

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA

NEOLIBERALISMO E BEM-ESTAR SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELAÇÃO
COM A DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO CHILE NO REGIME MILITAR (1981-1988) E NO
BRASIL NO REGIME DEMOCRÁTICO (2000-2020)

PONTA GROSSA
2025

FELIPE MATHEUS KOCIUBA DA SILVEIRA

NEOLIBERALISMO E BEM-ESTAR SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELAÇÃO
COM A DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO CHILE NO REGIME MILITAR (1981-1988) E NO
BRASIL NO REGIME DEMOCRÁTICO (2000-2020)

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais Aplicadas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: História, Cultura e Cidadania

Orientador: Dr. Alfredo Cesar Antunes.

PONTA GROSSA
2025

S587 Silveira, Felipe Matheus Kociuba da
Neoliberalismo e bem-estar social na educação superior: relação com a
distribuição de renda no Chile no regime militar (1981-1988) e no Brasil no
regime democrático (2000-2020) / Felipe Matheus Kociuba da Silveira. Ponta
Grossa, 2025.
242 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração:
História, Cultura e Cidadania), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes.

1. Capital humano. 2. Distribuição de renda. 3. Educação superior. 4.
Neoliberalismo. 5. Privatização. I. Antunes, Alfredo Cesar. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. História, Cultura e Cidadania. III.T.

CDD: 320.51

TERMO DE APROVAÇÃO

Felipe Matheus Kociuba da Silveira

“Neoliberalismo e bem-estar social na educação superior: relação com a distribuição de renda no Chile no regime militar (1981-1988) e no Brasil no regime democrático (2000-2020)”.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Assinatura pelos Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
gov.br ALFREDO CESAR ANTUNES
Data: 06/05/2025 13:41:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes - UEPG - PR -Presidente

Prof. Dr. Johannes Maerk - UNIVIE - Áustria – Membro Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br ERIVELTON FONTANA DE LAAT
Data: 09/05/2025 15:55:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Erivelton Fontana de Laat - UNICENTRO-PR – Membro Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br AUGUSTA PELINSKI RAIHER
Data: 12/05/2025 16:05:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Augusta Pelinski Raiher - UEPG-PR – Membro Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ ALEXANDRE GONCALVES CUNHA
Data: 12/05/2025 17:03:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Alexandre Gonçalves Cunha – UEPG-PR – Membro Interno

Prof. Dr. Renato Nozaki Sugahara - UEL-PR – Suplente Externo

Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo – UEPG-PR – Suplente Interno

Ponta Grossa, 30 de abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Acredito em meritocracia, e acredito muito no valor do esforço, pois faço disso o meu modo de ser, é meu estilo de pessoa, profissional e de estudante e de cristão. Mas, se engana profundamente, quem acha que chega a qualquer lugar apenas com o próprio esforço.

Eu vim de uma família humilde, não passei fome, não tive carência de afeto, mas hoje eu sou doutor porque duas pessoas que na infância passaram fome de verdade valorizaram a minha educação. É porque minha mãe mesmo criando 4 filhos sozinha não desistiu de mim, mesmo em momentos em que eu fui impossível de aturar. É porque meus pais me apoiaram do início ao fim. É porque encontrei a minha parceira de vida, hoje minha noiva, que por muito tempo eu busquei. Alguém que acredita de verdade em mim, que me apoia em meus sonhos e me suporta em meus delírios.

Sim, tiveram com certeza muito mais pessoas entre amigos e familiares, os quais amo profundamente, que também contribuíram nessa jornada, mas destaco o papel que meu pai, minha mãe e minha noiva tiveram para que eu não desistisse e chega-se até aqui, pessoas que não só me apoiaram como também me inspiraram.

Respeito o que cada um acredita, mas neste momento não é mais um pesquisador que está falando, mas uma pessoa com fé e suas crenças pessoais. Se não fosse por Deus com certeza não estaria aqui, se de mim saí qualquer pinga de sabedoria é inspirada por Deus, porque não sei nada, quanto mais eu estudo parece que menos eu sei na imensidão da sabedoria divina. Se não me perdi, se não tirei minha própria vida na depressão foi porque meu pai do Céu esteve ao meu lado mesmo em meu momento mais difícil. No doutorado então, foi minha fonte inesgotável de sabedoria, de conforto e foi a base da minha resiliência, se estou aqui é porque Deus esteve comigo mesmo sem eu merecer.

Queria agradecer também aos professores que estiveram em minha vida, desde daqueles que me formaram professor de educação física, aqueles que formaram mestre e hoje os que me formam doutor, em especial o professor Alfredo que está comigo nessa jornada desde o primeiro dia de aula na graduação em 2014, hoje está no meu último dia de doutorado, e o primeiro como pesquisador.

Gostaria de agradecer em especial a banca que permitiu pelas contribuições dar um salto na tese, agradecer ao Professor Erivelton, ao Professor Cunha, ao Professor Johannes que está conosco já passando da meia noite e a Prof. Augusta que me acompanhou desde a banca de mestrado e vem contribuindo para a minha pesquisa desde então. Agradeço a todos presentes.

E agradeço principalmente pela oportunidade de demonstrar pela pesquisa acadêmica a importância que a universidade pública gratuita pode ter na transformação das pessoas, defendendo aqui que outras pessoas também tenham a sua vida transformada pela educação e por políticas sociais.

RESUMO

A influência neoliberal na América Latina iniciou com o seu maior expoente no Chile durante o regime militar de Pinochet. O processo de transformação do país pelo neoliberalismo atingiu seu boom a partir da década de 1980, quando os seus resultados afetaram o papel da educação superior e o perfil de acesso dos estudantes. O regime militar de Pinochet foi encerrado com a derrota dos militares no Plebiscito de 1988, porém, a constituição elaborada em 1980 e o sistema neoliberal implementado pelos *chicagos boys*, persistiu mesmo em regime democrático, tendo como principal efeito sobre a educação superior a manutenção das cobranças de taxas e mensalidades em universidades públicas até 2018, 30 anos após o fim do regime. Um ano depois, em 2019, foi elaborado no Brasil o projeto de emenda constitucional 206/2019 que pretendia cobrar mensalidades de universidades públicas. A presente tese se insere na investigação dos contextos desses movimentos políticos opostos, em que no Chile a educação superior volta a ser gratuita, enquanto no Brasil busca-se o fim da gratuidade, mesmo que parcial das universidades públicas. O direito à universidade pública gratuita é fundamental tanto para garantir a igualdade no acesso e permanência no ensino superior como também para a formação de capital humano de qualidade em educação, pois se sua formação for desigual, a tendência é de contribuição para manutenção ou aumento das desigualdades na distribuição de renda. Ou seja, uma política econômica, no caso a neoliberal, pode apresentar efeitos de desigualdade sobre a educação superior, que por sua vez pode resultar em efeitos econômicos através da maneira como é formado o capital humano, podendo ser de desigualdades na distribuição de renda. Desse modo, a presente tese tem como objetivo geral: Comparar as políticas de educação superior no Chile (1981-1988) e no Brasil (2000-2020), identificando as características neoliberais e de bem-estar social em seus modelos, bem como as relações que apresentam com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais, valendo-se de análise de discursos e de dados estatísticos sobre a educação superior, a formação de capital humano, e sobre a distribuição de renda. Como resultados, encontrou-se no Chile de Pinochet um acesso desigual, excludente e meritocrático ao ensino superior, consequências da política neoliberal implementada pelos *Chicago boys*, que apresentam a tendência de uma formação desigual de capital humano. No mesmo período houve tendência de crescimento do coeficiente de Gini. No Brasil, tem-se o conflito entre dois projetos paralelos de educação superior, um que teve mais proeminência durante os governos Lula e Dilma, pautado na democratização do acesso ao ensino superior e no seu potencial de redução das desigualdades na distribuição de renda, e um segundo que esteve presente nos 20 anos analisados, que pretendeu transformar a educação superior pela lógica neoliberal e tende a contribuir para o aumento de desigualdades no acesso e permanência no ensino superior, na formação de capital humano e na distribuição de renda.

