evidentes quando, antes da soberania do voto popular, volta-se ao acordo a portas fechadas entre o capital financeiro e os governos.

Cabe ressaltar, ainda, que as cartas de intenção enviadas pelos governos brasileiros ao FMI não estão limitadas apenas aos anos de 2002 a 2004, pois foram parte de um processo em que o Fundo ditava diretamente a condução das políticas no país. A primeira carta de intenção data do início da década 1980, ainda no governo do ditador João Baptista de Oliveira Figueiredo, sendo, naquele momento, a expressão direta da atuação de um órgão internacional com vistas à garantia da manutenção e ampliação do poder político do capital financeiro sobre o Brasil. Após 2004, a dívida externa passa a ser interna, o que não implicou, contudo, no fim da rapina rentista que segue a gerir a remessa de valores ao capitalismo central.

Todo esse processo evidencia a função cumprida pelo Estado na atual situação do capitalismo. Em linhas gerais, independentemente do governo, o que impera é a função do Estado de “[...] assegurar o rendimento dos milionários que [porventura] correm o risco de falir” (LENIN, 2012, p. 64) em momentos de crise do capital. O Estado, como fiel credor, não deixa dúvida sobre seus limites no tocante à superação da desigualdade, sendo justamente em razão disso que as PPEs para o Ensino Superior, no período estudado, não poderiam estar separadas da conjuntura que as determina a reproduzir o desenvolvimento do subdesenvolvimento.



## **5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS DE FHC E LULA: A CENTRALIDADE DO ESTADO DEPENDENTE**

As cartas dos governos brasileiros endereçadas ao FMI são o sintoma das reais determinações do Estado dependente, fazendo com que a existência estatal seja correlata à reprodução capitalista. Partindo desse entendimento, os limites das PPEs para o Ensino Superior começam a aparecer como regra do desenvolvimento capitalista, responsável também pelas mediações que determinaram tais políticas a servirem ao desenvolvimento do subdesenvolvimento. As cartas indicam a força do capital financeiro sobre as políticas sociais e, sobretudo, ajustam o Estado dependente a transferir valor via seu endividamento. Os Governos de FHC e Lula gestaram exatamente a mesma subordinação, sem, sobre ela, apresentar perspectiva de superação.

A gestão do subdesenvolvimento dependente, em última instância, como já argumentado, reforça a centralidade do Estado à função de submeter o “[...] trabalho às condições exigidas pelo capital” (OSÓRIO, 2014, p. 175), o que passa diretamente pela formação da força de trabalho e, logo, pelas políticas educacionais que orientam tal formação. Em consequência disso, as políticas educacionais produzidas em um país de economia dependente sofrem uma determinação específica: são produzidas por estados subsoberanos. Ou seja, não são resultado dos mesmos processos existentes em uma economia dominante, com capacidade de determinar a reprodução de capital; ao contrário, são produzidas por estados que não possuem soberania plena. Tal condição, no entanto, não é um problema para o desenvolvimento do capitalismo, mas parte necessária de sua reprodução, como expressa Jaime Osório (2014, p. 206) ao discorrer acerca do tema:

[...] A dimensão subsoberana do Estado do capitalismo dependente implica a subordinação/associação do capital e das classes dominantes locais frente ao capital e às classes soberanas do mundo desenvolvido e imperialista, situação que não deve ser interpretada com um obstáculo, mas, ao contrário, como uma condição de vida das classes dominantes locais, o que não exclui possíveis conflitos.

Assim, a subsoberania da economia brasileira tem origem na formação do país, passando a conformar o que as PPEs são hoje. Está na sua história, com gênese dependente colonial-exportadora, passando posteriormente para a formação dependente capitalista-exportadora e, finalmente, no século XX, no período de formalização das universidades brasileiras, ao se conformar como país dependente capitalista-industrial (BAMBIRRA, 2015), a chave de compreensão da realidade atual.

Se, em outros países da América Latina, há universidades fundadas ainda no século XVI, como é o caso do Peru e do México, ou no século XVII, como é o caso da Argentina, no Brasil a universidade é temporã (CUNHA, 2013). A relação direta com a Metrópole, não rompida imediatamente por meio de uma revolução, mas arrastada por um período imperial, é uma possível explicação para a tardia formação das universidades no país. A centralidade da intelectualidade brasileira esteve voltada, assim como a maior parte das mercadorias produzidas em seu território, para o exterior. Um sintoma desse aspecto é o final tardio da escravidão no Brasil, que, em linhas gerais, evidencia não ser exigido em seu território a formação de força de trabalho especializada para ocupar setores que demandassem o desenvolvimento de ciência e da tecnologia e, sobretudo, fez com que a formação de dirigentes acontecesse centralmente na Metrópole.

Até mesmo a Constituição que sustentou legalmente o Império e perdeu lugar posteriormente, após sua derrocada, para a Constituição da Primeira República constitui um exemplo que expressa a subsoberania como regra nacional. Manoel Bomfim (1993) critica esse aspecto e a ele dá contornos satíricos em sua escrita. O argumento do autor é importante, ainda, por evidenciar os “males de origem”, que condicionaram o Estado brasileiro a produzir políticas voltas a reproduzir o capitalismo em sua totalidade, algo evidente nas cartas constitucionais do Império e da Primeira República.

As Constituições aplicam-se às sociedades como tabuletas aos armazéns; trocar-se-iam, e ninguém daria pela coisa; fazem-se sobre os livros, fechados os políticos ao mundo ambiente. Olhemos para as nossas. A primeira, a do Império, era a Constituição de toda parte: Constituição de monarquia constitucional, comprada em bazar de roupas feitas – mangas, bolsos, gola, Bentham equilíbrio dos poderes, regime representativo; vestida ao Brasil como teria sido vestida à Espanha, à Itália, ou mesmo ao Japão. Na prática, foi a continuação do regime colonial, sem metrópole, isto é, com a metrópole de D. João VI – filhos e netos, no Rio de Janeiro, ornada com um parlamento [...]. Veio a República, e, quando a proclamaram, já foi – a República Federativa dos ESTADOS UNIDOS do Brasil. Aboliu-se a centralização, adaptou-se o federalismo, pediu-se uma Constituição... Uma Constituição para o Brasil não centralizado? ... Está achada: abre-se a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, e a Constituição da Suíça, e algumas páginas da Constituição Argentina; corta daqui, tira daí, copia dacolá, cosem-se disposições de uma, de outra, e de outra, alteram-se alguns epítetos, pregam-se os nomes próprios, tempera-se o todo com um molho positivístico, e temos uma Constituição para a República do Brasil – federativa e presidencial, Constituição na qual só não entraram a história, as necessidades do Brasil (BOMFIM, 1993, p. 172).

Do utilitarismo, do cotejamento de outras constituições ou da centralidade dos interesses privados, “[...] só não entram na história, as necessidades do Brasil”, em um processo que Bomfim (1993) descreve e pode ser interpretado como a subsoberania estrutural da realidade



brasileira. O exemplo citado expõe os limites profundos da submissão de um país dependente, em virtude de a relação de dependência não acontecer, de forma direta, entre “[...] uma economia nacional nativa com uma economia que a submete, mas sim, é uma relação básica que constitui e condiciona as próprias estruturas internas das regiões dominadas” (SANTOS, 2021, p. 22) a se reproduzirem em simbiose com a reprodução ampliada do capitalismo.

Nessa realidade, como não poderia deixar de ser, as universidades estão submetidas a reproduzir a subsoberania. Exemplo disso é a Reforma Universitária implementada pela Ditadura Civil-Militar no ano de 1968. Em novembro daquele ano, foi promulgada a Lei n.º 5.540 (BRASIL, 1968), de modo que, como bem descreve Luiz Antônio Cunha (2013, p. 39),

O processo de transformação do Ensino Superior no Brasil balizou-se pelos padrões vigentes nos EUA [...]. Mostrei também a existência de projetos de reforma universitária, dos quais vale destacar o da Universidade do Brasil e o do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais -IPES. Do projeto da UB saiu a diretriz fundamental de bloquear o movimento estudantil pela separação entre a representação discente e os diretórios acadêmicos. Do projeto do IPES saíram as diretrizes da modernização tecnocrática e da privatização, no duplo aspecto de “integração escola-empresa” e de pagamento do ensino nos estabelecimentos oficiais.

Toda essa mudança foi fundamental no processo de “modernização” do Ensino Superior brasileiro, sendo, como já mencionado, nos anos da Ditadura, com o país ainda mais coadunado às políticas estadunidenses, que aumenta o endividamento público, o que não poderia passar sem alterar, além das políticas econômicas, as políticas para a Educação. Antes do Golpe de 1964, o debate sobre a necessidade de uma reforma universitária esteve na pauta política brasileira, sobretudo pela via dos movimentos populares, como no caso da União Nacional dos Estudantes. Embora os movimentos populares tenham colocado a “questão da universidade” (PINTO, 1994) na ordem do dia, foram atropelados pela política imperialista quando as elites civis e parte das forças armadas aplicaram sua contrarreforma universitária, quatro anos depois do Golpe.

Em 1961, Álvaro Vieira Pinto apresentou criticamente a necessidade de uma profunda reforma universitária no Brasil, com o intuito de mudar a instituição para servir aos interesses do povo brasileiro e não apenas de suas classes dominantes. Porém, longe da proposta aventada pelo filósofo, em 1968, as universidades brasileiras são submetidas a uma (contra)reforma conservadora, efetivada contra a perspectiva popular do início dos anos 1960. Sendo assim, é 1968, em pleno Estado Civil e Militar no Brasil, que aconteceu a (contra)Reforma Universitária, efetivada com a publicação da Lei 5.540, cujo texto, influenciado pelas experiências internacionais, sobretudo a estadunidense, favoreceu a expansão do sistema educacional neste nível de ensino nos moldes da política imperialista daquele país (FERREIRA; CORRÊA; ANDRIGHETO, 2021, p. 7).

O crescimento das cidades e da industrialização do país e, sobretudo, o aumento dos trabalhadores urbanos nas décadas iniciais do século XX culminaram na efervescência política dos primeiros anos dos 1960 e, logo, na atuação violenta das elites que readequaram o país à ordem direta do desenvolvimento do capitalismo e à necessária manutenção do seu subdesenvolvimento. Ao analisar o ocorrido nos primeiros anos da Ditadura Civil-Militar, Marini e Speller (1977, p. 11) argumentam que,

Em relação à educação superior, a ditadura militar se move, em sua primeira fase, isto é, até 1968, em dois sentidos: busca dominar o movimento estudantil, que tinha ganho no período anterior grande capacidade de mobilização e havia desempenhado um papel destacado no processo político que precedeu o golpe de Estado; e pretende estabelecer novos lineamentos para as estruturas educativas, com o fim de adequá-las aos novos objetivos econômicos e políticos do regime do grande capital.

Assim, os novos objetivos econômicos pautaram não a reforma que os movimentos populares exigiam na época, mas a contrarreforma necessária à reprodução do capital, que, desde 1944, já tinha o dólar como principal moeda fiduciária e, por isso, vinha servindo como moeda-reserva de muitos países, como no caso do Brasil. Em razão desses aspectos, o endividamento público em moeda externa ganha força nos anos da Ditadura Civil-Militar iniciada em 1964, conforme demonstrado no Gráfico 1, e tal processo implica a organização do Ensino Superior fundamentada no crescimento das instituições privadas. Sobre esse momento da universidade brasileira, perceberam Marini e Speller (1977, p. 17) ser

[...] o setor educativo privado que apresenta as condições menos adequadas e que tem absorvido a maior parte do crescimento, em detrimento do setor público, em especial das instituições federais, que concentravam, em 1966, 45% do total das matrículas, reduziram sua participação a 24% em 1972 e deverão diminuir esta cifra ainda mais, uma vez que, para 1976, o governo finalmente conseguiu implementar o sistema de ensino pago, por mediação do Programa de Crédito Escolar.

Os autores fazem referência, ainda, ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975 com o intuito de ampliar o acesso ao Ensino Superior no país. Mantido até a década de 1990, foi substituído em 1999 por outro programa de crédito estudantil, o FIES, que se tornou política pública pela Resolução n.º 2647, a qual regulamentou a Medida Provisória n.º 1.865-4, de 1999, e instituiu a preponderância do Ensino Superior privado no país em relação ao público (BRASIL, 1999).

Esses mecanismos de financiamento não são, ao fim, uma anomalia do Estado, no sentido de este órgão não investir dinheiro público em Educação e transferir tal responsabilidade ao setor privado. Não se trata de uma anomalia, mas da razão primordial do

Estado ser servir ao capital e, na realidade dependente, ter de destinar maiores recursos à transferência de valor para os capitalistas das economias centrais. Em razão disso, quanto menos o Estado investir em PPEs, por exemplo, mais sobra para a rapina do rentismo. Dessa forma, o processo de privatização do Ensino Superior é iniciado nos anos 1970, tendo o crédito aos estudantes como meio de fortalecer as instituições privadas e, ao mesmo tempo, aumentar a quantidade de vagas nessa etapa da Educação. Assim, a tradição iniciada naquela década se mantém até hoje, e, como argumenta Martins (2009, p. 23),

A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos.

Desde o governo do General Ernesto Geisel, em 1975, o Brasil segue, de forma ininterrupta, o crescimento das universidades privadas, relegando às instituições públicas somente seu crescimento vegetativo. Nesse sentido, os dados que saúdam o “crescimento” das universidades escamoteiam a totalidade em que estão inseridos; e não se deve esquecer que, “[...] para se compreender a noção de desenvolvimento, faz-se mister invocar, constantemente, a de totalidade” (PINTO, 2008, p. 337). É na totalidade do modo de produção capitalista e na realidade dependente do Brasil que as informações indicando o crescimento das universidades ou elogiando as políticas que propiciaram alguma “façanha” na área, ao fim, elogiam o desenvolvimento do subdesenvolvimento. Não cabe à realidade brasileira esperar resultados positivos baseados nas premissas do “valor econômico da Educação”, de Schultz, e oriundos de um processo de desenvolvimento das políticas educacionais, como se a “expansão” do Ensino Superior brasileiro merecesse um elogio, a exemplo do que se percebe no excerto transcrito a seguir:

O crescimento da população torna necessário o aumento de salas de aula. As escolas devem se ajustar às variações da população em idade escolar, o que é uma consequência do elevado nível de migração interna. O povo reclama mais e melhor instrução, conforme revelado pelas aspirações de pais e estudantes, em sua procura inicial por instrução primária universal, depois por instrução secundária e, finalmente, por instrução superior, para a grande e crescente proporção de jovens. Este desenvolvimento suscita algumas implicações econômicas de importância. Isto ocorre com o ensino, quer financiado por fundos particulares ou oficiais, como auxílio para áreas de depressão, a fim de que a instrução conserve os trabalhadores adulto com a manutenção vocacional e ainda outros (SCHULTZ, 1967, p. 34).