Palavras-chave: Capital Humano, Distribuição de Renda, Educação Superior, Neoliberalismo, Privatização;

ABSTRACT

Neoliberal influence in Latin America began with its greatest exponent in Chile during Pinochet's military regime. The process of transformation of the country by neoliberalism reached its peak in the 1980, when its results affected the role of higher education and the profile of student access. Pinochet's military regime ended with the defeat of the military in the 1988 Plebiscite, however, the constitution drafted in 1980 and the neoliberal system implemented by the Chicago Boys persisted even in a democratic regime, with the main effect on higher education being the maintenance of fees and tuition charges at public universities until 2018, 30 years after the end of the regime. A year later, in 2019, constitutional amendment bill 206/2019 was drafted in Brazil, which sought to charge tuition fees at public universities. This thesis is part of the investigation of the contexts of these opposing political movements, in which in Chile higher education is once again free, while in Brazil the aim is to end free education, even if only partially, in public universities. The right to free public universities is fundamental both to guarantee equality in access to and permanence in higher education and also to the formation of quality human capital in education, because if its formation is unequal, the tendency is to contribute to the maintenance or increase of inequalities in income distribution. In other words, an economic policy, in this case a neoliberal one, can have unequal effects on higher education, which in turn can result in economic effects through the way in which human capital is formed, which can be inequalities in income distribution. Thus, this thesis has the general objective of: Comparing higher education policies in Chile (1981-1988) and Brazil (2000-2020), identifying the neoliberal and social welfare characteristics in their models, as well as the relationships they present with social, economic and educational inequalities. To this end, bibliographic and documentary research was conducted, using discourse analysis and statistical data on higher education, human capital formation, and income distribution. The results revealed that in Pinochet's Chile, access to higher education was unequal, exclusionary, and meritocratic, as a consequence of the neoliberal policies implemented by the Chicago Boys, which tended toward unequal human capital formation. During the same period, the Gini coefficient tended to increase. In Brazil, there is a conflict between two parallel higher education projects: one that was more prominent during the Lula and Dilma governments, based on democratizing access to higher education and its potential to reduce inequalities in income distribution, and a second that was present throughout the 20 years analyzed, which sought to transform higher education through neoliberal logic and tended to contribute to increasing inequalities in access to and retention in higher education, in human capital formation, and in income distribution.

Keywords: Human Capital, Income Distribution, Higher Education, Neoliberalism, Privatization;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Relação dos indicadores usados para formação de proxys quantitativos e qualitativos	61
Figura 2	- Linha do tempo: principais ações dos governos brasileiros de 2000 a 2020 com relações sobre a educação superior	131
Figura 3	- Representação Gráfica da construção do Coeficiente de Gini pela curva de Lorenz	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da proporção entre homens e mulheres empregados no mercado de trabalho brasileiro de 2001-2020.....	36
Gráfico 2 – Evolução da taxa de participação no mercado de trabalho no Brasil por cor entre 2012 a 2020.....	37
Gráfico 3 – Evolução da taxa de desocupação no mercado de trabalho no Brasil por cor entre 2012 a 2020.....	39
Gráfico 4 – Rendimentos recebidos pelos 5% mais ricos.....	41
Gráfico 5 – Rendimentos recebidos pelos 5% mais ricos.....	42
Gráfico 6 – Impacto da desigualdade sobre a pobreza na América Latina.....	44
Gráfico 7 – Concentração de publicações por ano sobre educação e desigualdades.....	45
Gráfico 8 – Relação das principais categorias e sua reincidência nos artigos.....	50
Gráfico 9 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2020.....	96
Gráfico 10 – Relação proporcional da evolução de bolsas parciais e integrais do ProUni entre 2005 e 2010.....	109
Gráfico 11 – Relação proporcional da evolução de bolsas do ProUni por modalidade de ensino entre 2005 e 2010.....	110
Gráfico 12 – Evolução de concluintes do ensino superior que participaram do FIES entre 2004 e 2014.....	112
Gráfico 13 – Relação anual de novos contratos do FIES de 1999 a 2016.....	117
Gráfico 14 – Demonstrativo anual de Gastos Tributários Bases Efetivas 2013 - Série 2011 a 2016 do ProUni.....	119
Gráfico 15 – Evolução do número de matrículas de alunos bolsistas do ProUni.....	120

Gráfico 16 – Evolução histórica do número de ingressantes e de matriculados em Instituições Federais De Educação Profissional, Científica E Tecnológica no Brasil de 2011 a 2021.....	124
Gráfico 17 – Evolução do número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil por modalidade de ensino de 2018 a 2022.....	129
Gráfico 18 – Evolução da taxa de crescimento ao ano no número de matrículas por tipo de instituição no Chile de 1981 a 1993.....	138
Gráfico 19 – Evolução do número de matrículas por categoria administrativa - Chile 1984 a 1993.....	140
Gráfico 20 – Concentração de ingressos em instituições públicas de ensino superior 2001 a 2010.....	150
Gráfico 21 – Concentração de ingressos em instituições públicas de ensino superior por categoria administrativa - 2001 a 2010.....	151
Gráfico 22 – Evolução do Número de Concluintes em Cursos de Graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001-2010.....	152
Gráfico 23 – Evolução da relação de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) entre instituições públicas e privadas – Brasil 2001-2014.....	153
Gráfico 24 – Evolução da concentração percentual de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) em instituições públicas – Brasil 2001-2014.....	154
Gráfico 25 – Evolução de recursos orçamentários pagos para auxílio estudantil nas universidades públicas federais de 2012 a 2020.....	162
Gráfico 26 – Evolução do número de concluintes de graduação, por modalidade de ensino – BRASIL – 2011-2020.....	166
Gráfico 27 – Taxa anual de anos de estudos da população ativa do Chile de 1982 a 1990.....	178
Gráfico 28 – Relação anual da taxa de desocupação no Chile de 1980 a 1990.....	179
Gráfico 29 – Relação anual da média da população ocupada no Chile entre 1980 a 1990.....	181

Gráfico 30 – Relação anual do Coeficiente de Gini no Chile de 1980 a 1990.....	183
Gráfico 31 – Relação anual do Coeficiente de Gini no Chile de 1980 a 1988.....	184
Gráfico 32 – Taxa de anos de estudos da população ativa no Brasil de 2001 a 2010.....	187
Gráfico 33 – Evolução do número de empregados no Brasil entre 2001 e 2010.....	188
Gráfico 34 – Taxa anual de desemprego no Brasil de 2001 a 2009.....	189
Gráfico 35 – Relação anual do Coeficiente de Gini no Brasil de 2001 a 2010.....	191
Gráfico 36 – Taxa média de anos de estudos da população ativa brasileira de 2011 a 2020.....	196
Gráfico 37 – Quantidade anual de pessoas empregadas no Brasil entre 2011 a 2020.....	197
Gráfico 38 – Taxa de desocupados anual no Brasil de 2011 a 2020.....	200
Gráfico 39 – Gini anual no Brasil entre 2011 a 2020.....	202
Gráfico 40 – Gini anual no Brasil entre 2011 a 2014.....	203
Gráfico 41 – Gini anual no Brasil entre 2015 a 2020.....	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Objetivos específicos.....	22
Quadro 2	– Estado do conhecimento sobre a relação entre educação e desigualdades.....	46
Quadro 3	– Resumo das Políticas e ações do regime militar de Pinochet.....	82
Quadro 4	– Educação nas 4 últimas constituições Brasileiras.....	89
Quadro 5	– Relação das políticas públicas educacionais criadas ou alteradas pelo governo Lula de 2003 a 2010.....	103
Quadro 6	– Diálogo entre Eduardo Rolim e Maria Helena sobre a cobrança de mensalidades em instituições públicas de ensino superior.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das vítimas da repressão do regime militar de Pinochet.....	75
Tabela 2 – Relação anual das privatizações de empresas públicas.....	95
Tabela 3 – Evolução do número de bolsas do ProUni no Brasil - 2005-2010.....	108
Tabela 4 – Número de concluintes que fizeram o ENADE e que participaram do FIES no Brasil entre 2004 e 2014.....	111
Tabela 5 – Relação anual de custos do FIES aos cofres públicos do Brasil de 2011 a 2016.....	117
Tabela 6 – Relação do número de IES públicas e privadas de 2016 e 2018.....	122
Tabela 7 – Relação do número de IES públicas e privadas de 2018 e 2022.....	128
Tabela 8 – Evolução de Matrícula Total por tipo geral de instituição – Chile - 1984 – 1993.....	136
Tabela 9 – Evolução do aporte financeiro ao ensino superior por mecanismos de transferências (milhões em pesos).....	142
Tabela 10 – Tipo de Instituições de ensino superior por fonte de financiamento.....	143
Tabela 11 – Evolução do Número de Instituição de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 2001 2010.....	146
Tabela 12 – Evolução do número de matrículas por categoria administrativa - Brasil 2001-2010.....	147
Tabela 13 – Evolução do Número de Ingressos (Todas as Formas) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	149
Tabela 14 – Evolução do número de instituições de educação superior, por categorias - Brasil - 2011 a 2020.....	157
Tabela 15 – Evolução do número de concluintes de graduação, por categorias - Brasil 2011 a 2020.....	158
Tabela 16 – Evolução do número de concluintes de graduação, por categorias - Brasil 2011 a 2020.....	161