Nessa conjuntura, a “cartilha” do “capital humano” (SCHULTZ, 1973) marcou a história das PPEs para o Ensino Superior antes dos Governos de FHC e Lula, mas foi continuada por esses governos, que, como não poderia deixar de ser, gestaram a manutenção de um Estado centralizado a servir ao capital de forma subsoberana. É esse quadro que expressa a determinação da totalidade do capitalismo pela via da necessidade de sua reprodução, fazendo das PPEs para o Ensino Superior uma compensação à população brasileira pela transferência de valor que impera como centralidade a que serve o Estado.

Para compreender o cenário descrito, expõem-se, nas Tabelas 2 e 3, dados que auxiliam a destacar a relação entre as universidades públicas e privadas no Brasil, bem como entre as matrículas nessas Instituições de Ensino Superior. O recorte temporal abarcado nas duas tabelas em questão inicia antes do primeiro ano do governo de FHC, indo até 2019, com o intuito de evidenciar o processo de continuidade na privatização do Ensino Superior, que vem sendo mantido no país desde o período da Ditadura Civil-Militar.

Tabela 2 – Total de universidades públicas e privadas no Brasil entre 1994 e 2019<sup>31</sup>

<b>Ano</b>	<b>Geral</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
<b>1994</b>	851	218	633
<b>1995</b>	894	210	684
<b>1996</b>	922	211	711
<b>1997</b>	900	211	689
<b>1998</b>	973	209	764
<b>1999</b>	1.097	192	905
<b>2000</b>	1.180	176	1.004
<b>2001</b>	1.391	183	1.208
<b>2002</b>	1.637	195	1.442
<b>2003</b>	1.859	207	1.652
<b>2004</b>	2.013	224	1.789
<b>2005</b>	2.165	231	1.934
<b>2006</b>	2.270	248	2.022
<b>2007</b>	2.281	249	2.032
<b>2008</b>	2.252	236	2.016
<b>2009</b>	2.314	245	2.069
<b>2010</b>	2.378	278	2.100
<b>2011</b>	2.365	284	2.081
<b>2012</b>	2.416	304	2.112
<b>2013</b>	2.391	301	2.090
<b>2014</b>	2.368	298	2.070
<b>2015</b>	2.364	295	2.069
<b>2016</b>	2.407	296	2.111
<b>2017</b>	2.448	296	2.152
<b>2018</b>	2.537	299	2.238
<b>2019</b>	2.608	302	2.306

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2020).

<sup>31</sup> Essa tabela apresenta a quantia de instituições em geral, sem separar as universidades multicampus.

Como se pode perceber, há um padrão de crescimento constante e paralelo entre instituições públicas e privadas. Entre 1994 e 2019, evidencia-se um aumento de 84 instituições públicas e de 1.663 instituições privadas no país. Com isso, é perceptível a manutenção do crescimento contínuo das instituições privadas, a ser também verificado no âmbito das matrículas em graduação presenciais ao longo dos mesmos anos (Tabela 3).

Tabela 3 – Total de matrículas no Ensino Superior presencial (graduação) em universidades públicas e privadas entre 1994 e 2019

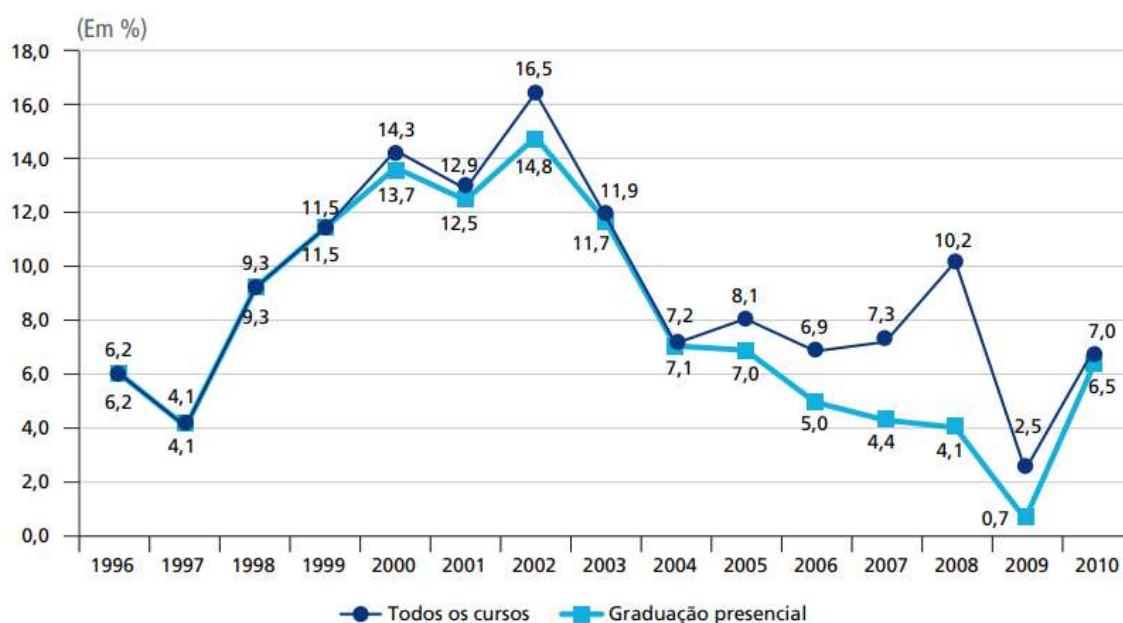
<b>Ano</b>	<b>Geral</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
<b>1994</b>	1.661.034	690.450	970.584
<b>1995</b>	1.759.703	700.540	1.059.163
<b>1996</b>	1.868.529	735.427	1.133.102
<b>1997</b>	1.945.615	759.182	1.186.433
<b>1998</b>	2.125.958	804.729	1.321.229
<b>1999</b>	2.369.945	832.022	1.537.923
<b>2000</b>	2.694.245	887.026	1.807.219
<b>2001</b>	3.030.754	939.225	2.091.529
<b>2002</b>	3.479.913	1.051.566	2.428.258
<b>2003</b>	3.887.022	1.136.370	2.750.652
<b>2004</b>	4.163.733	1.178.328	2.985.405
<b>2005</b>	4.453.156	1.192.189	3.260.967
<b>2006</b>	4.676.646	1.209.304	3.467.342
<b>2007</b>	4.880.381	1.240.968	3.639.413
<b>2008</b>	5.080.056	1.273.965	3.806.091
<b>2009</b>	5.115.896	1.351.168	3.764.728
<b>2010</b>	5.449.120	1.461.696	3.987.424
<b>2011</b>	5.746.762	1.595.391	4.151.371
<b>2012</b>	5.923.838	1.715.752	4.208.086
<b>2013</b>	6.152.405	1.777.974	4.374.431
<b>2014</b>	6.486.171	1.821.629	4.664.542
<b>2015</b>	6.633.545	1.823.752	4.809.793
<b>2016</b>	6.554.283	1.867.477	4.686.806
<b>2017</b>	6.529.681	1.879.784	4.649.897
<b>2018</b>	6.394.244	1.904.554	4.489.690
<b>2019</b>	6.153.560	1.922.489	4.231.071

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP (2020).

Entende-se, portanto, que o endividamento do Estado pautou a gestão das políticas do país pela necessária transferência de valor. Desde 1995, manter as contas públicas com base na gestão e no crescimento da dívida tem sido o cerne dos governos brasileiros. É nesse sentido que as PPEs para o Ensino Superior surgidas no período de 1995 a 2010 contribuíram na reprodução do desenvolvimento do subdesenvolvimento, sendo balizadas pelo poder do rentismo sobre o Estado brasileiro, sem implicar qualquer ruptura com esse processo. Junto a

esse quadro, como já mencionado, foi recorrente a afirmação da expansão do Ensino Superior nas primeiras décadas dos anos 2000, porém “[...] essa expansão mais vigorosa ocorrida no Brasil está relacionada à maior desenvoltura do setor privado, haja vista que sua participação no total de matrículas ampliou-se de 58%, em 1994, para 75% em 2008” (IPEA, 2014, p. 32). E, mais que isso, relaciona-se a um avanço dos cursos a distância no país, contabilizados nas tabelas anteriores sem discriminação, reforçando o fato de que a “[...] manutenção da taxa de crescimento anual de no mínimo 7%, no período 2006-2008, foi devida ao incremento das matrículas na modalidade a distância e em cursos sequenciais” (IPEA, 2014, p. 15), conforme indica o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Taxas de crescimento das matrículas na Educação Superior de 1996 a 2010



Fonte: IPEA (2014, p. 14).

O crescimento do setor privado lidera a expansão do Ensino Superior entre os anos de 1994 e 2010, mostrando de que forma são compensadas as vagas não existentes no setor público. Tal fato se justifica pela centralidade do Estado ser outra que não as PPEs, sendo possível observar, em um recorte temporal nas Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) que abarca os anos de 1995 a 2010, “a quem o Estado brasileiro serve”. Os dados apresentados nas LOAs são importantes não pelo fato de apresentarem o orçamento realmente executado em cada função, mas por serem a previsão anual dos gastos do governo. Portanto, os dados contidos na

LOA de cada ano, após serem encaminhados pelo poder Executivo, passam pela aprovação do Legislativo, o que evidencia o “consenso” entre os diferentes poderes na condução da política econômica do país durante o período. Esse processo denota a forma da condução política dependente ser dada por uma dominação do capital que extrapola o consenso político e expõe a superioridade das exigências do rentismo sobre o orçamento público. A prioridade do orçamento federal foi centrada em servir à dívida pública, como se pode verificar nas LOAs aprovadas tanto pelo poder Executivo quanto pelo Congresso Nacional (Tabela 4).

Tabela 4 – LOAs de 1995 a 2010 – Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social e montante destinado à dívida pública

Ano	Total	Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social	Refinanciamento da dívida pública federal
1995	R\$ 320.177.759.963,00	R\$ 320.177.759.963,00	R\$ 251.927.061.927,00
1996 <sup>32</sup>	R\$ 313.013.516.055,00	R\$ 313.013.516.055,00	R\$ 215.843.638.195,00
1997	R\$ 431.593.095.279,00	R\$ 223.151.209.123,00	R\$ 208.441.886.156,00
1998	R\$ 438.567.021.060,00	R\$ 265.634.368.227,00	R\$ 172.932.652.832,00
1999	R\$ 545.903.187.097,00	R\$ 290.529.754.589,00	R\$ 255.373.432.508,00
2000	R\$ 1.012.807.272.455,00	R\$ 368.773.586.104,00	R\$ 644.033.686.351,00
2001	R\$ 950.202.360.392,00	R\$ 409.941.476.598,00	R\$ 540.260.883.794,00
2002	R\$ 650.409.607.960,00	R\$ 429.941.913.887,00	R\$ 220.467.694.073,00
2003	R\$ 1.036.056.083.262,00	R\$ 513.901.257.625,00	R\$ 522.154.825.637,00
2004	R\$ 1.502.129.012.295,00	R\$ 609.045.992.046,00	R\$ 860.041.414.290,00
2005	R\$ 1.642.362.320.073,00	R\$ 670.567.953.169,00	R\$ 935.835.222.075,00
2006	R\$ 1.660.772.285.176,00	R\$ 823.231.812.710,00	R\$ 837.540.472.466,00
2007	R\$ 1.575.880.625.693,00	R\$ 870.392.235.610,00	R\$ 655.751.150.489,00
2008	R\$ 1.424.390.706.030,00	R\$ 945.912.311.493,00	R\$ 416.355.701.091,00
2009	R\$ 1.660.729.655.083,00	R\$ 1.055.901.198.151,00	R\$ 525.546.563.343,00
2010	R\$ 1.860.428.516.577,00	R\$ 1.169.786.678.395,00	R\$ 596.235.115.957,00

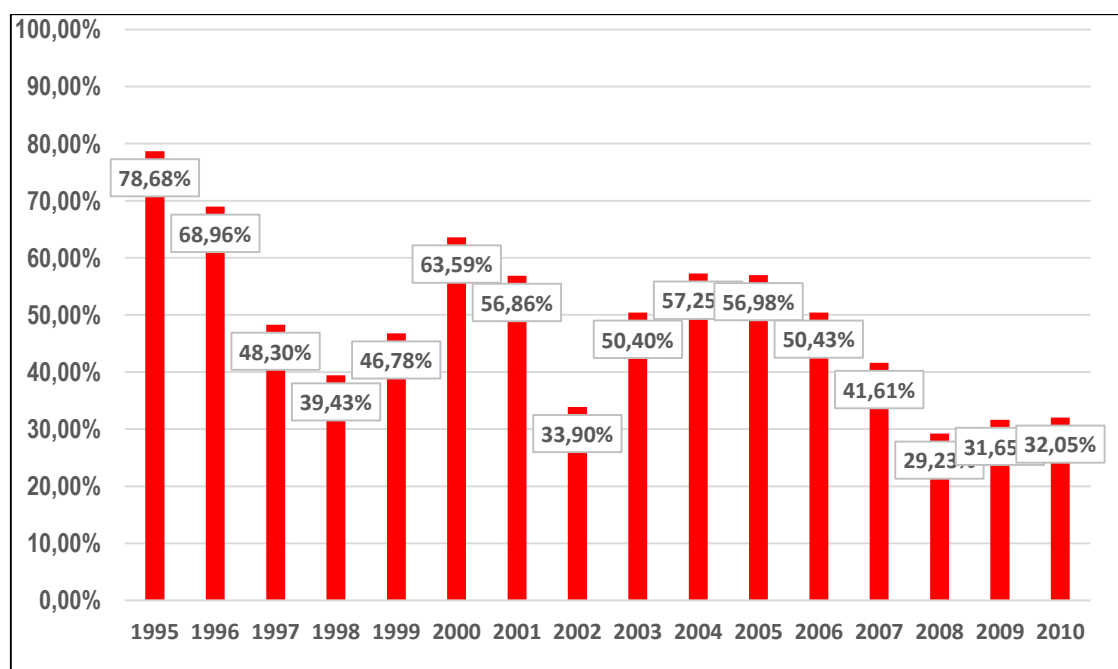
Fonte: Elaborada pelo autor com base nas Leis Orçamentárias Anuais (2021).