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFD	Aporte Fiscal Direto
AFI	Aporte Fiscal Indireto
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CFT	Centros de Formação Técnica
CRUCH	Conselho de Reitores das Universidades Chilenas
DFL	Decreto com Força de Lei
DINA	Dirección de Inteligencia Nacional
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONDECyT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
IGP-M	Índice Geral de Preços - Mercado
IFES	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Institutos Profissionais
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
LOCE	Lei Orgânica Constitucional de Ensino
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAA	Prova de Amplitude Acadêmica
PEC	Proposta de Emenda à Constituição

PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PRO-LICEN	Programa Bolsas de Licenciatura
PROUCA	Programa um computador por aluno
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PIB	Produto Interno Bruto
PPI	Programa de Parcerias e Investimentos
PSI	Teste de Seleção Universitária
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO, DESIGUALDADES SOCIAIS E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA.....	30
1.1 Desigualdades sociais: delimitação do conceito.....	30
1.2 Políticas públicas educacionais e desigualdades sociais	40
1.3 Capital Humano, desenvolvimento e distribuição de renda.....	53
1.4 Neoliberalismo e Bem-estar Social: papéis do capital humano em cada modelo econômico.....	63
CAPÍTULO 2 – A PRIVATIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: DO INÍCIO NO CHILE ATÉ A CONJUNTURA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL.....	72
2.1 A educação superior no Chile militar no contexto de privatizações	79
2.2 A educação no Brasil: origem e desenvolvimento de um modelo elitista.....	87
2.3 A educação superior no Brasil das últimas duas décadas: efeitos do neoliberalismo em um regime democrático.....	95
CAPÍTULO 3 – O PERFIL ECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE E AS VISÕES DE CADA GOVERNO SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	133
3.1 O perfil econômico de acesso ao ensino superior no regime militar de Pinochet no Chile.....	134
3.2 A expansão do acesso à educação superior no Brasil pelo crescimento da iniciativa privada - 2001 a 2010.....	145
3.3 Do objetivo voltado a democratizar o acesso ao ensino superior à abertura à iniciativa privada para empresas do exterior para o Brasil - 2011 a 2020..	156
CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E DE BEM-ESTAR SOCIAL: ESCOLARIDADE, EMPREGABILIDADE E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA.....	170
4.1 A associação entre Escolaridade com Gini e Empregabilidade no Chile entre 1981 a 1988.....	177
4.2 A associação entre Escolaridade com Gini e Empregabilidade no Brasil entre 2001-2010 (Governo FHC e governos Lula I e II).....	189
4.3 A associação entre Escolaridade com Gini e Empregabilidade no Brasil entre: 2011-2020 (Dilma, Temer, Bolsonaro).....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	216

INTRODUÇÃO

- “o elevado índice de desenvolvimento humano ora desfrutado pelos irmãos chilenos em muito se deve às ações desenvolvidas” (Forum, 2018, p.1). Fala do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em telegrama a Augusto Pinochet Molina, neto do ex-ditador militar do Chile, após o falecimento do ex-ditador em 2008.

- “o Chile teve de dar um banho de sangue” (À custa [...], 2019, p.1).

- “Triste, o sangue lavou as ruas do Chile, mas já passaram oito governos de esquerda e nenhum mexeu nas bases macroeconômicas colocadas no Chile no governo Pinochet” (À custa [...], 2019, p.1).

- “O Chile, para poder ser o que ele é hoje, com US\$ 24 mil de renda per capita ao ano, um país que tem absoluta independência, que tem prosperidade, que tem educação de qualidade, foram lançadas bases que permitiram que ele pudesse se consolidar” (À custa [...], 2019, p.1). (Falas do ex-ministro da Casa Civil do Brasil Onyx Lorenzoni);

As falas citadas denotam simpatia de integrantes do governo federal brasileiro do período de 2018 a 2022, ao ex-ditador militar do Chile Augusto Pinochet, e aos métodos e resultados estabelecidos e alcançados por seu regime que teve 15 anos de duração.

Por que o regime de um país da América Latina já datado, de um período de outro contexto cultural, social, econômico e tecnológico ainda é utilizado como referência em falas atuais de políticos federais brasileiros?

Mais do que isso, pode-se encontrar nas bases políticas de governos brasileiros das últimas duas décadas aspectos do regime militar de Pinochet. Nas políticas de educação superior brasileiras, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve um significativo processo de privatização do ensino superior com o boom de matrículas, ingressos e concluintes em instituições privadas nos mandatos seguintes presididos por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (Costa, 2021). Esses fatos aconteceram pela primeira vez com essa proporção na América Latina, no regime militar de Pinochet no Chile (Huneus, 2000).

As bases econômicas também são similares, uma vez que seguem uma linha neoliberal de redução de gastos públicos e de incentivo ao crescimento da iniciativa

privada. O Chile também é o primeiro caso de implementação de políticas neoliberais da América Latina (Huneus, 2000).

Teria assim o Brasil seguido exemplos não de referência-norte-americanas ou europeias somente, mas uma emblemática e polêmica referência da América Latina, as políticas neoliberais chilenas do regime militar de Pinochet?

Se nos mandatos de FHC e de Lula, lançaram-se as bases neoliberais que promoveram a privatização da educação superior brasileira (Costa, 2021), ainda havia-se um projeto de permanência e valorização da universidade pública e gratuita, o que não existiu no regime militar de Pinochet que acabou pela constituição de 1980 com a prerrogativa de universidades pública gratuita (Huneus, 2000), mas que voltou ao cenário da América Latina no governo brasileiro de Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro), de 2018 a 2022 com a PEC 206/2019.

Dentre as principais figuras políticas, que envolvem a economia e a educação superior durante esse último governo federal brasileiro, encontram-se bases também identificadas no regime militar de Pinochet, e como mostrado nos primeiros parágrafos da introdução da presente tese, elogiadas por membros do último governo brasileiro.

Paulo Guedes, o ex-ministro da economia do último governo federal brasileiro, por exemplo, teve a mesma base dos *chicago boys* do Chile (Silva; Bezerra, 2022), em Chicago nos Estados Unidos no período do surgimento dos alicerces da teoria do Capital Humano, desenvolvidas por Schultz, Mincer e Becker.

Assim como os *Chicago boys* fizeram no Chile, Paulo Guedes apresentou uma política neoliberal, com ações e tentativas de reformas que levassem a contenção e redução de gastos em políticas sociais (Silva; Bezerra, 2022).

No Chile, a partir da constituição estabelecida em 1980, o regime promoveu uma onda de privatização nunca vista antes no país, afetando dentre outros setores a educação superior, com resultados expressivos sobre a expansão das instituições privadas (Huneus, 2000).

Já no Brasil, desde o governo de FHC foram desenvolvidas ações que resultaram na expansão do setor privado na educação superior, resultado potencializado na reforma educacional do governo Lula (Costa, 2021), e que voltou à

pauta do Governo Federal nos projetos, falas e discursos do ex-ministro da Educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub:

- “Queremos que a sociedade possa buscar a sua felicidade, seus sonhos. Isso só é possível com um ensino superior baseado fortemente na iniciativa privada e livre” (Palhares, 2019, p.1).

- “Esse governo defende o viés liberal na economia e conservador nos costumes. Se há duas pessoas honestas tendo uma relação econômica livre, por que alguém tem que interferir? Para que criar um monte de regras entre uma pessoa que quer estudar e um grupo que quer ensinar?” (Falas do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub) (Palhares, 2019, p.1).

- “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” (Universidades com [...], 2019, p. 1). (Falas do ex-ministro da educação Abraham Weintraub)

Segundo o Ministério de Educação (MEC), as instituições UnB, UFBA e UFF tiveram 30% dos recursos bloqueados em 2019, por baixo desempenho acadêmico. A ação durou menos tempo do que o previsto, pois o MEC recuou devido a forte reação da comunidade acadêmica e manifestações que comprovaram o bom desempenho das instituições, quando pesquisadores das instituições divulgaram suas produções acadêmicas de excelência.

Um dos maiores marcos durante o regime militar de Pinochet que afetam até hoje a educação superior chilena, foi a privatização das universidades públicas e cobranças de taxas e mensalidades dos seus estudantes, com possibilidade de financiamento, mas condicionado ao desempenho acadêmico das instituições e estudantes (Schwartzman, 1993).

Com suas singularidades, o governo Bolsonaro e deputados federais também estabeleceram discursos, projetos e tentativas de privatizar a educação superior pública.

Também durante a gestão do ministro Weintraub, foi criada a proposta do programa Future-se, no qual abria a possibilidade de investimentos e parcerias empreendedoras entre universidade pública e organizações sociais privadas, estas sem fins lucrativos. No mesmo projeto, pretendia-se vender os naming rights de prédios de

universidades públicas para marcas e empresas privadas (Brasil, 2024), prática adotada por clubes de futebol em que o nome de um prédio passa a ser o de uma empresa privada, como o estádio do Corinthians que passou a ser Neo Química Arena.

O mesmo ministro, apresentou um discurso pautado na cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação que fossem voltados ao mercado:

- "Tá lá o bonitão com diploma de advogado, ele paga" (Weintraub [...], 2019, p.1).
- "E não é pra toda pós-graduação, mas para as que têm visão de mercado, a gente pode cobrar" (Weintraub [...], 2019, p.1).

Weintraub, era contra a cobrança de mensalidades da graduação, por outro lado, durante a mesma gestão, o deputado federal General Roberto Sebastião Peternelli Junior filiado ao partido União Brasil, partido aliado ao governo Bolsonaro, criou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 206/2019 em que pretende dar fim a gratuidade universal dos cursos de universidades públicas:

Art. 1º O art. 206, inciso IV, da Constituição Federal passa a com a seguinte redação:

"Art. 206.

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ressalvada a hipótese do art. 207, § 3º;" (NR)

Art. 2º O art. 207 da Constituição Federal passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"§ 3º As instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo."

Art. 3º Esta Emenda à Constituição entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2009. p. 1)

A proposta é baseada no relatório do Banco Mundial de 2017, com a prerrogativa de reduzir as desigualdades na distribuição de renda, ao cobrar mensalidades dos estudantes com condição o suficiente para pagá-las. A PEC continua em trâmite, mas com ações de outros deputados federais para alterá-la.

Assim, tem-se no Brasil não só o discurso, mas tentativas de cobrar mensalidades em universidades públicas com suas singularidades, mas semelhanças ao o que aconteceu no regime militar de Pinochet na década de 80.

A constituição chilena de 1980 é pautada pela influência neoliberal (Serafim et al., 2022), sendo que é voltada a recuperar e desenvolver a economia sem a intenção de garantir a universidade pública gratuita, ou mesmo direitos universais, ao contrário da constituição brasileira de 1988 que tem como premissa a garantia dos direitos humanos, dentre eles a educação (Cury, 2013).

No Chile, desde 2006 foram realizados protestos estudantis, que ficaram conhecidos como revolução dos pinguins, por uma nova reforma educacional para dar fim às heranças da reforma educacional do regime militar, pedindo, dentre outras coisas, o retorno da gratuidade do ensino superior (Vuono, 2023). A mudança, veio somente em 2018 no governo de Michelle Bachelet, quando a governante entrou para “história” ao assinar a lei do ensino superior que estabelece a gratuidade universal (Oyarce, 2020).

No Brasil, as tentativas de mudanças constitucionais se aproximam da constituição chilena no que diz respeito à educação superior, ao cobrar mensalidades de instituições públicas e privatizar a educação superior.

Porque o Brasil tem em seus representantes políticos o desejo de trazer um projeto político de educação superior próximo ao do Chile de Pinochet, quando lá o interesse é em sair dele? Por que em alguns aspectos diretamente e em outros indiretamente a reforma educacional do Chile de Pinochet é uma referência às políticas brasileiras de educação superior?

Essas questões refletem a importância e atualidade do tema envolvendo a reforma da educação superior chilena durante o regime militar de Pinochet. Desse modo, a presente pesquisa faz a análise da reforma educacional do Chile de 1981 a 1988, com atenção ao processo de privatização da educação superior e de cobranças de mensalidades de instituições públicas e estabelece paralelos com a educação superior brasileira nas últimas duas décadas, desde a privatização iniciada no governo FHC, a reforma educacional do governo Lula, e com os projetos de reforma da educação superior durante o governo Bolsonaro.

A reforma da educação superior do regime militar de Pinochet, teve um viés econômico neoliberal de contenção e redução de gastos públicos com políticas sociais, com bases estabelecidas na lógica de mercado e verbas destinadas conforme o

desempenho acadêmico (Huneuus, 2000), portanto, há a tendência de crescimento da desigualdade de acesso à educação superior, uma vez que só os mais aptos e, ou com melhor condição financeira poderiam ter acesso ao ensino superior, isso porque, a educação na lógica neoliberal cria uma ambiente em que os sujeitos que possuem maior capital econômico e cultural tenham vantagem de posição em um sistema de quase mercado educacional (Hill, 2003).

Segundo Hill (2003), tanto no Reino Unido como no mundo as políticas neoliberais resultaram em gargalos como a redução de equidade e principalmente da justiça econômica e social, complementando com perdas na democracia e do desenvolvimento do pensamento crítico quando estabelecido uma cultura de desempenho.

A associação entre o acesso à educação e a renda feita em trabalhos acadêmicos, apresentou como resultados tendências de associação entre baixa renda e baixos níveis de escolaridade:

- Castro (2009), por exemplo, identificou que a renda é um elemento determinante do analfabetismo. Quanto menor a concentração de renda em uma região, maior a taxa de analfabetismo;
- Bagolin e Junior (2003), identificaram que no Brasil, de 1986 a 2001, os piores indicadores de escolaridade e de desigualdade educacional concentraram-se nas regiões relativamente mais pobres;
- Ferreira (2000), identificou que a educação continua sendo uma importante variável para explicar a desigualdade brasileira, potencializada pelo mercado de trabalho que promove a desigualdade de renda;

Nesse sentido, também faz parte do objetivo do presente trabalho identificar se com a desigualdade do acesso ao ensino superior também teve-se aumento da desigualdade na distribuição de renda.

Segundo a teoria do capital humano de Schultz, Mincer e Becker (1962), qualquer investimento realizado em pessoas que promova o aumento da sua capacidade de produção que seja capaz de gerar ganhos financeiros tanto para quem fez o investimento como para quem teve o aumento da sua capacidade de produção é considerado como capital humano.

O investimento em capital humano pode acontecer de diferentes formas, profissionais saudáveis, por exemplo, apresentam a tendência de um aumento significativo da produção (Mincer, 1962), mas é o investimento em educação que apresenta no final do ciclo efeitos sobre a distribuição de renda.

Além disso, Castro (2012) apresentou resultados significativos do investimento em políticas sociais para a renda média salarial familiar, nos quais identificou que para cada real gasto em políticas sociais são gerados 1,37 reais de aumento no Produto Interno Bruto (PIB), sendo a educação e a saúde os setores com maior efeito multiplicador, ou seja, segundo a literatura acadêmica a educação tem potencial de retorno contribuindo para o crescimento econômico e consequentemente para o desenvolvimento.

Identificar se a política educacional chilena durante o regime militar de Pinochet aumentou ou reduziu as desigualdades de acesso à educação superior e de distribuição de renda, expõe um panorama que mostra o verdadeiro papel da educação superior no Chile de Pinochet e se é esse o papel a ser espelhado por outros governos atuais. Seria mesmo esse o modelo ideal de educação para o Brasil?

Assim, o objetivo geral da presente tese foi: Comparar as políticas de educação superior no Chile (1981-1988) e no Brasil (2000-2020), identificando as características neoliberais e de bem-estar social em seus modelos, bem como as relações que apresentam com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Com a finalidade de atingir o objetivo geral, foram desenvolvidos 6 objetivos específicos expostos no quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos Específicos

(continua)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
01	Especificar a relação entre educação, desigualdades de acesso à educação superior e desenvolvimento por meio do conceito de capital humano, e seus determinantes para a redução ou aumento das desigualdades na distribuição de renda.

Quadro 1 - Objetivos Específicos

(conclusão)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
02	Investigar o contexto histórico das reformas do ensino superior chileno (1981-1988) e do Brasil (2000-2020), examinando seus antecedentes políticos, econômicos e sociais, mapeando as principais políticas públicas de acesso implementadas e seus objetivos.
03	Identificar a natureza administrativa das instituições de ensino superior que mais ofertaram vagas e que receberam recursos públicos durante a reforma educacional do Chile 1981-1988 e seus paralelos com a educação superior brasileira nas duas últimas décadas.
04	Identificar o perfil de acesso ao ensino superior durante as reformas educacionais do Chile 1981-1988 e do Brasil 2000-2020.
05	Analisar o papel atribuído à educação superior pelos discursos e políticas públicas e sua relação com o perfil de sujeitos que tiveram acesso ao ensino superior durante a reforma educacional no Chile, com paralelos aos discursos e políticas educacionais brasileiras das duas últimas décadas.
06	Comparar os dados relacionados ao acesso ao ensino superior com a formação de capital humano e com a distribuição de renda durante a reforma educacional do Chile 1981-1988 e do Brasil 2000-2020.

Fonte: o autor

Tem-se como tese que nos casos do Chile no período de Pinochet (1981-1988) pós-constituição e no Brasil no período de 2000 a 2020, sempre que a política econômica neoliberal apresentou maior destaque sobre as políticas públicas educacionais foi nociva para o papel da educação como um direito, o qual é

direcionado então ao mercado, em um sistema de competição em que quem possui melhores capacidades e condição financeira é privilegiado. Nessa lógica limitou-se a possibilidade de ascensão econômica e social pela educação, o que promoveu um potencial nocivo para a equidade na distribuição de renda em ambos os casos, mesmo em contextos e modelos de regimes contrastantes.