Cada LOA apresenta o valor total que o governo detém no orçamento do ano, o qual é dividido em duas partes. A primeira é referente ao Orçamento Fiscal e da Seguridade Social e corresponde ao destinado às políticas sociais e previdenciárias e aos demais gastos do governo. E a segunda é a quantia voltada à manutenção da dívida pública.

<sup>32</sup> Nas LOAs de 1995 e 1996, não aparece detalhada a quantia do Orçamento Fiscal destinado ao refinanciamento da dívida pública.

No Gráfico 4, a seguir, o percentual correspondente à divisão da receita pública pode ser conferido de forma mais detalhada.

Gráfico 4 – Refinanciamento da dívida pública federal em relação ao total da receita da união



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Leis Orçamentárias Anuais (2021).

A boa gestão macroeconômica dos Governos de Lula nos primeiros anos, respeitando à risca as orientações do FMI, bem como aprimorando as políticas dos governos anteriores, explica a relativa manutenção dos índices da dívida pública nas previsões apresentadas nas LOAs. Ademais, o período de relativa tranquilidade econômica no primeiro governo possibilitou tal manutenção. As exigências do FMI foram seguidas, e o próprio ex-presidente afirmou, em um discurso de 2006, que os banqueiros não tinham “[...] porque estar contra o governo, porque os bancos ganharam dinheiro. E eu dizia textualmente que preferiria que os bancos ganhassem dinheiro a ter de fazer outro Proer, como foi feito, gastando bilhões e bilhões de reais” (LULA..., 2006). É nesse sentido que afirma Marcelo Curado (2011, p. 95) ser

[...] amplamente reconhecido que durante a gestão do presidente Lula a política econômica manteve, com alterações marginais, o arranjo macroeconômico definido na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, manteve o tripé metas de inflação, regime de câmbio flutuante com intervenção.



Como bem afirmou o ex-presidente Lula, não seria salutar outro Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro (PROER). Este já havia sido feito em 1995, e, logicamente, nada drástico precisaria acontecer novamente, exigindo somente alterações pontuais como as realizadas no primeiro ano de seu governo. Entre elas, a Emenda Constitucional n.º 40, como já mencionado, alterou o parágrafo V do artigo 163 da Constituição Federal (BRASIL, 1988b), dando maior liberdade para o sistema financeiro privado no país. Outra alteração importante efetuada no primeiro governo de Lula foi a Reforma da Previdência no mesmo ano. As mudanças na reorganização do Estado brasileiro já haviam sido operadas nos governos anteriores, restando aos Governos de Lula gerir tais mudanças sem grandes alterações. Nessas condições, é possível entender as razões limitadoras do orçamento federal no tocante ao grupo de despesas em Educação e em Ciência e Tecnologia (C&T):

Tabela 5 – LOAs de 1995 a 2010 – Orçamentos em Educação, Ciência e Tecnologia, Fiscal e da Seguridade Social

<b>Ano</b>	<b>Educação</b>	<b>Ciência e Tecnologia</b>	<b>Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social</b>	<b>Refinanciamento da dívida pública federal</b>
<b>1995</b>	R\$ 9.373.431.087,00	-	R\$ 320.177.759.963,00	R\$ 251.927.061.927,00
<b>1996</b>	R\$ 9.494.946.338,00	-	R\$ 313.013.516.055,00	R\$ 215.843.638.195,00
<b>1997</b>	R\$ 10.428.474.787,00	-	R\$ 223.151.209.123,00	R\$ 208.441.886.156,00
<b>1998</b>	R\$ 14.900.722.751,00	-	R\$ 265.634.368.227,00	R\$ 172.932.652.832,00
<b>1999</b>	R\$ 16.061.640.312,00	-	R\$ 290.529.754.589,00	R\$ 255.373.432.508,00
<b>2000</b>	R\$ 10.616.364.162,00	R\$ 1.244.858.671,00	R\$ 368.773.586.104,00	R\$ 644.033.686.351,00
<b>2001</b>	R\$ 11.637.340.857,00	R\$1.591.800.136,00	R\$ 409.941.476.598,00	R\$ 540.260.883.794,00
<b>2002</b>	R\$ 13.222.748.096,00	R\$1.506.710.314,00	R\$ 429.941.913.887,00	R\$ 220.467.694.073,00
<b>2003</b>	R\$ 14.224.269.574,00	R\$ 1.993.196.406,00	R\$ 513.901.257.625,00	R\$ 522.154.825.637,00
<b>2004</b>	R\$ 14.532.927.063,00	R\$ 2.607.080.738,00	R\$ 609.045.992.046,00	R\$ 860.041.414.290,00
<b>2005</b>	R\$ 16.187.695.350,00	R\$3.274.462.390,00	R\$ 670.567.953.169,00	R\$ 935.835.222.075,00
<b>2006</b>	R\$ 17.336.237.935,00	R\$3.703.455.224,00	R\$ 823.231.812.710,00	R\$ 837.540.472.466,00
<b>2007</b>	R\$ 18.889.563.413,00	R\$3.207.497.263,00	R\$ 870.392.235.610,00	R\$ 655.751.150.489,00
<b>2008</b>	R\$ 21.924.429.757,00	R\$ 3.950.793.586,00	R\$ 945.912.311.493,00	R\$ 416.355.701.091,00
<b>2009</b>	R\$ 28.443.176.326,00	R\$4.821.505.722,00	R\$ 1.055.901.198.151,00	R\$ 525.546.563.343,00
<b>2010</b>	R\$ 38.281.075.777,00	R\$5.338.885.797,00	R\$ 1.169.786.678.395,00	R\$ 596.235.115.957,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Leis Orçamentárias Anuais (2021).

Uma comparação entre os orçamentos previstos nas LOAs para a Educação e, a partir de 2000, para a C&T e os orçamentos destinados ao refinanciamento da dívida pública federal é capaz de evidenciar o que foi realmente preponderante no orçamento da União, destacando a

menor quantia voltada às políticas educacionais. Em suma, para compreender a real condição de criação das PPEs para o Ensino Superior nos Governos de FHC e Lula, faz-se necessário atentar à função do Estado brasileiro na totalidade do capitalismo, ficando evidente, nos valores descritos na Tabela 5, sua subordinação ao rentismo. Parte dessa função consiste na transferência de valor via endividamento do Estado, que, por fim, determina toda e qualquer política pública do país a não se sobrepor à centralidade da dívida.

Ambos os Governos, FHC e Lula, mantiveram o mesmo padrão orçamentário para Educação e C&T, reproduzindo, relativamente, a mesma porcentagem do orçamento com a preponderância da manutenção do estoque da dívida pública. Na Tabela 6, a seguir, são apresentados os valores da despesa geral da União em comparação com a porcentagem referente às funções de Educação, C&T e refinanciamento da dívida, não mais como previsão baseada nas LOAs, mas como valores executados. Todo esse quadro geral de subordinação do orçamento ao sistema da dívida é ajustado e mantido, como já mencionado, com base no artigo 166 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988b) e na Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000), resultando nos parcos percentuais expressos a seguir para as áreas que interferem nas PPEs para o Ensino Superior.

A fim de ter uma percepção mais geral da continuidade da política econômica dos governos nos últimos anos, para além dos dezesseis anos de FHC e Lula, os dados a apresentados a seguir compreendem o período de 1995 e 2020, destacando o pouco valor destinada à área da Educação em comparação com o serviço da dívida. Até os anos 2000, não havia uma função específica no orçamento para C&T, e os campos de Educação e Cultura não estavam separados. Por essa razão, não aparece nos dados compilados a discriminação dos valores no período de 1995 a 2000 para Educação e C&T, o que limita o objetivo central a justificar tais dados: expor a manutenção do padrão orçamentário da União independentemente dos governos que estiveram na presidência do país.

Tabela 6 – Comparativo das despesas da União para dívida pública, ciência e educação de 1995 a 2020

ANO	DESPESA DA UNIÃO EXECUTADA (R\$)	SERVIÇO DA DÍVIDA - JUROS E AMORTIZAÇÃO (R\$)	DÍVIDA PÚBLICA X DESPESA GERAL DA UNIÃO	ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO (R\$)	ORÇAMENTO EDUCAÇÃO X DESPESA GERAL DA UNIÃO	ORÇAMENTO DE C&T (R\$)	ORÇAMENTO C&T X DESPESA GERAL DA UNIÃO
1995	241.269.925.252	112.638.844.809	46,69%	0	0	0	0
1996	288.202.966.011	136.277.265.168	47,29%	0	0	0	0
1997	390.579.195.875	168.872.298.668	43,24%	0	0	0	0
1998	500.182.397.557	251.963.408.811	50,37%	0	0	0	0
1999	588.535.656.713	341.778.895.386	58,07%	0	0	0	0
2000	616.382.515.529	383.696.454.090	62,25%	10.616.364.162	1,72%	1.244.858.671	0,20%
2001	603.434.864.216	492.907.735.655	81,68%	11.637.340.857	1,93%	1.591.800.136	0,26%
2002	674.928.089.895	360.053.025.419	53,35%	13.222.748.096	1,96%	1.506.710.314	0,22%
2003	876.456.652.309	528.351.479.327	60,28%	14.224.269.574	1,62%	1.993.196.406	0,23%
2004	908.177.768.890	510.393.707.445	56,20%	14.532.927.063	1,60%	2.607.080.738	0,29%
2005	1.106.788.198.211	638.946.352.702	57,73%	16.187.695.350	1,46%	3.274.462.390	0,30%
2006	1.174.668.380.186	648.914.260.910	55,24%	17.336.237.935	1,48%	3.703.455.224	0,32%
2007	1.165.493.791.894	611.720.186.032	52,49%	18.889.563.413	1,62%	3.207.497.263	0,28%
2008	1.206.684.146.040	558.911.122.680	46,32%	21.924.429.757	1,82%	3.950.793.586	0,33%
2009	1.348.208.701.230	641.910.544.100	47,61%	28.443.176.326	2,11%	4.821.505.722	0,36%
2010	1.417.560.450.110	635.355.479.810	44,82%	38.281.075.777	2,70%	5.338.885.797	0,38%
2011	1.590.922.439.180	708.032.753.010	44,50%	43.400.117.541	2,73%	5.115.771.798	0,32%
2012	1.731.217.124.230	753.021.777.800	43,50%	52.346.156.716	3,02%	5.975.520.561	0,35%
2013	1.808.455.308.090	718.430.001.240	39,73%	62.781.917.075	3,47%	8.334.124.105	0,46%
2014	2.197.641.735.850	977.920.864.150	44,50%	73.059.804.006	3,32%	6.115.849.700	0,28%
2015	2.304.245.120.917	962.231.418.220	41,76%	79.997.719.873	3,47%	6.248.218.745	0,27%
2016	2.589.501.783.344	1.130.159.291.438	43,64%	84.948.819.867	3,28%	5.907.586.985	0,23%
2017	2.505.575.271.651	986.118.427.200	39,36%	88.630.962.359	3,54%	5.904.636.410	0,24%
2018	2.676.253.187.424	1.065.732.838.030	39,82%	90.927.793.134	3,40%	6.194.519.006	0,23%
2019	2.711.107.813.049	1.037.563.709.336	38,27%	88.224.813.675	3,25%	6.278.760.370	0,23%
2020	3.531.955.389.925	1.381.535.271.024	39,12%	82.166.227.691	2,33%	6.011.271.930	0,17%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Tesouro Nacional Transparente (2021)<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Na página do Tesouro Nacional, é possível acessar as tabelas das despesas da União, com série histórica iniciada em 1980. Nessas tabelas, estão discriminadas todas as despesas orçamentárias da União.

Segundo os dados em questão, em 2002, último ano do Presidente FHC no governo, enquanto o orçamento da Educação correspondeu a 1,96% do total da despesa da União executada, a pasta de C&T correspondeu a 0,22%. Entretanto, a porcentagem da despesa executada da União com o serviço da dívida no mesmo período foi de 53,35%, evidenciando um cenário que não muda em 2010, último ano do governo de Lula. Nesse ano, quando comparado com a despesa da União executada, o total do orçamento da Educação e de C&T foi de apenas de 2,70% e de 0,38%, respectivamente, enquanto 44,82% do montante foi destinado à manutenção ao serviço da dívida. Consequentemente, qualquer afirmação sobre haver expansão do Ensino Superior nos últimos anos esbarra no orçamento da União para Educação e C&T. Essas funções, quando comparadas com a manutenção do sistema da dívida, gestada paulatinamente desde 1995 até 2020, destacam a dominação do rentismo sobre o Estado.

Assim, a conjuntura orçamentária daqueles anos, entre 1994 e 2010, foi apresentada nesta seção para situar o contexto de criação das PPEs para o Ensino Superior, já que conhecer esse contexto possibilita compreender as determinações que geram a síntese expressa nas políticas. Essa síntese acontece em uma realidade específica, dependente e, por essa razão, condicionada aos limites da reprodução da dependência.

Dessa maneira, nesta seção, foi destinada atenção àquilo que determina o Estado brasileiro a reforçar a manutenção de uma das formas de transferência de valor – o endividamento público e sua condição em manter o sistema da dívida, sobrepondo-se às PPEs para o Ensino Superior, constituem a forma de transferência que regula o orçamento do Estado, cerceando a expansão orçamentária para outras funções. Tendo isso em vista, na seção seguinte, destina-se atenção a outra forma de transferência de valor, centrada na função que cumprem as universidades em uma realidade dependente, subordinada à importação de tecnologia e, logo, à formação de uma massa-reserva de força de trabalho. São, portanto, as formas predominantes de transferência de valor o aspecto que mais tem limitado as PPEs para o Ensino Superior a contribuir com o desenvolvimento do subdesenvolvimento.