Ao atingir os objetivos específicos e em consequência o objetivo geral, pretende-se provar que a presente tese é verdadeira.

A presente tese possui originalidade e significativa atualidade, sendo os temas abrangentes que a engendram, tratados quanti e qualitativamente pela literatura acadêmica, sem, no entanto, abordar a sua especificidade, ou seja, como o neoliberalismo consegue transformar a realidade educacional ao afastar o seu papel e motivações do direito e da justiça social e aproximar do mercado e do interesse no lucro.

Em muito se discute na literatura acadêmica a relação entre o neoliberalismo, a educação e a desigualdade na distribuição de renda, mas conforme os capítulos a seguir apresentam, os trabalhos analisam períodos com uma única forma de regime e quando apresentam dois modelos contrastantes é para contrastar o período com e o período sem influência neoliberal.

No presente trabalho é possível identificar como o modelo neoliberal conseguiu influenciar e mudar a política pública educacional com certos resultados similares em regimes datados de períodos diferentes, em países diferentes, em regimes diferentes e com políticas ideológicas distintas, porém com algumas características em comum não só entre eles como em outros países da América Latina, principalmente no que se refere às desigualdades de renda, sociais e econômicas.

O presente trabalho também possui significativa relevância social, pois é de interesse público conhecer os resultados de políticas educacionais neoliberais para o direito à educação e justiça social, quando mesmo que de forma disfarçada no discurso, o Brasil apresenta propostas políticas de ampla privatização e de delegação de obrigações do Estado para instituições privadas.

Outro ponto fundamental para justificar socialmente o desenvolvimento da presente tese está pautado no papel da educação, quando um direito constitucional é ameaçado mesmo em um regime democrático, percebe-se um grande potencial de

retrocesso e de perdas de direitos, outrora, definidos como universais e de obrigação do Estado na Constituição.

O Brasil de hoje, polarizado em políticas partidárias e ideológicas em alguns pontos antagônicas, corre o risco de perder uma das principais alternativas de ascensão social e do rompimento de ciclos de pobreza, nesse sentido afirma-se que em muito interessa à sociedade conhecer os efeitos que o neoliberalismo promove sobre o acesso à educação e a distribuição de renda.

Filho de empregada doméstica, de uma família que saiu da pobreza, onde a fome era disfarçada chupando cana-de-açúcar e que por meio de políticas sociais equitativas de acesso e permanência ao ensino superior, não só conseguiu concluir um curso de ensino superior, entrar no mercado de trabalho com melhor condição, como também permitiu pleitear o título de doutor por meio da presente tese, o seu autor tem como justificativa pessoal, a necessidade de contribuir para que outras famílias também possam romper ciclos de pobreza pela educação, até então pública e gratuita.

Tem-se como principal justificativa pessoal, defender a universidade pública e gratuita, bem como um acesso democrático e equitativo, com melhores condições de permanência de conseguinte inserção no mercado de trabalho.

Quanto à estrutura da presente tese, a mesma foi organizada respeitando a sequência dos objetivos específicos.

Para atingir cada objetivo específico e responder à pergunta de partida, a tese foi dividida em 4 capítulos, sendo o primeiro de cunho bibliográfico apresentando os principais pressupostos teóricos voltados às relações entre ensino superior, desigualdades de acesso, capital humano, desenvolvimento e distribuição de renda.

O segundo voltado a contextualizar a conjuntura da reforma educacional do Chile durante o regime militar de Pinochet (1981-1988) e suas consequências sobre o acesso ao ensino superior público, privado e sua relação mercadológica, possuindo um apanhado histórico breve sobre as relações precedentes às reformas e paralelos com as políticas e discursos voltados a educação superior brasileira nas últimas duas décadas.

O terceiro capítulo possui uma abordagem de característica quanti-qualitativa, visto que contém dados e análises sobre o perfil predominante dos alunos com

possibilidade de acesso ao ensino superior, a sua relação com a natureza administrativa das instituições com mais oferta, procura e demanda de vagas.

Nesse contexto, contém a análise do papel do regime militar chileno, considerando os investimentos e políticas públicas voltadas às instituições públicas e privadas, bem como a análise dos objetivos se foram voltados à lógica de mercado, ou a diminuição de desigualdades por intermédio da democratização do acesso, com paralelos aos discursos e políticas de educação superior do Brasil nas duas últimas décadas.

No quarto capítulo procura-se comparar se o crescimento do acesso ao ensino superior foi acompanhado do aumento da formação de capital humano, de crescimento econômico e de redução ou aumento de desigualdades, sendo na sequência analisadas as relações e associações entre cada variável.

Por fim, foram discutidos os resultados da reforma educacional do regime militar chileno, com paralelo aos discursos e políticas da educação superior brasileira na última década, para identificar até que ponto o modelo chileno influenciou e se é o modelo ideal a ser seguido.

A pesquisa possui delineamento bibliográfico e documental, e segue a abordagem quanti-qualitativa, contendo a análise de dados estatísticos como papel complementar para fundamentar e entender o objeto de estudo, o qual foi interpretado por meio do pesquisador e do referencial teórico pautado nos conceitos de capital humano, desenvolvimento, crescimento econômico, desigualdade de acesso à educação superior e distribuição de renda.

Para atingir o primeiro objetivo específico estipulou-se a realização do levantamento, da categorização e da inferência sobre a produção acadêmica preexistente sobre as temáticas desigualdades sociais, políticas públicas, e desenvolvimento, por meio de um estado do conhecimento (Morosine; Fernandes, 2012).

A metodologia estado do conhecimento, diferentemente do estado da arte, contempla delimitações sobre o que foi produzido sobre determinada temática, como tempo, espaço de publicação, espaço de produção e formato de relato de pesquisa (Morosine e Fernandes, 2012).

Para a realização do estado do conhecimento é necessário determinar palavras-chave que contemplem a temática, no caso da tese pretendida optou-se pelos seguintes descritores: “desigualdades sociais” and “políticas públicas educacionais” - “desigualdades sociais” and “desenvolvimento”.

Ainda se delimitou um espaço territorial, ao levar em consideração o objetivo geral, todas as pesquisas que tenham sido realizadas tendo os países latino-americanos como pano de fundo foram incluídas.

Delimitaram-se as bases de dados SCOPUS e SCIELO, por contemplarem a maioria da produção acadêmica no mundo, e por serem duas das principais bases em termos de tamanho e relevância.

O formato de artigo é o que apresenta maior mobilidade entre a comunidade científica, por isso no primeiro momento foram delimitados apenas artigos. Na sequência foram utilizados os mesmos descritores para busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por teses e dissertações que tratam sobre educação superior, políticas públicas, desenvolvimento e desigualdades.

Após a realização do levantamento, a próxima etapa é a de categorização, em que a produção é sistematizada de acordo com categorias prévias, como pano de fundo, tipo de relações feitas entre as palavras-chave, local pesquisado, data da produção da pesquisa e locus temporal. Ainda foi produzida uma contextualização dos conceitos com o ensino superior e sua relação com os interesses e políticas públicas do Estado.

Na sequência para a realização do segundo capítulo, foi realizado um estudo bibliográfico com um breve histórico das principais políticas públicas do Chile voltadas à educação, com ênfase no ensino superior, nas legislações, nos marcos regulatórios do último século, e sua contextualização política, econômica e social.

Para o desenvolvimento do terceiro capítulo, foram coletados o número de vagas, matrículas, concluintes do ensino superior e a natureza administrativa predominante das instituições de ensino superior entre 1981 e 1988 do Chile. Os dados foram coletados por meio do Compêndio Histórico e de pesquisas bibliográficas como a de Schwartzman (1993).

Ainda no terceiro capítulo, foram coletados os dados sobre as principais políticas públicas envolvendo a educação superior durante o regime militar de Pinochet. Foram utilizadas pesquisas bibliográficas como Pires (2015), Espinoza

(2017) e Schwartzman (1993). Para a análise dos dados coletados, foram utilizados os referenciais e dados encontrados nos capítulos 1 e 2.

Para a realização do quarto capítulo, e para atingir o objetivo 6, os números relacionados à renda média do trabalhador, de trabalhadores empregados, bem como da escolaridade predominante no Chile foram coletados por meio do XV Censo Nacional de População e Domicílio (1982), e XVI Censo Nacional de População e Domicílio (1992).

O software PSPP e o programa Microsoft Excel foram utilizados para fazer a análise estatística dos dados. Foram feitas análises de correlação entre variáveis quantitativas, sendo comparado os níveis de escolaridade no Chile com a renda média e número de trabalhadores empregados durante os períodos das reformas, bem como o Índice de Gini.

Por meio do teste de Pearson, ou seja, o coeficiente de correlação de Pearson, foi testado o nível de associação entre duas variáveis. Destaca-se que a análise de correlação apenas indica que existe alguma relação entre as variáveis, e não necessariamente uma relação de causa-efeito.

Para finalizar o quarto capítulo, pretende-se discutir os resultados referentes à relação entre a empregabilidade, a escolaridade dos trabalhadores, renda média dos trabalhadores com o aumento de capital humano em educação superior promovido pela reforma educacional do Chile (1981-1988).

Os dados da educação superior brasileira, foram analisados para identificar aspectos que se assemelham a reforma educacional chilena, no que diz respeito às políticas públicas e discursos voltados a educação superior nas duas últimas décadas, com ênfase na privatização do ensino superior brasileiro iniciada no governo FHC, potencializada no primeiro mandato do governo Lula, na retomada da privatização e tentativa de cobrar mensalidades de instituições públicas de educação superior nos discursos e projetos de lei e de emendas constitucionais do governo Bolsonaro.

Os dados da educação superior brasileira foram coletados por meio do Censo da Educação Superior de 2010, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Sinopse da Educação Superior do Brasil de 2010 e analisados conforme as suas relações com as políticas de educação superior do país, com paralelos à educação superior do Chile do período do regime militar de Pinochet.

Com este conjunto de ações, pretende-se atingir o objetivo geral estabelecido para a tese.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO, DESIGUALDADES SOCIAIS E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

1.1 Desigualdades sociais: delimitação do conceito

No presente capítulo, encontram-se expostos dados, conceitos e definições que permitem entender a relação entre educação, desenvolvimento e desigualdades sociais. Em um leque maior de concepções foi definido primeiro a concepção de desigualdades sociais pelo escopo do objeto de estudo da tese.

Tratando-se do início, o autor mais pertinente para abordar o tema é Rousseau, uma vez que ele investigou a partir de uma perspectiva filosófica a origem do tema.

Segundo Rousseau (1988), sobre os males das desigualdades, o homem sempre esteve propenso a eles, com diferenças cruciais entre dois modelos separados temporalmente pelo surgimento do homem social.

Isso porque existiam duas formas de homem, a primeira guiada por seus instintos a agir para adquirir somente o que fosse necessário para sobreviver. Desta maneira, as desigualdades impostas a ele se referem apenas às condições físicas, que apesar de interferirem na sua probabilidade de sobrevivência, não servem como objeto de contraste, uma vez que os homens viviam isoladamente (Rousseau, 1988).

Sendo assim, o homem não tentaria destruir ou explorar outros homens, competir ou disputar por bens (Lima, 2016).

São dois os fatores que rompem com as perspectivas do homem natural e inauguram o homem social, sendo estes a racionalização e a socialização, os quais compõem o mesmo processo, em que o homem substitui a sobrevivência como único objetivo de vida e coloca os bens materiais, incluindo principalmente a propriedade privada, no lugar (Rousseau, 1988).

É a partir do interesse de acumular bens materiais e de defender a propriedade privada que as relações sociais e de trabalho são moldadas de tal forma a gerar competição, lei do mais forte, em que o homem começa a guerrear, engendrando um cenário conflituoso entre poucos homens que ficam cada vez mais ricos, e muitos outros que não conseguem atingir tal feito (Lima, 2016).

Ao aproximar a concepção de Rousseau (1988) com o objeto de estudo da presente pesquisa, a educação aparece como uma das possíveis soluções para as desigualdades, no entanto, o embate, a competição, a lei do mais forte e também o jogo de interesses muitas vezes interferem no acesso à educação, como um fator potencializador do problema em vez de redutor. A privatização do ensino superior público, que tornou pago cursos antes gratuitos em países como o Chile, é um dos sintomas deste problema.

Também percebendo a propriedade privada como base das disputas e dos males das desigualdades sociais, Marx analisa a sociedade a partir de classes, sendo a burguesia representada pelos comerciantes e donos de grandes indústrias antagônicas do proletariado representado por trabalhadores (Nascimento, 2019).

Se Rousseau prevê o interesse por acumular mais do que o necessário para a subsistência como um grave problema social, Marx o vê potencializado pelos efeitos nocivos do novo sistema econômico que passava a predominar no lugar do feudalismo, tal qual o capitalismo (Nascimento, 2019).

Nesta lógica, o homem que mantinha uma condição financeira que garantia mais do que o necessário para sua subsistência, possuía meios para acumular cada vez mais bens às custas justamente da desigualdade social, uma vez que os ricos precisavam da exploração do proletariado para sanar seus desejos consumistas desenfreados (Marx, 2017).

O problema era ainda maior quando analisa-se o papel do Estado diante deste cenário desigual, pois em vez de agir para suprimir a exploração do homem pelo homem, equiparando assim a distribuição de renda entre a burguesia e o proletariado, agia de modo parcial, privilegiando a burguesia, facilitando a exploração e punindo a pobreza de modo a obrigar a pessoa sem condições financeiras a trabalhar em condições análogas à escravidão, conforme analisa Hegel, contemporâneo e amigo de Marx (Nascimento, 2019).

Locke por sua vez, possuía uma visão muito mais moralista do que política se comparado com Marx, para o autor a desigualdade social era resultado de dois fatores principais, o primeiro é semelhante ao dos demais autores, pois diz respeito ao acúmulo de bens acima do necessário para subsistência, já o segundo diz respeito a

negação do trabalho quando possui o necessário para trabalhar, ou seja, “luxúria” e “vagabundagem” (Nascimento, 2019).

Segundo Locke (2001) as instituições sociais, principalmente a igreja detinha a função de promover e garantir empregos a todos que quisessem trabalhar, nesta lógica para o autor só ficava na condição de não ter o necessário para sobreviver aquele que não queria trabalhar.

Mesmo que algumas reflexões de Locke (2001) sejam questionáveis, principalmente por culpar a pessoa sem renda por sua condição, oportunizar condições para a subsistência de todos os indivíduos é parte importante da luta pela justiça social atualmente, e instituições não governamentais tem se posicionado muito mais fortemente nesta busca, do que se tem visto do próprio Estado, e apesar do novo papel das instituições sociais, instituições religiosas têm contribuído para sanar as necessidades mínimas necessárias para a sobrevivência de muitas pessoas, em países da América Latina.

Outra perspectiva importante das desigualdades sociais passa por Castel (2000), que contém discussões e análises mais atuais. O autor realizou uma palestra no Brasil tratando sobre a transformação do problema social. Apesar de ter a França como cenário analisado, as reflexões e argumentos referentes à sociedade pós-globalizada também cabem aos países latino-americanos, com atenção é claro as especificidades necessárias.

Se a propriedade privada estava no centro das perspectivas dos autores já mencionados, Castel (2000) percebe uma sociedade mercantilizada depois do início do processo de globalização, tendo agora uma relação de mercado e trabalho permeando as questões sociais.

Antes o indivíduo com posses era quem sustentava a prerrogativa de acumular bens, enquanto a quem não possuía a posse restava somente vender sua força de trabalho a qualquer custo para garantir a sua subsistência (Castel, 2000).

Com o processo de globalização a sociedade passou por diversas transformações, de ordem cultural, econômica, política e social, porém as relações de trabalho reguladas pelo mercado passaram a ser a essência de suas novas

características, com a manutenção e potencialização de alguns problemas anteriores como a exploração do homem pelo homem.

O lucro passou a dominar, e deste modo baixar os custos da mão-de-obra e aumentar a eficiência se tornaram fundamentais para o acúmulo de bens dos principais donos de capital (Castel, 2000).

O homem assalariado, em muitos cenários passa a ser o indivíduo que não tem posses e vende sua força de trabalho a qualquer custo para garantir a sobrevivência assim como na gênese da industrialização, ou seja, mudam-se algumas regras, transformam-se as relações, mas a essência do jogo que é a exploração permanece promovendo desigualdades sociais.

Apesar de não aprofundar, Castel (2000) deixa claro que um dos principais aspectos que diferem entre os países latino-americanos da Europa, referente às desigualdades sociais, está na cidadania, mais especificamente nos direitos trabalhistas. Para o autor, os direitos trabalhistas mudaram as relações de trabalho, sendo agora diferentes da época de Marx durante o boom industrial, mais sólidos na Europa do que nos países latino-americanos.

Assim, a França e outros países europeus passaram a partir da década de 1970 por um processo de estabilização nos vínculos e garantias trabalhistas, que permitiram o sonho das classes de trabalhadores em uma trajetória de ascensão social (Castel, 2000).

Com a crise econômica que veio em seguida, o sonho tornou-se apenas uma utopia e os direitos trabalhistas passaram por uma flexibilização, o que trouxe pontos positivos e negativos para a classe. Positivo em ampliar as possibilidades de contrato alimentando o mercado informal, mas negativo porque a liberdade custa caro, uma vez que estavam em jogo os direitos que traziam a estabilidade e esperança de ascensão social (Castel, 2000).