## 5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CAPITAL FINANCEIRO E DEMANDAS POLÍTICAS

A centralidade do Estado dependente determina as políticas públicas no país a mediar e reforçar o subdesenvolvimento. Nas seções anteriores, essa característica é sublinhada desde a regulação das políticas econômicas brasileiras até as exigências do rentismo, sendo assegurada,

inclusive, pelo voto popular, como evidenciam as cartas dos governos de FHC e Lula endereçadas ao FMI.

Na aparência, os governos de FHC e Lula apresentam-se como opostos, porém, se observadas com maior atenção as políticas que gestaram, a aparente oposição desconfigura-se e ganha contornos de continuidade. As diferenças conjunturais que os separam, a exemplo da maior atenção às políticas sociais nos governos de Lula do que nos governos de FHC, esfumaçam-se no ar quando se sabe que tais políticas eram planejadas desde antes dos anos 2000, como parte dos acordos e das intenções firmados entre o FMI e Brasil.

Em linhas gerais, cada governo gestou a dependência do Estado sem nunca, por exemplo, colocar em questão aspectos estruturantes que organizam a política nacional, como o artigo 166, da Constituição de 1988, no qual se lê que “[...] os projetos de lei relativos ao plano plurianual (Art. 165 da Constituições Federal de 1988), às diretrizes orçamentárias, ao orçamento anual e aos créditos adicionais serão apreciados pelas duas Casas do Congresso Nacional, na forma do regimento comum”, com exceção das “[...] despesas que incidam sobre: a) dotações para pessoal e seus encargos; b) *serviço da dívida*; c) transferências tributárias constitucionais para Estados, Municípios e o DF” (BRASIL, 1988b, grifo nosso). Ou seja, toda e qualquer política pública ou despesa orçamentária produzida no país precisa respeitar os três pontos, incluindo o serviço da dívida. Nesse aspecto, os governos de FHC e Lula trabalharam em completa sintonia<sup>34</sup>, regulando suas ações com vistas a respeitar as demandas do rentismo.

Na reprodução da economia dependente brasileira, há a centralidade de uma forma específica de transferência de valor, fundamentada no endividamento do Estado e já abordada nas páginas anteriores. Entretanto, as políticas educacionais estiveram assentadas, também, em outra forma de transferência de valor específica: na dependência científica e tecnológica em sua relação direta com a superexploração da força de trabalho, sobretudo na garantia da formação de uma massa-reserva de trabalhadores. Nessa conjuntura, as PPEs para o Ensino Superior contribuíram no desenvolvimento do subdesenvolvimento em dois aspectos centrais:

- a) estiveram limitadas a existir dentro de um orçamento da União voltado a respeitar o serviço da dívida. Isso congela qualquer investimento público na área, de modo que uma real expansão do Ensino Superior no país estaria limitada “àquilo que sobrar” no

---

<sup>34</sup> Na página na web do Congresso Nacional, é possível conhecer cada Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual de todos os governos entre os anos 1990 e 2021. Desde a primeira LDO do primeiro governo de FHC na Presidência, em 1994, até a última LDO do último governo de Lula, em 2010, os primeiros artigos, sem exceção, reproduzem a mesma estrutura, destinando atenção ao necessário respeito à responsabilidade fiscal e estabilidade da moeda como fundamento dos governos. Os documentos estão disponíveis no site do Congresso Nacional (2021).

orçamento. Um tema importante para exemplificar a relação entre orçamento e políticas públicas – nesse caso, no âmbito da Educação Básica – é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Apesar da importância conjuntural do Fundeb para a manutenção da Educação Básica no país, seus fundamentos são falaciosos. A defesa do Fundeb naturaliza o discurso de “crise fiscal” do Estado e de “falta de dinheiro”, mas não aborda a função determinante do orçamento público ao necessário serviço da dívida. O debate sobre o tema, ao não pautar, por exemplo, a auditoria dessa dívida, simplesmente escamoteia o que verdadeiramente limita o orçamento da Educação Básica, fazendo com que este dependa do Fundeb;

- b) estiveram submetidas à geração de maior massa-reserva de força de trabalho, contribuindo, por meio desse processo, para a superexploração ao rebaixar o valor pago pelos capitalistas à força de trabalho.

Esses dois aspectos incidem diretamente sobre a centralidade da superexploração da força de trabalho na reprodução do capitalismo dependente. Ao encontro disso, vale ressaltar a argumentação produzida por Ruy Mauro Marini (2011a, 2011b) ao destacar as características que fundamentam uma economia dependente: a superexploração da força de trabalho; a constante transferência de valor; e a concentração de renda e suas consequências sociais, como a maior pobreza e violência. Tais características ocorrem também nas economias centrais, mas de forma isolada; já nas economias subdesenvolvidas e dependentes, todas acontecem de forma concomitante e articulada como condição necessária para reprodução do modo de produção capitalista.

A América Latina e o continente africano são exemplos da reprodução capitalista, que, em sua totalidade, não existe sem exacerbar as desigualdades entre certas regiões com distintas composições orgânicas de capital. A violência é acentuada onde as contradições entre a relação capital e trabalho são mais dinâmicas. Na Tabela 7, a seguir, que explica o mapa da violência de 2010 (WAISELFISZ, 2010), é possível verificar a liderança dos países latinos na quantidade de homicídios da população jovem (entre 15 e 24 anos) naquele que foi o último ano do governo de Lula. É válido destacar, também, que os Estados Unidos ocupavam o segundo lugar quanto aos homicídios ocorridos não em seu território, mas em sua colônia, parte das Ilhas Virgens, no Caribe.

Tabela 7 – Ordenamento dos países por taxas de homicídio na população de 15 a 24 anos<sup>35</sup>

PAÍS	ANO	TAXA	Pos.	PAÍS	ANO	TAXA	Pos.
EL SALVADOR	2006	93,0	1º	ALBÂNIA	2004	4,8	32º
I. VIRGENS (EEUU)	2005	86,2	2º	BIELORRÚSSIA	2003	4,8	33º
COLÔMBIA	2005	73,4	3º	ESTÓNIA	2005	4,8	34º
VENEZUELA	2005	66,8	4º	QUIRQUISTÃO	2006	4,6	35º
GUATEMALA	2006	60,6	5º	ISRAEL	2005	4,5	36º
<b>BRASIL</b>	<b>2005</b>	<b>50,9</b>	<b>6º</b>	REP. DA MOLDÁVIA	2007	4,4	37º
PORTO RICO	2005	46,7	7º	MALDÍVIO	2007	4,2	38º
PANAMA	2006	24,4	8º	LITUÂNIA	2007	3,4	39º
EQUADOR	2006	22,8	9º	MACEDÓNIA	2003	3,3	40º
PARAGUAI	2004	22,3	10º	CHIPRE	2006	3,3	41º
GUIANA	2005	21,1	11º	SÉRVIA	2007	3,2	42º
ILHAS CAYMAN	2004	19,5	12º	LETÓNIA	2007	3,1	43º
NICARÁGUA	2005	16,6	13º	SRI LANKA	2003	2,8	44º
ÁFRICA DO SUL	2005	16,6	14º	ESCÓCIA	2007	2,8	45º
RÚSSIA	2006	13,0	15º	CANADÁ	2004	2,5	46º
EEUU	2005	12,9	16º	BULGÁRIA	2004	2,3	47º
MÉXICO	2006	10,5	17º	IRLÂNDIA DO NORTE	2007	2,3	48º
CAZAQUISTÃO	2007	10,5	18º	UZBEQUISTÃO	2005	2,2	49º
COSTA RICA	2006	9,8	19º	HAITI	2003	2,2	50º
REP. DOMINICANA	2004	9,1	20º	FINLÂNDIA	2007	2,1	51º
ARGENTINA	2005	8,9	21º	IRLÂNDIA	2007	1,9	52º
GUIANA FRANCESA	2005	8,8	22º	LUXEMBURGO	2005	1,9	53º
CHILE	2005	8,8	23º	CRDÁCIA	2006	1,6	54º
ANTÍGUA E BARBUDA	2006	7,5	24º	NOVA ZELÂNDIA	2005	1,5	55º
BARBADOS	2003	7,1	25º	TADJQUISTÃO	2005	1,4	56º
SEYCHELLES	2005	7,0	26º	ESLOVÁQUIA	2005	1,3	57º
URUGUAI	2004	7,0	27º	ROMÊNIA	2007	1,2	58º
GUADALUPE	2005	6,0	28º	ESLOVÊNIA	2007	1,2	59º
CUBA	2006	5,8	29º	SURINAME	2005	1,1	60º
MARTINICA	2005	5,7	30º	ESPAÑHA	2005	1,1	61º
UCRÂNIA	2005	5,6	31º	HOLANDA	2007	1,1	62º

Fonte: Waiselfisz (2010, p. 87).

O sexto lugar ocupado pelo Brasil indica como a realidade dos países dependentes está assentada na reprodução das desigualdades como parte natural do desenvolvimento capitalista. Na lógica do capitalismo dependente, a violência não é algo pontual e capaz de causar grandes alterações sociais quando, porventura, acontece, mas algo estrutural e introjetado nas relações sociais com espantosa naturalidade. Nas periferias do país, a dependência pode ser visualizada no esgoto a céu aberto ou no córrego poluído e crivado de moradias precárias em suas margens,

<sup>35</sup> Os dados sobre a violência no Brasil podem ser acompanhados na página do IPEA (2020).

que obriga boa parte da população a viver em condições deploráveis e causa a naturalização de padrões de vida submetidos à lógica do desenvolvimento do subdesenvolvimento.

Nessa perspectiva, em 2011, os dados relativos ao saneamento básico no Brasil chamam a atenção. No primeiro ano após o Presidente Lula deixar o governo, o país era tido como a sétima economia mundial, mas ocupava o 112º lugar no âmbito do saneamento básico. Assim,

Os dados comparativos internacionais mais recentes (de 2011) colocam o Brasil na 112ª posição num ranking de saneamento entre 200 países. Essa colocação é vergonhosa para a nação que é a 7ª maior economia do mundo. A pontuação do Brasil no Índice de Desenvolvimento do Saneamento – um indicador que leva em consideração a cobertura por saneamento atual e sua evolução recente – foi de 0,581 em 2011. Esse índice é calculado aos moldes do IDH, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) considerando a percentagem da população com acesso a saneamento num determinado ano e o aumento da cobertura desses serviços entre 2000 e 2011. O índice brasileiro é inferior às médias da América do Norte e da Europa, mas também à de alguns países do Norte da África e Oriente Médio, povos de renda média bem mais baixa que o Brasil. Equador (0,719), Chile (0,707), Honduras (0,686) e Argentina (0,667) registraram índices muito superiores ao do Brasil (CEBDS, 2014, p. 4).

Os sintomas estruturais da dependência são inúmeros e fazem parte do cotidiano do país. Desse modo, tanto os dados relativos ao saneamento, como os supracitados, quanto os concernentes à violência estrutural nas regiões dependentes evidenciam que o subdesenvolvimento é o padrão de sociabilidade voltado à acumulação capitalista.

Contudo, é no âmbito da formação da força de trabalho que os dados acerca das PPEs para o Ensino Superior são relevantes. Nesse âmbito, os sintomas da dependência são sentidos na certeza do subemprego ou no desemprego a assolar boa parte da juventude brasileira, até mesmo aquela parcela que acessou nos últimos o Ensino Superior, pois, “[...] se no fim de 2014 38% dos indivíduos de 24 a 35 anos, com Ensino Superior, possuíam empregos abaixo do seu nível de qualificação, no último trimestre (referente a 2018), este percentual já havia avançado para 44,2%” (IPEA, 2018, p. 6). Cabe mencionar, ainda, que o saldo negativo das políticas gestadas em anos anteriores é verificado na sobre-educação<sup>36</sup> que já vinha acontecendo desde os anos 1980, mas foi intensificada após os anos 2000:

Em 1980, 24% dos trabalhadores com formação superior atuavam em ocupações com menor exigência educacional. Em 1991, a porcentagem de sobre-educados aumentou para 30%. No Censo de 2000, 34% dos trabalhadores podem ser classificados como sobre-educados, de acordo com o critério aqui utilizado. Dez anos depois essa parcela permaneceu praticamente constante, com 33% de sobre-educados (IPEA, 2021, p. 11).

---

<sup>36</sup> Trabalhadores “sobre-educados” são aqueles que, tendo formação superior, estão alocados em funções que exigem menor nível de formação.



Fenômenos como esses são sintoma dos limites da PPEs para o Ensino Superior, devido à relação entre capital e trabalho, nas economias dependentes, ser mediada pela supereexploração. Para Marini (2011a), a supereexploração da força de trabalho está assentada em três características que potencializam a apropriação do capital sobre o trabalho: (1) intensificação do trabalho; (2) prolongamento da jornada de trabalho; e (3) expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho. Como a supereexploração da força de trabalho é um fenômeno estrutural na reprodução do capitalismo dependente, entende-se, portanto, que as políticas educacionais se coadunam com exigências econômicas para a reprodução do capital no Brasil. Tal processo acaba implicando o fato de as políticas educacionais aqui produzidas serem submetidas, desde seu nascimento, às necessidades de formação de força de trabalho dentro dos limites dessa economia e em detrimento, inclusive, de seu desenvolvimento nos moldes capitalistas – esse é, em suma, o quadro geral do desenvolvimento do subdesenvolvimento.

Assim, o recorte temporal escolhido para este estudo apresentou aspectos capazes de evidenciar tais contradições e, sobretudo, a unidade umbilical que há entre os governos de FHC e Lula ao manterem garantido o “tripé” econômico em vista da necessidade de controlar o equilíbrio fiscal, a taxa de juros e a inflação conforme a exigência dos capitalistas das economias centrais. Isso reforça o argumento acerca de a sobreposição de interesses econômicos ser determinante nas ações do Estado, limitando, assim, as condições e os objetivos que pautam as políticas educacionais.