Diante deste cenário, o Estado deveria mediar as relações trabalhistas de modo a assegurar que a trajetória de ascensão social não se torne uma utopia e sim uma realidade, não só nas questões trabalhistas, mas também nos outros direitos que deveriam servir como mecanismos de justiça social reduzindo as desigualdades.

Na obra “O Capital no Século XXI”, Piketty reforça a importância da intervenção do Estado sobre o capital, pois identifica que na ausência da regulação do capital, promovido em um contexto de grandes fortunas passadas de geração para geração, proliferam-se as desigualdades.

Piketty (2014) considera que a desigualdade é uma característica estrutural do capitalismo. Para explicar essa ideia, o autor defende que a relação entre o crescimento econômico e o retorno sobre o capital contribui para o aumento da desigualdade quando o retorno sobre o capital é maior que o crescimento econômico. Essa relação pode ser representada pela fórmula:

$$r > g$$

Em que r representa o retorno sobre o capital, dividendos, lucros, juros dentre outros, e g representa a taxa de crescimento da economia, renda e produção.

Para o autor, esse processo é acentuado devido à reprodução das elites, ou seja, nas sociedades em que o retorno do capital é alto, existe a transmissão de riquezas entre gerações. Seriam essas sociedades em que $r > g$, passíveis de serem dominadas por heranças hereditárias:

A desigualdade $r > g$ faz com que os patrimônios originados no passado se recapitalizem mais rápido do que a progressão da produção e dos salários. Essa desigualdade exprime uma contradição lógica fundamental. O empresário tende inevitavelmente a se transformar em rentista e a dominar cada vez mais aqueles que só possuem sua força de trabalho. Uma vez constituído, o capital se reproduz sozinho, mais rápido do que cresce a produção. O passado devora o futuro (Piketty, 2014, p.692).

Para o autor, o capitalismo “desregulado” amplia e promove desigualdades ao longo do tempo. Desse modo, a principal alternativa para impedir os efeitos estruturais do capitalismo sobre as desigualdades acontece por meio da ação regulatória do Estado que pode acontecer pela implementação de um imposto progressivo da riqueza, que seja proporcional ao rendimento, pelo qual pode-se reduzir a concentração de renda e financiar políticas sociais.

Com certo grau de descrença pela aceitação das grandes nações, Piketty (2014), acredita que a formação de um imposto mundial sobre a fortuna poderia ser a melhor solução.

O imposto mundial sobre o capital é uma utopia: seria difícil acreditar que as

nações do mundo pudessem concordar com essa ideia, estabelecer um cálculo de tributação para ser aplicada a todas as fortunas do mundo e depois redistribuir harmoniosamente essas receitas entre os países. Entretanto, considero-a uma utopia útil, por diversas razões (Piketty, 2014, p.637-638).

Dentre as razões o autor considera que:

[...] a regulação ideal que seria o imposto mundial sobre o capital, que tem o mérito de preservar a abertura econômica e a globalização ao mesmo tempo que regula com eficiência e distribui os lucros de maneira justa dentro de cada país e entre os países (Piketty, 2014, p.637-638).

Caprara (2017) entende que implicitamente Piketty (2014) espera que se o crescimento econômico for satisfatório e o retorno do capital for reduzido pelas medidas regulatórias, é possível estabelecer um sistema capitalista mais igualitário, seria uma forma de “capitalismo regulado” e mais justo.

O cenário brasileiro, por outro lado, exige um olhar para além da perspectiva econômica na promoção das desigualdades, pois nas relações trabalhistas, no acesso à educação de qualidade e na concentração de renda encontram-se desigualdades estruturais engendradas desde o Brasil escravocrata, tendo seus principais expoentes no racismo e desigualdades de gênero.

As diversas formas de discriminação estão fortemente relacionadas aos fenômenos de exclusão social que originam e reproduzem a pobreza. São responsáveis pela superposição de diversos tipos de vulnerabilidades e pela criação de poderosas barreiras adicionais para que pessoas e grupos discriminados possam superar a pobreza e ter acesso a um trabalho decente. (Abramo, 2006, p.1).

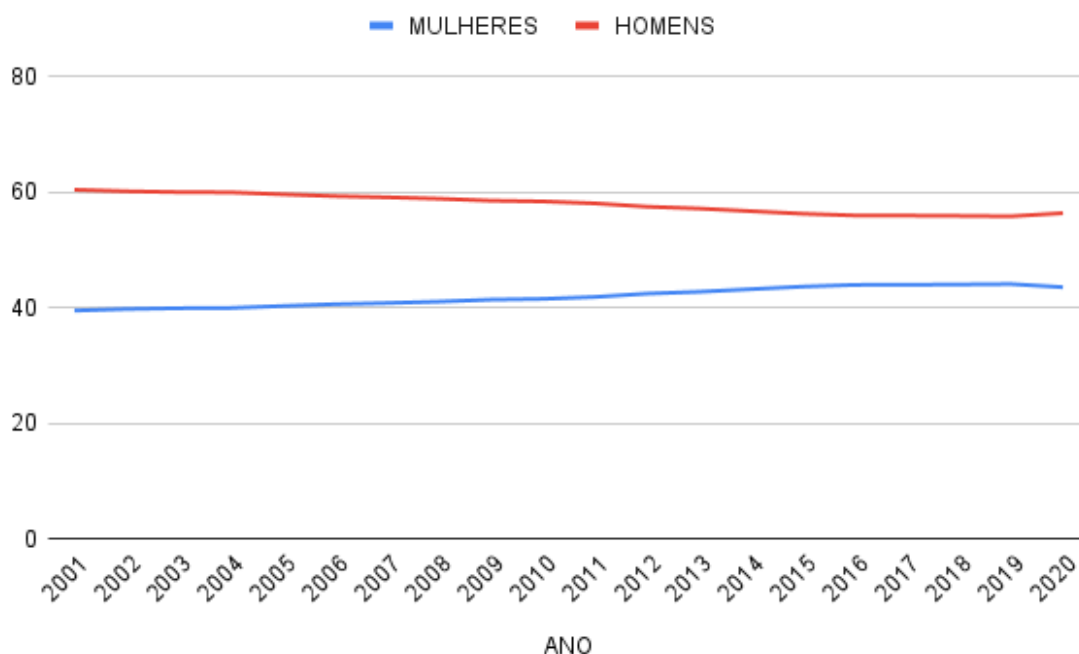
A autora considera que no Brasil esses problemas não são relacionados à minoria da população, pelo contrário, estão presentes em sua maioria (Abramo, 2006).

As desigualdades de gênero e raça são eixos que estruturam a matriz das desigualdades sociais brasileiras que estão enraizadas na manutenção e reprodução da pobreza e exclusão social (Abramo, 2006).

Abramo (2006), afirma ainda que o Brasil passou por uma importante evolução no aumento da escolaridade da população economicamente ativa a partir da década de 1990, o que representa um avanço significativo para a relação entre a educação e o mercado de trabalho, no entanto, a distribuição destes avanço não foi igualitário entre homens e mulheres, brancos e negros.

Em termos de empregabilidade, nas duas últimas décadas no Brasil os homens representaram uma taxa significativamente maior de ocupação no mercado de trabalho do que as mulheres, no entanto, conforme apresenta o gráfico 1 houve uma significativa melhora:

Gráfico 1 - Evolução da proporção entre homens e mulheres empregados no mercado de trabalho brasileiro de 2001-2020;



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Anuário da RAIS;

Nota: Foi realizada a soma entre o total de homens e mulheres empregadas formalmente, depois foi realizado o cálculo de proporção de empregados tanto de homens como de mulheres do total de empregados. Portanto, em cada ano consta o percentual de homens empregados e de mulheres empregadas.

No início das duas décadas, em 2001, os homens representavam 60,45% da população empregada, enquanto as mulheres representavam 39,54%. Em 2020, os homens passaram a representar 56,40% da população ocupada, enquanto as mulheres passaram a representar 43,59%.