Entende-se como política pública educacional as “[...] decisões que o Poder Público, isto é, o Estado toma em relação a educação” (SAVIANI, 2008, p. 7). Quanto à implementação dessas políticas, Lucia Camini (2013, p. 22), autora do livro “Política e gestão educacional brasileira”, ressalta que elas percorrem um longo “[...] trajeto na sua construção, que não é linear, porque é feito de movimentação, com oscilações, avanços e recuos, estando sujeitas a mudanças, acréscimos e supressões”. Tais argumentos escondem algo essencial que acontece no Brasil: o fato de as políticas PPEs serem gestadas em um Estado dependente, estando limitadas a reproduzir a dependência se não apontarem caminhos de ruptura dessa condição.

O argumento da autora, bem como a afirmação genérica de que as políticas educacionais são simplesmente “ações do Estado” sobre a Educação, não especifica em quais determinações tais políticas são criadas no âmbito da totalidade capitalista. Ao não indicar as mediações econômicas das políticas educacionais, dificultam ou mascaram o fato de essas políticas serem a síntese do Estado dependente e, por fim, existirem de forma subordinada, como o próprio Estado, aos capitalistas das economias centrais. Por conta disso, para superar essas limitações

genéricas, entender o Estado como instituição que corresponde às exigências das classes dominantes é uma questão central.

Na produção dos dados da pesquisa, ao tabelar e comparar essas políticas com as políticas econômicas do período, a continuação entre os governos de FHC e Lula torna-se evidente não só na gestão orçamentária do subdesenvolvimento, mas também na manutenção das políticas educacionais. Se um implantou uma prova de avaliação nacional do Ensino Médio, o outro aperfeiçoou esse processo, expandindo-o como meio para o acesso ao Ensino Superior. Se, no governo de FHC, o INEP deixa de ser um órgão de pesquisa para passar a avaliar a Educação Nacional, com Lula sua abrangência aumenta. As continuidades dos governos não são apenas garantidas, mas aperfeiçoadas. Por essa razão, a subordinação do Estado aos interesses das classes dominantes reproduz e adequa a formação de força de trabalho às exigências dessas classes, independentemente de o governo ser de FHC ou de Lula – e essa abordagem balizou o estudo produzido.

A seguir, no Quadro 4, são expostas as principais PPEs para o Ensino Superior no período estudado.

Quadro 4 – Principais políticas para o Ensino Superior dos governos de FHC e Lula

<b>Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)</b>	
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a).	O Ensino Superior passa a ser de responsabilidade do Governo Federal. Municípios ficam responsáveis pela Educação Infantil e Fundamental; aos Estados fica a responsabilidade pelo Ensino Médio.
Lei n.º 9.448, de 14 de março. Transforma o INEP em Autarquia Federal (BRASIL, 1997).	O INEP deixa de ser um órgão de pesquisa para se dedicar à avaliação da Educação brasileira.
Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio. Institui o ENEM (BRASIL, 1998a).	Indicação da necessidade de avaliar a Educação no país, sugerindo o ENEM como processo seletivo para o Ensino Superior.
Lei n.º 10.260, de 12 julho. Dispõe sobre o FIES e dá outras providências (BRASIL, 2001b).	Aperfeiçoamento do acesso ao Ensino Superior em instituições privadas que vinha sendo produzido desde 1975 e ampliação do acesso ao crédito.
<b>Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)</b>	
Decreto n.º 6.096, de 24 de abril. Institui o REUNI (BRASIL, 2007).	Com a expansão do Ensino Superior, há um crescimento da quantidade de vagas nas instituições federais, porém sempre menor que no ensino privado.
Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior (BRASIL, 2005).	Ampliação das vagas no Ensino Superior privado, passando a garantir bolsas de estudos para estudantes, com subsídio do Governo Federal.
Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).	Ampliação das vagas na área de Educação Profissional e Tecnológica.

Antes de prosseguir, um equívoco precisa ser dirimido. Ao contrário do que comumente se afirma em críticas à privatização da Educação pública, com o slogan de que a “Educação não é mercadoria”, a Educação é, sim, mercadoria. Tal percepção vai ao encontro de a razão da “[...] riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparecer como uma enorme coleção de mercadorias” (MARX, 2013, p. 113). A Educação Formal no capitalismo tem a função primordial de formar força de trabalho e de qualificar a força de trabalho do trabalhador para ser vendida aos capitalistas, aspecto que constitui a essência que sustenta a Educação nesse modo de produção. Em um argumento bastante idealizado sobre o Ensino Superior, Antônio Joaquim Severino (2012) não põe em relevo esse pressuposto básico. Para ele,

O Ensino Superior é mediação intencional e sistemática de uma educação voltada para a qualificação científica e técnica, com vistas à preparação de profissionais dos diversos campos da atividade humana. Espera-se então que ele prepare os cientistas, os técnicos, os especialistas, todos direcionados para atuar no universo da produção material, no âmbito da vida social e na esfera da cultura simbólica, os três grandes espaços em que se dão as práticas fundantes do existir humano. É pela sua prática real que os homens conduzem sua existência histórica, direcionando-a rumo a fins que eles mesmos devem estabelecer a partir de valores que vão balizar suas opções (SEVERINO, 2012, p. 28).

A prática real condizente com a história do modo de produção capitalista está assentada na exploração da força de trabalho e na cisão entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção. Essa prática real, portanto, não abre precedentes para a produção de uma sociabilidade fundamentada em outros objetivos além dos destinados à produção de mercadorias, sendo justamente esse objetivo, centrado na geração de lucro após a extração de mais-valia na produção, que garante a acumulação de capital e riqueza das classes dominantes.

Assim, entender os fundamentos que contribuem para a reprodução constante da valorização do valor, como essência motriz do capital, passa pelo conhecimento das mediações da realidade dependente. Por isso, afirmações genéricas com o pressuposto de que as PPEs para o Ensino Superior objetivam, *a priori*, a formação para a “cidadania” e para a “qualificação científica”, quando não postas à crítica a partir da totalidade, acabam por dificultar a compreensão sobre as reais condições de produção do capital, configurando apenas afirmações ideológicas a serviço do *status quo* vigente.

No Quadro 4, exposto anteriormente, são destacadas também as PPEs para o Ensino Superior referentes à pretensa expansão nos anos 2000 – todas estão em consonância com a afirmação de Severino (2012) sobre o Ensino Superior e, como ele, parecem não reconhecer a realidade na qual estão inseridas, acabando por reproduzir o subdesenvolvimento, sem superá-

lo. Dessa maneira, tais políticas ou mesmo a concepção de Ensino Superior que as sustenta constituem produto idealizado de perspectivas desenvolvimentistas de Educação. Carregam consigo a ilusão de “[...] todo o investimento em ensino superior, independente da forma que assume é um compromisso para o futuro, a longo prazo” (SCHULTZ, 1987, p. 49), de uma sociedade – futuro, sim, mas centrado na reprodução da exploração da força de trabalho e, portanto, do modo de produção capitalista. Schultz (1987, p. 62), na ilusão de ser o capitalismo um modo de produção capaz de garantir o desenvolvimento pleno e completo da humanidade, afirma o seguinte:

Os processos econômicos do desenvolvimento são bem parecidos nos países de baixa e alta rendas. O volume de capital precisa ser aumentado por meio do investimento tanto em capital físico, quanto em capital humano e por meio do ajuste as mudanças nos preços relativos dos produtos e nos fatores de produção, incluindo mudanças no valor dos serviços prestados por agentes humanos. Estes ajustes acarretam uma redistribuição dos recursos disponíveis à medida que mudam as condições econômicas. Como atividades, todas estas coisas são meios para o fim de aumento ao máximo das satisfações e, desde modo, do bem-estar das pessoas servidas pela economia.

A realidade descrita pelo autor parece ter saído diretamente de um livro de contos de fadas, já que, para ele, a “dinâmica do desenvolvimento” passa pelo que chama de “investimento no povo”, sem correlação com o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo. Ademais, não passa pelo seu argumento a necessidade essencial do capitalismo de se reproduzir mediante o desenvolvimento do subdesenvolvimento como regra. Assim como ele, as políticas supracitadas parecem beber na mesma fonte fantasiosa sobre o desenvolvimento capitalista ao citarem o crescimento da quantidade de vagas do Ensino Superior ou da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas como garantia de melhora nas condições de vida da população. O “o valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967) não leva em conta as contradições da realidade dependente, pressupondo a existência de uma unidade perfeita, não desigual e combinada entre economias desenvolvidas e subdesenvolvidas. Nesse sentido, o discurso do desenvolvimento, sem ruptura com o subdesenvolvimento, grassou nos governos da época. Lula afirmou em 2008, conforme discurso reproduzido na íntegra pela jornalista Karla Correia, o seguinte:

Os falsos esquerdistas ou os falsos revolucionários foram para as reitorias dizer que a gente iria baixar o nível de ensino porque queríamos aumentar o número de alunos [...]. Sempre foi assim no Brasil. Aqueles que já tiveram, não se contentam que os que nunca tiveram, tenham acesso ao mesmo que eles. Em algumas cidades deste país, tem uma parte da população que não gosta que o pobre tenha ascensão e chegue à praça que ele frequentava (CORREIA, 2008).

Contudo, faz-se necessário lembrar que o aumento das matrículas no Ensino Superior não alterou a lógica de provas de admissão (vestibulares e/ou ENEM). Nunca esteve na pauta política dos governos de FHC e Lula uma real “revolução no Ensino Superior”, capaz de indicar a possibilidade de amplo acesso a essa etapa da Educação, por exemplo. Isso se justifica no fato de uma mudança tão significativa exigir maior investimento do Estado, o que feriria justamente a preponderância do artigo 166 da Constituição de 1988, afetando a principal forma de transferência de valor que determina o Estado brasileiro a estar refém do rentismo.

O cinismo expresso nos discursos manteve-se também alheio à dependência e ao resultado que as políticas de “ascensão” produziram:

O atraso nos pagamentos por parte dos estudantes dos financiamentos concedidos entre 2010 e 2017, contados a partir de um dia, foram observados em 55,6% dos contratos (1.419.503). Juntos, se considerado o saldo devedor integral desses contratos, respondem por um valor total de R\$ 44,6 bilhões, equivalente a 46,6% do total da carteira (FNDE, 2019, p. 8).

Propostas como as indicadas por Schultz (1987), quando voltadas às determinações concretas das economias dependentes, não tendo compreensão sobre a estrutural transferência de valor para os capitalistas das economias centrais como regra para a reprodução do capital, repetem o desenvolvimento do subdesenvolvimento. Assim, na realidade dependente, é falaciosa a crença de que

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós “produzimos”, assim a nós mesmo e neste sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é o da maior importância (SCHULTZ, 1967, p. 25, grifo do autor).

Nas páginas anteriores, foi destacada a centralidade do serviço que a dívida exige que Estado brasileiro cumpra, ficando claro o superficial “investimento em Educação” dos últimos anos, algo já histórico no país, e indicando o risco de a “luta” pelo investimento em Educação reproduzir acriticamente as premissas do “valor econômico da Educação” e, por isso, desconsiderar a realidade dependente brasileira. Por razões como essas, a crítica suscitada pela TMD, especialmente por indicar categorias capazes de contribuir para a compreensão da realidade, a partir da totalidade do capitalismo, contribui também para a superação de pressupostos idealizados sobre a função das PPEs que foram reproduzidos fortemente nos últimos anos.

Exemplo da abordagem vinculada ao desenvolvimento nos moldes de Schultz (1967) acontece entre os anos de 2005 e 2012, quando esteve à frente do Ministério da Educação o advogado Fernando Haddad. Sua gestão apresentou dados importantes a serem levados em consideração quando o objetivo é compreender as mudanças mais recentes nas políticas educacionais, voltadas, por exemplo, à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na esteira das políticas gestadas pelo Ministro de Lula, em 2008, é implementada a Lei n.º 11.892, que implementou os Institutos Federais (IFs) (BRASIL, 2008).

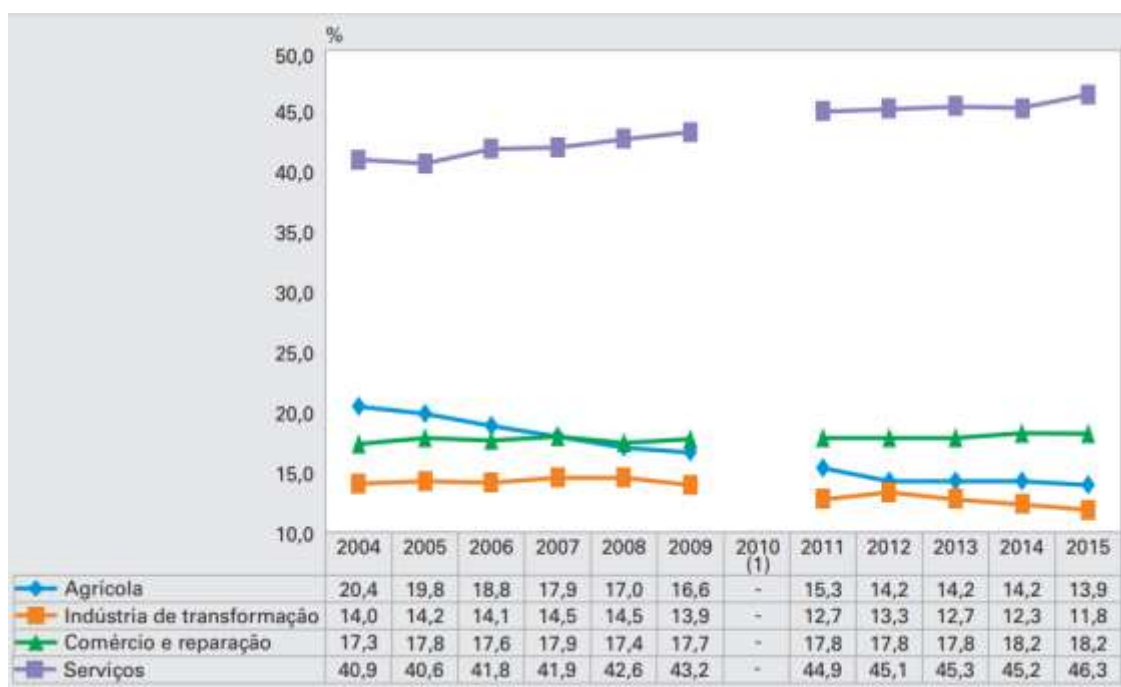
No período em que foi implantada, para o ex-ministro, houve uma mudança sensível quanto às políticas educacionais no país. Essa percepção é evidente no discurso proferido por ele em uma palestra realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Porto Alegre, em 2017:

Parece até devaneio, mas quando chegamos no Ministério da Educação, havia uma lei federal proibindo a União de expandir a sua rede. Somente poderiam ser criadas aquelas a serem mantidas pelos estados e municípios. Não fosse o registro histórico no Diário Oficial, as pessoas poderiam achar que era mentira (PALESTRA..., 2017).

Fernando Haddad fez referência à Lei n.º 9.649/1998, que, no artigo 47, limitava a expansão do ensino técnico a acontecer “[...] somente em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1998b), restringindo a autonomia da União. Os governos petistas, especialmente os dois mandatos do Presidente Lula, são marcados pelo que se condicionou chamar de “expansão da EPT no país”, em que, como lembra mais uma vez Fernando Haddad, “[...] nos primeiros quatro anos, foram criamos 32 novos institutos” (PALESTRA..., 2017), dando a entender ter acontecido uma mudança profunda no Brasil.

No entanto, diferentemente da aparência que o discurso pode suscitar, a realidade entre 2004 e 2015, segundo dados do IBGE, mostra a distribuição do percentual de ocupação de pessoas com 15 anos ou mais (Gráfico 5), evidenciando a centralidade do setor de serviços na conjuntura da empregabilidade no Brasil.

Gráfico 5 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade ocupadas por grupamentos de atividades no Brasil, de 2014 a 2015



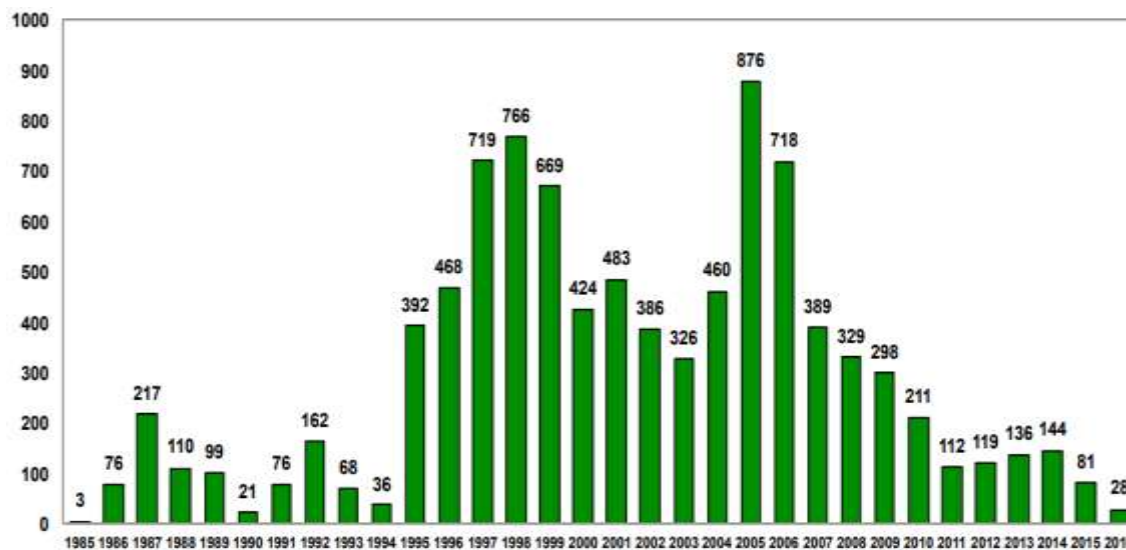
Fonte: IBGE (2016).

Legenda: (1) Não houve pesquisa neste ano.

Enquanto o setor de serviços se destaca como o de maior empregabilidade no país, o setor da indústria de transformação segue perdendo espaço desde o primeiro ano do governo de Lula. Interessante destacar, também, o fato de o setor agrícola ser o que mais perde importância, em virtude de o crescimento da estrutura fundiária brasileira ainda apresentar “[...] um alto grau de concentração, que se manteve, praticamente, inalterado entre 1985 e 2006, e cresceu no último levantamento” (IBGE, 2020, p. 47), ocasionando menor oferta de emprego no campo. No “Atlas do espaço rural brasileiro”, segundo o Censo Rural de 2017, “[...] o índice de Gini – indicador da desigualdade no campo – registrou 0,867 pontos (em 2017), patamar mais elevado em relação aos dados verificados nas pesquisas anteriores: 0,854 (2006), 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985)” (IBGE, 2020, p. 47).

Junto ao crescimento da concentração fundiária, a política de assentamentos (Gráfico 6) rurais perde força nos anos seguintes a 2006, reforçando o poder do agronegócio em parceria com o capital financeiro e criando, assim, um cenário contraditório entre a expectativa de desenvolvimento apresentada nas PPEs e a realidade brasileira.

Gráfico 6 – Assentamentos rurais no Brasil entre 1985 e 2016



Fonte: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA (NERA, 2017, p. 22).

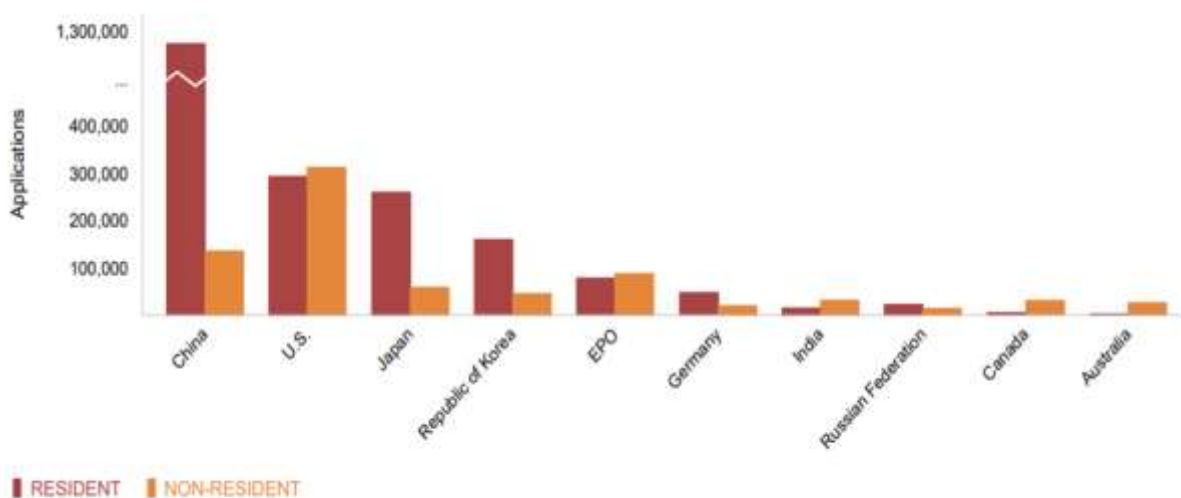
Na totalidade, a Educação não está separada do setor produtivo do país, como se fosse autônoma a ponto de poder, por si, mudar a realidade dependente brasileira. Por isso, se, de um lado, o MEC propôs, nos governos de Lula, mudanças com a criação da Rede Federal de EPT, de outro, é preciso situar as reais condições em que isso aconteceu, bem como as determinações objetivas que o modo de produção capitalista exige da Educação Formal em um país subdesenvolvido e dependente como é o caso do Brasil. Nesse sentido, a letra da lei apresentou objetivos claros quanto ao fato de os IFs terem de formar e qualificar “[...] cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, conforme estabelecido no artigo 6.º, parágrafo I, da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). O desenvolvimento socioeconômico, então, é um aspecto central, fomentado pelos IFs no Brasil no mesmo molde daquele aventado por Schultz (1967, 1973, 1987) quanto ao investimento no povo.

A sensível expansão da concentração de terras na agricultura caminha *pari passu* com outro importante fenômeno: a dependência científico-tecnológica do Brasil, que é acentuada pela forte importação de tecnologia de uma economia fundamentada na renda da terra. Nessa conjuntura, as PPEs para o Ensino Superior não alteraram o fluxo dos pedidos de propriedade de patentes no mundo, que, conforme relatoria da World Intellectual Property Indicators (WIPO), de 2018, está restrito principalmente a Estados Unidos, China, Japão, Coreia do Sul, Europa, Canadá, Austrália, Índia e Rússia. Como mostra o Gráfico 7, exposto a seguir, a China



foi o principal país a liderar o *ranking* de pedidos de registros de patentes, com o total de 1,38 milhões de pedidos em 2017, ano do relatório.

Gráfico 7 – Pedidos de registro de patentes dos dez principais escritórios do mundo em 2017



Fonte: WIPO (2018, p. 25).

O aumento da produtividade do trabalho passa pelo desenvolvimento da ciência e, sobretudo, pela garantia de posse do conhecimento ou da tecnologia desenvolvida àquele que a desenvolve. No cenário mundial, o Brasil havia registrado, em 2019, 7.447 pedidos de patente (JORGE, 2019), montante irrisório se comparado às economias centrais, reforçando, assim, sua dependência científica e tecnológica. Mais que ser um caso isolado do Brasil, a propriedade de patentes no mundo revela o necessário desenvolvimento do subdesenvolvimento como regra para a reprodução do capital em meio à subordinação das economias dependentes. A Tabela 8 é revelador da conjuntura mundial nos últimos anos, expressando o fato de algumas regiões deterem a propriedade industrial e intelectual em detrimento de outras.

Tabela 8 – Pedido de patentes por região em 2007 e 2017

Region	Number of applications		Resident share (%)		Share of world total (%)		Average growth (%)
	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007-2017
Africa	14,100	16,000	13.9	17.6	0.8	0.5	1.3
Asia	932,500	2,062,500	69.6	83.7	49.7	65.1	8.3
Europe	339,300	355,700	63.7	59.9	18.1	11.2	0.5
Latin America and the Caribbean	58,100	57,600	11.4	15.1	3.1	1.8	-0.1
North America	496,300	642,000	49.6	46.4	26.4	20.3	2.6
Oceania	34,700	35,100	13.3	10.0	1.9	1.1	0.1
<b>World</b>	<b>1,875,000</b>	<b>3,168,900</b>	<b>60.0</b>	<b>71.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>5.4</b>

Fonte: WIPO (2018, p. 39).

A América Latina e o Caribe tiveram um crescimento negativo se comparadas às demais regiões do mundo. Na Tabela 8, pode-se notar em quais regiões o conhecimento é mais produzido e registrado, assim como a reprodução da divisão internacional entre economias centrais e dependentes, refletindo padrões historicamente determinados desde o período da expansão marítima europeia. É por meio reprodução desses padrões que as políticas estudadas acabam contribuindo ao desenvolvimento do subdesenvolvimento, em virtude de ele necessário para a existência do capitalismo em sua totalidade.

Por essas questões, em meio ao fomento de rede de EPT no país, aspectos contraditórios compõem também o contexto da citada expansão dessa modalidade de ensino. Se, no MEC, o Ministro era Fernando Haddad, no Ministério da Fazenda, estava à frente Guido Mantega, que deu continuidade ao programa de trabalho de seu antecessor no cargo, Antônio Palocci (o mesmo a seguir e ampliar as políticas de austeridade de FHC). Ou seja, como já exposto, os primeiros governos petistas seguem a política fiscal do Plano Real, o que acabou, por sua vez, aumentando a dívida pública e intensificando o processo de reprimarização da economia brasileira.

Em contrapartida à criação, em 2008, da rede de EPT no país, a participação da indústria no PIB, na mesma década, ampliou sua queda, algo constante desde 1985, quando correspondeu, em seu auge, a 48% do total do PIB. Daquela década em diante, sobretudo pela reorganização produtiva sustentada pelo capital financeiro, como mencionado anteriormente, o Brasil centralizou ainda mais sua economia na lógica da exportação de *commodities* e na importação de produtos industrializados, como pode ser visto no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Participação da indústria no PIB



Fonte: Portal da indústria brasileira (2020).

Há uma contradição visível entre o plano econômico e o MEC. De um lado, o investimento empregado na expansão da rede de EPT é confrontado com a política de austeridade, reforçada pelo trabalho do liberal Henrique Meirelles, que esteve à frente da presidência do Banco Central entre 2003 e 2011 e sempre fez questão de defender as metas do tripé já citado por Marcelo Curado (2011). Assim, elogiado pelo mercado, o governo petista foi central no processo de gestão da reprimarização da produção brasileira, voltada à exportação de produtos agrícolas e minerais. Assim,

[...] em 2000 cerca de 16,6% das exportações brasileiras eram de produtos não industriais. Em 2009 estes produtos representavam 31,6% da pauta. A redução das exportações de produtos industriais foi mais intensa em setores da alta tecnologia. Em 2000 estes produtos representavam 12,4% das exportações no brasileiras. Em 2010 esta participação era de apenas 5,9% das exportações (CURADO, 2011, p. 101).

Se um dos objetivos da Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008) ou mesmo do PROUNI e do REUNI (Quadro 4) era fortalecer o desenvolvimento socioeconômico do país, há um problema candente: como isso iria acontecer com a ajuda dessas políticas em um país que se desindustrializa e que tem sua economia centrada na exportação do capital produzido a partir da renda da terra? O que se percebe, mais uma vez, é a reprodução característica de uma política educacional sem lastro estrutural no país, já que sua implementação corresponde à comum fragmentação, ruptura e falta de orçamento já tradicional na história das políticas educacionais brasileiras (SAVIANI, 2008). Isso denota o fato de a Educação formal, no âmbito do

capitalismo dependente, ter a centralidade de formar força de trabalho para simplesmente aumentar a massa-reserva de trabalhadores, que, com formação técnica, passam necessariamente a precisar competir em um mercado inflado, o que é bom para os capitalistas, em razão do desemprego propiciar a diminuição do valor pago pela força de trabalho. No âmbito da totalidade capitalista, as PPEs para o Ensino Superior estão determinadas a reproduzir o desenvolvimento do subdesenvolvimento quando produzidas sem meios que alterem essa realidade.

Nesse sentido, a constatação de Saviani acerca das políticas educacionais no Brasil é correta ao afirmar estarem elas atravessadas pela “[...] tradicional escassez dos recursos financeiros” (2008, p. 15) e pelas intermináveis reformas, “[...] cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva de problemas” (2008, p. 11). Contudo, essa constatação do autor não vai além da descrição do problema, insolúvel até que se rompa a reprodução do capitalismo, esbarrando em uma perspectiva desenvolvimentista ao afirmar que

Os empresários, finalmente, começam a admitir a importância de se aumentarem os investimentos em educação, é ainda muito tímida, estando bem aquém das necessidades reais que enfrentamos. Como que para compensar a escassez dos investimentos, o artigo apela para a paixão e esforço concentrado (SAVIANI, 2008, p. 15).

Não é de hoje que os empresários já perceberam a importância do investimento em Educação (SCHULTZ, 1987), porém, na realidade dependente, cortada pela transferência de valor, o investimento é submetido à superexploração da força de trabalho, bem como à importação de produtos industrializados e ao endividamento público. Por isso, não é possível equiparar os capitalistas das economias centrais com aqueles das economias dependentes, subordinados à reprodução do capital em sua totalidade. Nesse ponto, reside a falácia do capital humano como possibilidade de ascensão social via instrução/educação quando abordado sem considerar as determinações concretas da realidade dependente.

Saviani (2008) não aborda a realidade concreta que determina a Educação brasileira no âmbito da reprodução do padrão de desenvolvimento do subdesenvolvimento. Sem determinar as mediações da realidade concreta, em seu texto, lê-se o seguinte:

O que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2008, p. 16).

A abordagem do Estado como instituição promotora da equidade entre as classes, como o autor apresenta, é parte do deletério ecletismo citado por Marini (2011a, p. 131) enquanto problema de desvio teórico expresso na assimilação da teoria do capital humano e tido como pressuposto para o desenvolvimento social – pressuposto nem sempre defendido às claras, mas subjacente e articulado a argumentos pretensamente críticos à reprodução do capital, a exemplo da citação supracitada. Nesses discursos, tanto as ações do Estado quanto as PPEs acabam vislumbrando um horizonte de investimento no povo (SCHULTZ, 1987), aos moldes da reprodução do capitalismo na especificidade das economias centrais, o que se choca, contraditoriamente, com a subordinação das economias dependentes ao processo estrutural de desenvolvimento do subdesenvolvimento.

Outro exemplo do ecletismo como desvio ocorre geralmente na crítica ao “neoliberalismo”, sem determinar com precisão o fato de este ser simplesmente mais forma de reprodução própria do capitalismo, não mais assentada no capital produtivo, mas no capital improdutivo e financeiro. Exemplo desse desvio pode ser visualizado nos argumentos contidos no artigo “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”, escrito por Pablo Gentili (1998). Em seu texto, o autor apresenta os limites da teoria do capital humano (SCHULTZ, 1987) e a falácia da pretensa promessa integradora da Educação escolar como meio para a empregabilidade. Segundo Gentili (1998, p. 89), a crise do capital nos anos 1980, sob a égide do “neoliberalismo”, destruiu a promessa integradora da Educação formal, instaurando um contexto muito mais arriscado “[...] para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade” cada vez mais precarizada e rara.

O autor recai no desvio eclético por não especificar o fato de a “natureza” do capital – e, logo, da própria Educação formal – ser excludente não apenas nos “novos tempos”. Nesse modo de produção, a maior parte da população está incluída puramente como força de trabalho disponível à sua reprodução, o que faz com que a exclusão dessa parcela populacional ao acesso à riqueza produzida pela sociedade não seja casual, mas parte essencial de seu metabolismo. No capitalismo, não há excluídos, devido à distribuição da riqueza estar concentrada estruturalmente na posse dos donos dos meios de produção e na manutenção da reprodução do capital financeiro; onde reina o poder do capital, toda a sociedade está incluída nele. Assim, não há uma fragmentação da Educação formal na atualidade “neoliberal”, no sentido de o ensino não estar mais cumprindo algo possível em momentos passados; na verdade, por estar submetida à reprodução do capital, a função objetiva da Educação formal é formar força de

trabalho, e tal objetivo é o mesmo seja antes ou depois da reestruturação produtiva dos anos 1980.

Ainda assim, é impossível não concordar com o argumento de Saviani (2008) ou mesmo de Gentili (1998) sobre ser necessário melhorar o ambiente das escolas, bem como remunerar de forma justa os professores no país ou exigir condições de melhor empregabilidade para a força de trabalho. Contudo, tais argumentos, ao carecerem da crítica com base na totalidade do capitalismo, recaem na abordagem puramente ideológica do Estado, relativizando e reforçando sua função de adequar a força de trabalho à exploração do capital. Além disso, não visam à superação da teoria do desenvolvimento (SCHUMPETER, 1982), sustentada justamente pela transferência de crédito das economias centrais para as economias subdesenvolvidas, subordinando sua existência às exigências do capital improdutivo. Cabe mencionar, igualmente, que, sem a crítica, é reproduzida a ilusão do capital humano (SCHULTZ, 1973) desconsiderando os limites estruturais da superexploração da força de trabalho. Por fim, relativizar o caráter de classe da Educação formal, mediado pela possibilidade etérea de ações do Estado como fiel regulador de uma equidade possível entre trabalhadores e capitalistas, desvia a potência científica e crítica do MHD no que concerne a conhecer e transformar a realidade.

Desse modo, é possível afirmar que, com o desenvolvimento deste estudo, os pressupostos apresentados na introdução deste texto, referentes ao senso comum acerca das PPEs, ganharam contornos diversos, destacando os desvios que relativizam o caráter classista das ações do Estado. A mediação determinante sobre a função que cumprem as PPEs está na relação destas com o Estado e, logo, na subordinação que este cumpre ao garantir a reprodução do capitalismo. Nesses termos, a compreensão que pressupõe ter o Estado uma função de distribuição de renda, de promoção da justiça ou de garantia da cidadania é sustentada na aparência imediata das PPEs: após as considerações expostas nesta pesquisa, pode-se perceber as mediações que determinam as PPEs para o Ensino Superior nos governos de FHC e Lula a integrarem o processo de reprodução do desenvolvimento do subdesenvolvimento.

A totalidade do modo de produção capitalista, com especial destaque à circulação de capital, tem por preponderância o capital financeiro (CHESNAIS, 1996; DOWBOR, 2017). Tal processo, por sua vez, implica a realidade de um país subdesenvolvido e dependente como o Brasil, alterando sua organização produtiva e dando destaque ao rentismo – como afirmado, o país passa a importar mais tecnologia industrializada e a exportar mais produtos primários, advindos da agricultura e da mineração. O contexto das PPEs para o Ensino Superior estudadas foi justamente aquele no qual houve o maior enfraquecimento do setor produtivo industrial

brasileiro, desde a década de 1980, ocasionando, assim, a falta de espaço para a alocação da força de trabalho recém-formada, o que contribui para a maior incidência do desemprego e do subemprego no país, mesmo para aquelas pessoas com formação superior.

Exemplo disso é a taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos. Justamente a faixa etária a acessar mais os cursos de formação técnica e superior é a que apresenta a taxa de desempregado que mais tem aumentado no país: em 2020, o desemprego, nessa faixa etária, correspondeu a 27,1% de todos os desempregados brasileiros (ABDALA, 2020). Portanto, aquilo que tais cursos formam não é o emprego que ele garante ao fim da formação, e tal processo só pode ser compreendido se analisado com base nas determinações econômicas impostas pelo capitalismo em sua totalidade. Dessa maneira, o horizonte idealizado das PPEs para o Ensino Superior é reforçado pelas perspectivas desenvolvimentistas que acreditam que a Educação – ou melhor, a instrução para o trabalho – garante melhores condições de vida, quando, na verdade, tais políticas, no capitalismo dependente, sofrem o revés do subdesenvolvimento estrutural e acabam reforçando o desenvolvimento do subdesenvolvimento.





## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desregulamentação do capital financeiro nos anos 1980 e o endividamento do Estado brasileiro acabaram com qualquer ilusão sobre a possibilidade de o Estado garantir justiça e desenvolvimento equitativo ou acesso a melhores condições de vida para todas as pessoas. Nesse cenário, o “mercado de capitais” tornou-se preponderante para a acumulação e centralização de valor por um número de capitalistas cada vez menor, o que vem reforçando ainda mais as desigualdades entre economias centrais e dependentes (CHESNAIS, 1996; DOWBOR, 2017). Assim, as décadas de 1980, 1990 e 2000 marcaram o período da reorganização produtiva pautada no capital financeiro, impactando profundamente as políticas brasileiras e influenciando, decisivamente, no momento que o país saiu da Ditadura, após 25 anos de governos militares, entre 1964 e 1985.

Nesse sentido, tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) quanto as políticas voltadas à ampliação do acesso ao Ensino Superior, como o REUNI e o PROUNI, foram caudatárias do rentismo ao sobrepor sua força como centralidade das ações do Estado. Estiveram determinadas pela lógica do capitalismo dependente, uma vez que o Estado brasileiro é subordinado à reprodução capitalista em sua totalidade. Não seria inesperado, portanto, que os governos de FHC e Lula (1995-2010), ao não indicarem possibilidades de ruptura com a reprodução subordinada de capital, contribuíssem também com o desenvolvimento do subdesenvolvimento do país.

Tendo isso em vista, ao longo desta pesquisa, concedeu-se especial atenção à totalidade do modo de produção capitalista, destacando como, desde suas origens, iniciadas na expansão marítima da Europa para a América, foram assentadas em todo o continente as desigualdades entre Colônias e Metrôpoles que estruturaram seu desenvolvimento desigual e combinado. Os *males de origem* (BOMFIM, 1993) do continente latino são parte fundamental de seu nascimento para o mundo ocidental e, por isso, constituem parte necessária da reprodução do modo de produção capitalista, obrigando este a seguir na gerência em uma unidade dialética entre economias subordinadas e dominantes.

Ao encontro disso, a TMD, desde seu começo nos anos 1960 a 1970, mantém-se como um campo aberto de estudos, fundamental para o pensamento crítico latino-americano e essencial para os estudos sobre políticas educacionais ao propiciar a crítica ao Estado à luz da reprodução do capitalismo em sua totalidade. Nessa perspectiva, categorias que expressam as formas de ser das economias dependentes, especialmente a superexploração da força de

trabalho, são um ponto de partida seguro para os estudos sobre as reais determinações educacionais no país.

Assim, a TMD possibilita criticar as teorias desenvolvimentistas (SCHUMPETER, 1982) ou mesmo do capital humano (SCHULTZ, 1967, 1973, 1987) de forma não restrita à superficialidade. Sua contribuição consiste, portanto, em apresentar os limites do próprio modo de produção capitalista em meio à necessária manutenção da subordinação das economias dependentes como parte de sua mundialização. Por conseguinte, a Educação formal também está também determina a ser reproduzida de forma subordinada. Antes de qualquer crítica ligeira, a TMD não “profetiza” o estagnacionismo econômico: indica haver desenvolvimento das economias subdesenvolvidas, mas supera a ingenuidade crente na possível igualdade dentro da sociedade capitalista com base no fato de o desenvolvimento, quando ocorre, estar subordinado aos interesses de reprodução do capital. Dessa maneira, a centralidade da contribuição reside em reforçar e ampliar o debate crítico sobre um aspecto específico: a mundialização do capitalismo, com a homogeneização de seu modo civilizatório, não possibilita nutrir ilusões acerca de alguma forma de dirimir suas contradições e diminuir suas desigualdades sem, antes, romper com seu padrão de reprodução.

Contrariamente a isso, as pesquisas em políticas educacionais estudadas ao longo deste trabalho apresentaram uma estrutura próxima daquilo que Marini (2011a) destaca como “desvio de ecletismo”. Cotejando argumentos críticos à reprodução do capital e assimilando a mediação possível da Educação como “direito”, como garantia de “cidadania” ou como meio para a ascensão social, tais posições dificultam o entendimento dos limites da realidade dependente e estão sustentadas sobre teorias do desenvolvimento incapazes de perceber a estrutura da transferência de valor para os capitalistas das economias centrais, a dependência científica e tecnológica e o endividamento do Estado no cerne da reprodução dos problemas educacionais brasileiros.

Produzir conhecimento sobre as políticas educacionais sem refletir sobre o que determina a reprodução do capitalismo em sua totalidade e, logo, como essa determinação impacta a realidade concreta brasileira equivale a argumentar no vazio, impossibilitando conhecer as mediações do fenômeno educativo. Tais mediações se expressam a partir do imperialismo e da subordinação das economias dominadas, reforçando, assim, a função primordial do Estado de adequar as forças produtivas à exploração do capital (OSORIO, 2014), o que implica a formação de força de trabalho aos moldes exigidos pela conjuntura dependente.

Ser explorado ou passar pela formação de força de trabalho (Educação formal) não pode significar o mesmo em uma economia dependente e subsoberana (OSORIO, 2014) e em uma

economia soberana, capaz de determinar os fluxos de capitais no mundo. Em meio à transferência de valor via endividamento do Estado e à dependência científico-tecnológica, os capitalistas dependentes necessitam extrair mais-valia a partir da superexploração da força de trabalho para manterem sua acumulação de capital. São, assim, essas as condições a que está submetida a Educação formal na realidade dependente, sempre voltada a formar para a superexploração, e é nesse sentido que as ações dos governos de FHC e Lula reforçaram o subdesenvolvimento em suas PPEs para o Ensino Superior ao não serem capazes de romper com os fundamentos essenciais da dependência.

Ao longo do processo de produção desta pesquisa, foram sendo evidenciados os limites das PPEs para o Ensino Superior, na contramão da ideia de que tais políticas possibilitam acesso ao conhecimento, à ciência ou, mesmo, à cidadania. Longe disso, seus limites são concretos, estando associados à gerência do capital dependente, de modo que não resta ilusão quanto à função que cumprem na manutenção do subdesenvolvimento. Por isso, a problematização original deste trabalho propiciou conhecer o fato de as políticas contribuírem passivamente no desenvolvimento do subdesenvolvimento, posto que não afetam a reprodução dos mecanismos de transferência de valor e, muito menos, de superação da dependência científica e tecnológica. Tendem a contribuir, sobremaneira, na formação de uma massa-reserva de força de trabalho disposta a rebaixar o valor pago por seu trabalho em razão do estrutural desemprego em um Brasil cada vez mais sustentado pela renda da terra.

Pode-se afirmar, portanto, que as PPEs para o Ensino Superior nos governos de FHC e Lula reforçaram o desenvolvimento do subdesenvolvimento ao serem parte, caudatária, da gerência compartilhada entre ambos do capitalismo dependente brasileiro. Os discursos de expansão do Ensino Superior esbarraram no orçamento público voltado ao serviço da dívida, nunca questionado desde o acerto entre esses governos e o capital financeiro mundial, na figura do FMI. O desenvolvimento do subdesenvolvimento expressa-se, nesse cenário, no crescimento falacioso das matrículas no Ensino Superior, ocorrido em maior parte no setor privado, sem nunca, por exemplo, ter sido discutido por esses governos o fim de provas de admissão para o acesso dos estudantes brasileiros a essa etapa da Educação. Ao contrário, o ENEM tornou-se hegemônico, passando a ser a porta de acesso ao ensino tanto privado quanto público.

Obviamente, quando o orçamento da União tem como objetivo principal servir ao rentismo via manutenção do sistema da dívida (FATTORELLI, 2013), as políticas sociais são entendidas como “gastos” públicos e, por isso, não podem questionar a centralidade do rentismo. Assim, o Ensino Superior no Brasil passou a figurar como política compensatória e propagandística nos últimos anos: por um lado, os governos de FHC e Lula aventaram o

aumento das vagas e a abertura de novas instituições federais e, por outro, mantiveram a transferência de capital público para instituições privadas e mantiveram o mesmo padrão orçamentário destinado ao serviço da dívida.

Em suma, os dezesseis anos correspondentes ao período estudado deixam entrever a característica fundamental das PPEs para o Ensino Superior: a reprodução da subordinação do Estado no capitalismo mundial. Sem ações que possibilitem contribuir para a superação do modo de produção capitalista, as políticas estudadas reproduziram o desenvolvimento do subdesenvolvimento brasileiro, incidindo na manutenção da formação de força de trabalho destinada à superexploração e estando limitadas ao orçamento do Ensino Superior, balizado pelo serviço da dívida pública.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, Vitor. IBGE: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre. **Agência Brasil**, Brasília, 15 maio 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA. **História do Município**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<http://santamariaemdados.com.br/1-aspectos-gerais/1-3-historia-do-municipio/>>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- ALENCAR, Kennedy; SOFIA, Juliana. Governo faz o maior aperto fiscal desde 1999. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1812200502.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o FMI 1944 a 2002: um relacionamento feito de altos e baixos. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://encontro2012.mg.anpuh.org/resources/download/1214831752\\_ARQUIVO\\_Brasil-FMI.pdf](http://encontro2012.mg.anpuh.org/resources/download/1214831752_ARQUIVO_Brasil-FMI.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. O Brasil e o FMI desde Bretton Woods: 70 anos de história. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 469-196, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/issue/view/2844>>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- ALMEIDA FILHO, Niemeyer (Org.). **Desenvolvimento e dependência**: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013.
- ARRUDA, Pedro Fassoni. **Capitalismo dependente e relações de poder no Brasil: 1889 – 1930**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. A teoria das abstrações de Marx: o método científico exato para o estudo do ser social. **Verinotio**: revista on-line de Filosofia e Ciência Humanas, Niterói, ano 9, n. 18, p. 46-61, out. 2014. Disponível em: <<http://www.verinotio.org//conteudo/0.8857190030494.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2015.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- BELCHIOR, Antônio Carlos. Apenas um rapaz latino-americano. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro. Polygram, 1976. Faixa 1.
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->

1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1988.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1988a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.131 de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.192 de 28 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília, 1995b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19192.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.192%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201995.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19192.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.192%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201995.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.>)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC n.º 249, de 18 de março de 1996.** Provão – exame nacional de cursos – sistemática. Brasília, 1996b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec\\_legis/port0249\\_180396.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.º 87, de 13 de setembro de 1996.** Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR). Brasília, 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp87.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp87.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997.** Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19448.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.448%2C%20DE%2014%20DE%20MAR%20C3%87O%20DE%201997.&text=Transforma%20o%20Instituto%20Nacional%20de,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19448.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.448%2C%20DE%2014%20DE%20MAR%20C3%87O%20DE%201997.&text=Transforma%20o%20Instituto%20Nacional%20de,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília, 1998a. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1998b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 2647, de 26 de agosto de 1999.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/antigas/1865-4.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1865-4.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.260, de 12 julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm#:~:text=L10260&text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm#:~:text=L10260&text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do Plano da Educação/Plano de Metas Compromisso todos pela Educação (2007-2009).** São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r473.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação Sociológica. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1970.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (Orgs.). **Bolsa Família 2003/2010**: avanços e desafios. Brasília: Ipea, 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONGRESSO NACIONAL. **Histórico das leis orçamentárias**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-orcamentarias/-/matorc/resumo>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CORREIA, Karla. Universidade passa a apoiar graduação no turno da noite. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 4 set. 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/69491/noticia.htm?sequence=1&isAllo wed=y>>. Acesso em: 20 jun. 2021

COSELHO EMPRESARIAL BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (CEBDS). **Benefícios econômicos da expansão do saneamento brasileiro**: qualidade de vida produtividade, educação e valorização ambiental. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://cebds.org/publicacoes/beneficios-economicos-da-expansao-saneamento-brasileiro/#.YOyBVOhKjDc>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2013.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. **Economia & Tecnologia**, Curitiba, ano 7, v. esp., p. 91-103, 2011. Disponível em: <<http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/revista/Especial%20Capa/Marcelo%20Curado.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DIAS, Rodrigo. **Imprensa revolucionária dos anos oitenta**: os intelectuais e as formulações sobre a revolução brasileira. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DISCURSO pronunciado por el ciudadano presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Señor Hugo Chávez Frías, en el Teatro de la Universidad La Sorbona. 1999-2013: Hugo Rafael Chávez Frías. Paris, 10 out. 2001. Disponível em: <<http://www.todochavezenlaweb.gob.ve/todochavez/2062-discurso-pronunciado-por-el-ciudadano-presidente-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela-senor-hugo-chavez-frias-en-el-teatro-de-la-universidad-la-sorbona>>. Acesso: 29 abr. 2021.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias tem mais riqueza do que metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados**. Brasília: Inove Editora, 2013.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor? In: OLIVEIRA, Marcos Marques de (Org.). **Florestan Fernandes**. Recife: Editora Massangana, 2010.



FERREIRA, Liliana Soares; CORRÊA, Marcos Britto; ANDRIGHETTO, Marcos José. Uma análise de teses e dissertações sobre universidade no Brasil: sentidos, historicidade e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021006, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664163. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664163>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRANK, André Gunder. El desarrollo del subdesarrollo. **Pensamiento crítico**, Havana, n. 7, p. 159-173, agosto 1967.

\_\_\_\_\_. **El subdesarrollo del desarrollo**: un ensayo autobiográfico. Caracas: Editora Nueva Sociedad, 1991.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo y subdesarrollo en América Latina**. [S.l.: s.n.], 2017. (Colección Socialismo y Libertad – libro 39). Disponível em: <<https://elsudamericano.files.wordpress.com/2015/10/39-gunder-frank-coleccc3b3n-web2.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades classes. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Nota técnica nº 3/2019/COFIN/CGSUP/DIGEF**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/51-fies?download=13605:nota-tecnica-n3-2019>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 1973.

\_\_\_\_\_. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final do século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques; RAYS, Oswaldo Alonso. A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 30, p. 82-94, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a07n30.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

HARRY S. TRUMAN LIBRARY & MUSEUM. Independence, 2019. Disponível em: <[https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr\\_archive/inagural20jan1949.htm](https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Atlas do espaço rural brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101773>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Carta de conjuntura n.º 41**: quarto trimestre de 2018. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/181211\\_cc41\\_nota\\_tecnica\\_mercado\\_de\\_trabalho.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/181211_cc41_nota_tecnica_mercado_de_trabalho.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Atlas da violência**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior e sobre-educação no Brasil entre 1980-2010**. Rio de Janeiro: Ipea, 2021. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2655.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2655.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

IPEADATA. **Dívida externa bruta**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38367>>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INTERNATIONAL MONETARY FUND (IMF). **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2002a. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2002/bra/04/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2002b. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2002/bra/05/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2003. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2003/bra/04/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2004/bra/01/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2004b. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2004/bra/02/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2004c. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2004/bra/03/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **All Letters of Intent of Brazil**. Brasília, 2004d. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/np/loi/2004/bra/04/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

JORGE, Marina Filgueiras et al. **Boletim mensal de propriedade industrial**: estatísticas preliminares. Presidência. Rio de Janeiro: INPI, 2019. Disponível em: <[https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/estatisticas/arquivos/publicacoes/boletim\\_dez\\_2019.pdf](https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/estatisticas/arquivos/publicacoes/boletim_dez_2019.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2020.

KATZ, Claudio. **A teoria da dependência**: 50 anos depois. Tradução de Maria Almeida. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KEYNES, John Maynard. **As consequências econômicas da paz**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Brasília: Editora da UnB, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

LEIA íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jun. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. Tradução de José Paulo Neto. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria marxista da dependência**: problemas e categorias – uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUCRÉCIO. **Da natureza**. Tradução e notas de Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LULA defende lucro de bancos e se diz vítima de preconceito. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jul. 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u80688.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo. Tradução de J. Perez Bances. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. Petrópolis: Editora Polis; Vozes, 1984.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João (Orgs.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

\_\_\_\_\_. Sobre a dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

\_\_\_\_\_. O ciclo do capital na economia dependente. In: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (Orgs.). **O padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017.

\_\_\_\_\_. **O reformismo e a contrarrevolução: estudos sobre o Chile**. Tradução de Diógenes Moura Breda. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARINI, Ruy Mauro; SPELLER, Paulo. A universidade brasileira. **Revista de Educación Superior**, México, n. 22, abr./jun. 1977. Tradução de Fernando Correa Prado. Disponível em: <[http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053\\_universidade\\_brasileira.pdf](http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 8 mar. 2021.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. Consenso de Washington. In: ENCICLOPÉDIA latino-americana. São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/consenso-de-washington>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: \_\_\_\_\_. **A revolução antes da revolução II - As lutas de classes na França de 1848 a 1850, O 18 Brumário de Luís Bonaparte & A guerra civil na França**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. (Coleção Assim lutam os povos).

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: livro II: o processo de circulação do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: livro III: o processo global de produção capitalista**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, Evaldo Cabral de. **O Brasil holandês (1630-1654)**. São Paulo: Penguin, 2010.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA (NERA). **DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra**: relatório 2016. Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta\\_brasil\\_2016.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2016.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia, v. 28, n. esp., p. 225-243, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611/15301>>. Acesso: 13 jun. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755/8987>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ORLETTI, Elisabeth. **Capitalismo dependente e a desconstrução da universidade pública no Brasil**. 2009. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OSORIO, Jaime. Fundamentos da superexploração. In: FILHO, Almeida Niemeyer (Org.). **Desenvolvimento e dependência**: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013.

OSORIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. Tradução de Fernando Correa Prado. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OURIQUES, Nildo. **O colapso do figuro francês**: crítica às ciências sociais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2017.

PAÍS não cumpriu 11 cartas de intenção. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 out. 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi09109806.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PALESTRA “Os Institutos Federais no Desenvolvimento Nacional” lotou auditório do Campus Porto Alegre. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre (IFRS)**, Porto Alegre, 28 set. 2017. Disponível em: <[https://poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2545:palestra-com-ex-ministro-fernando-haddad-lotou-auditorio-no-campus-porto-alegre&catid=17&Itemid=121](https://poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2545:palestra-com-ex-ministro-fernando-haddad-lotou-auditorio-no-campus-porto-alegre&catid=17&Itemid=121)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. I.

\_\_\_\_\_. **A sociologia dos países subdesenvolvidos:** introdução metodológica ou prática metodicamente desenvolvida da ocultação dos fundamentos sociais do “vale de lágrimas”. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

\_\_\_\_\_. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez, 1994.

PORTAL DA INDÚSTRIA BRASILEIRA. **Perfil da indústria brasileira.** Brasília, 2020. Disponível em:  
<<https://industriabrasileira.portaldaindustria.com.br/grafico/total/producao/#/industria-total>>. Acesso em: 19 out. 2020.

RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nilson (Orgs.). **Crítica da razão acadêmica:** reflexão sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011.

REDE FERROVIÁRIA FEDERAL. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:  
<<https://www.rffsa.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório.** São Paulo: Editora Vozes; Círculo do Livro, 1985.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro:** evolução e sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROCHA, Ronai. **Quando ninguém educa:** questionando Paul Freire. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Theotonio dos. **Teoria da dependência:** balanço e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2018.

\_\_\_\_\_. **Evolução histórica do Brasil:** da Colônia à crise da Nova República. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em:  
<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação.** Tradução de P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

\_\_\_\_\_. **O capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. **Investimento no povo.** Tradução de Elcio Gomes Cerqueira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico. Tradução de Maria Sílvia Possas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEABRA, Rafael Lana (Org.). **Dependência e marxismo**: contribuições ao debate crítico latino-americano. Florianópolis: Insular, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 21-35, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a03.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ludovico. **A mais-valia ideológica**. Florianópolis: Insular, 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre a natureza e suas causas. Tradução de João Luiz Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SZMRECSÁNYI, Tamás; SUZIGAN, Wilson (Orgs.). **História econômica do Brasil Contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica/Editora da Universidade de São Paulo/Imprensa Oficial, 2002.

TESOURO NACIONAL TRANSPARENTE. **Despesas da União** - Séries Históricas. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/despesas-da-uniao-series-historicas/2019/11>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina**: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas. 2016. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

TUMOLO, Paulo Sérgio. A atual configuração capitalista na periferia: contribuição teóricas para um debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 598-614, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p598>>. Acesso: 14 maio 2019.

WASELFISZ, Julio Jacono. **Mapa da Violência, 2010**: anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

WASSERMAN, Claudia. **A teoria da dependência**: do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução de Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Americana, 1975.

WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION (WIPO). **World intellectual property indicators 2018**. Geneva: WIPO, 2018. Disponível em: <[https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo\\_pub\\_941\\_2018.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_941_2018.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2021.