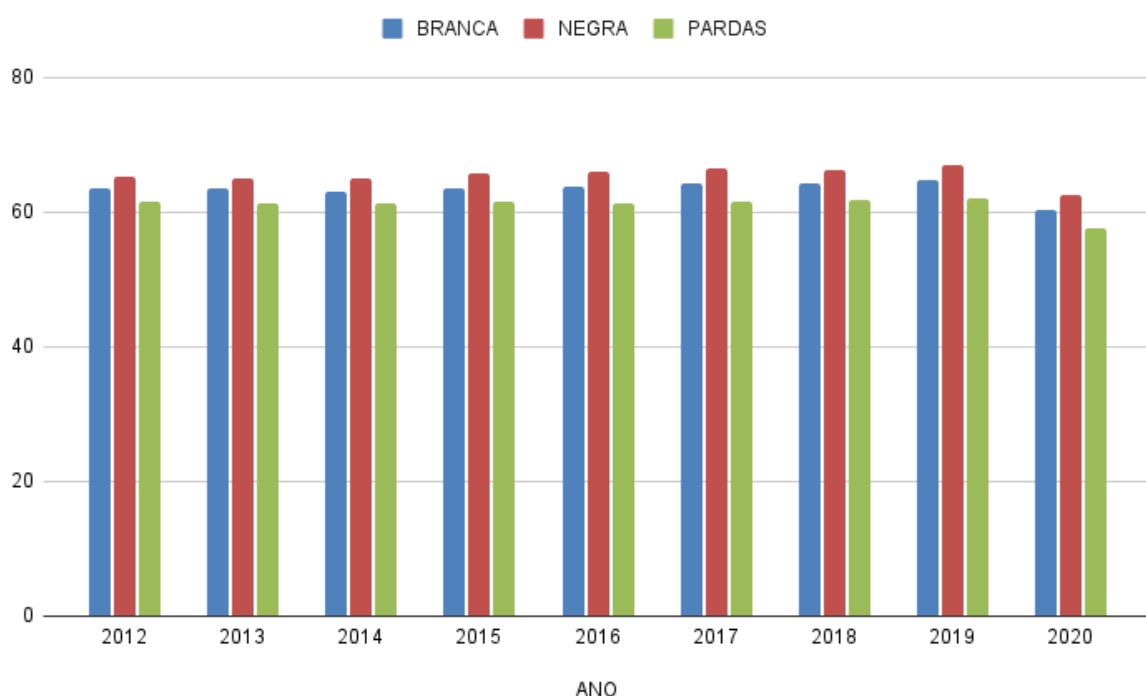
Apesar desse aumento significativo da empregabilidade feminina, mesmo depois de duas décadas, os homens em maior número significativamente, sendo que em 2020, o processo iniciado em 2007 de aumento da empregabilidade feminina voltou a cair.

Com relação à cor, em 2000 77,56% dos ocupados empregadores eram autodeclarados pessoas brancas, enquanto 22,43% eram autodeclarados pessoas negras. Em 10 anos esse cenário não mudou, pois pelos dados do censo demográfico de 2010, 77,05% dos ocupados empregadores eram autodeclarados pessoas brancas, enquanto 22,94% eram autodeclarados pessoas negras (IPEA, 2025).

Por mais que em uma década tenha aumentado, a participação da população autodeclarada negra ainda é muito abaixo da taxa de participação da população autodeclarada brancas ocupadas como empregadores. Ou seja, há uma desproporção entre brancos e negros ocupando a mais alta função do mercado de trabalho, a de empregador.

Quanto aos empregados como um todo, consta apresentado a evolução da taxa de participação no mercado de trabalho brasileiro por cor no gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução da taxa de participação no mercado de trabalho no Brasil por cor entre 2012 a 2020;



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA com base nos anos 2012-2020 da PNAD contínua.

Pelo gráfico 2 é possível inferir que a população autodeclarada negra apresentou nos primeiros 8 anos da PNAD contínua maior engajamento no mercado de trabalho do que as populações autodeclaradas brancas e pardas.

No entanto, o maior engajamento não representa maior empregabilidade, pois a taxa de participação calculada pela PNAD contínua segue a seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de Participação} = \left(\frac{\text{Força de Trabalho}}{\text{População em Idade Ativa}} \right) \times 100$$

Nesse caso a força de trabalho é representada pelo número de pessoas empregadas + o número de pessoas desempregadas em busca de emprego. Enquanto a população em idade ativa é representada por toda a população com idade para trabalhar (Brasil, 2025).

Isso significa que a diferença entre a força de trabalho e a população em idade ativa não representa o total de pessoas desempregadas e sim somente aquelas que não estão buscando por emprego.

Da mesma forma, a força de trabalho não representa toda a população ocupada, mas a soma da população empregada com a população que está buscando por emprego.

Desse modo, a taxa de participação contém tanto pessoas empregadas como desempregadas.

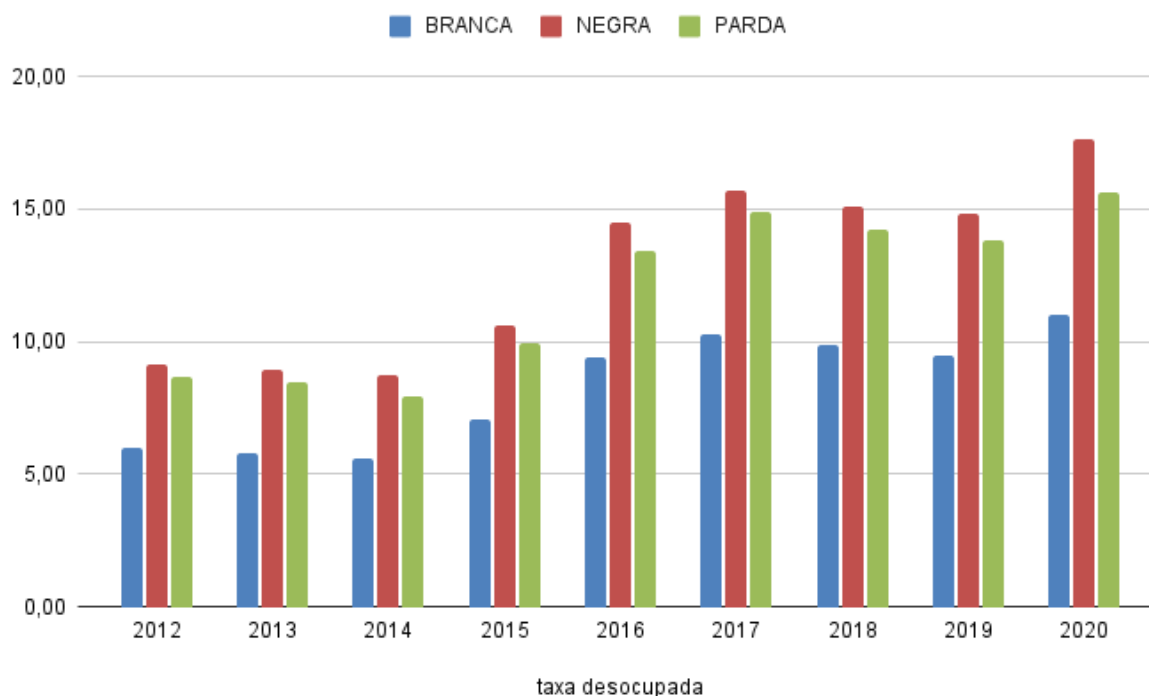
A taxa de desocupação, por outro lado é calculada pelo Percentual de pessoas desocupadas em relação às pessoas na força de trabalho, conforme a seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de Desocupação} = \left(\frac{\text{Número de Desempregados}}{\text{Força de Trabalho}} \right) \times 100$$

Ou seja, por meio dessa fórmula é possível identificar o percentual de pessoas que não estão ocupadas com relação ao total de pessoas engajadas no mercado de trabalho.

No gráfico 3 constam os dados referentes à evolução da taxa de desocupação no Brasil de 2012 a 2020.

Gráfico 3 - Evolução da taxa de desocupação no mercado de trabalho no Brasil por cor entre 2012 a 2020;



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA com base nos anos 2012-2020 da PNAD contínua.

Comparando os dados presentes nos gráficos 2 e 3 infere-se que mesmo que a população autodeclarada negra tenha apresentado maior participação no mercado de trabalho do que os outros grupos populacionais, apresentou uma significativa taxa maior de desocupação.

Isso significa, que mesmo que o grupo populacional autodeclarado negro tenha procurado mais ativamente por emprego, não tem conseguido empregar-se na mesma proporção que os demais grupos populacionais, o que representa uma empregabilidade menor.

Os dados apresentados revelam um cenário de leves mudanças no Brasil em que a mulher aumentou a sua inserção no mercado de trabalho, no entanto, é possível identificar que a desigualdade é ainda altamente significativa.

Com relação à cor, identificou-se uma significativa desigualdade de empregabilidade, considerando que a população negra teve maiores dificuldades para empregar-se mesmo buscando mais por emprego do que a população branca.

Desse modo, tem-se diferentes origens para o surgimento das desigualdades sociais e de renda, em que são desenvolvidas com suas peculiaridades em cada sociedade, sendo que no Brasil combina-se a perpetuação de grandes fortunas nas mãos de poucas pessoas, altos índices de desigualdade de renda com as desigualdades sociais oriundas das discriminações de raça e gênero.

Os dois próximos tópicos apresentam respectivamente análises, conceitos e perspectivas envolvendo as políticas públicas educacionais e suas relações com as desigualdades sociais, e a relação entre educação e desenvolvimento.

1.2 Políticas públicas educacionais e desigualdades sociais

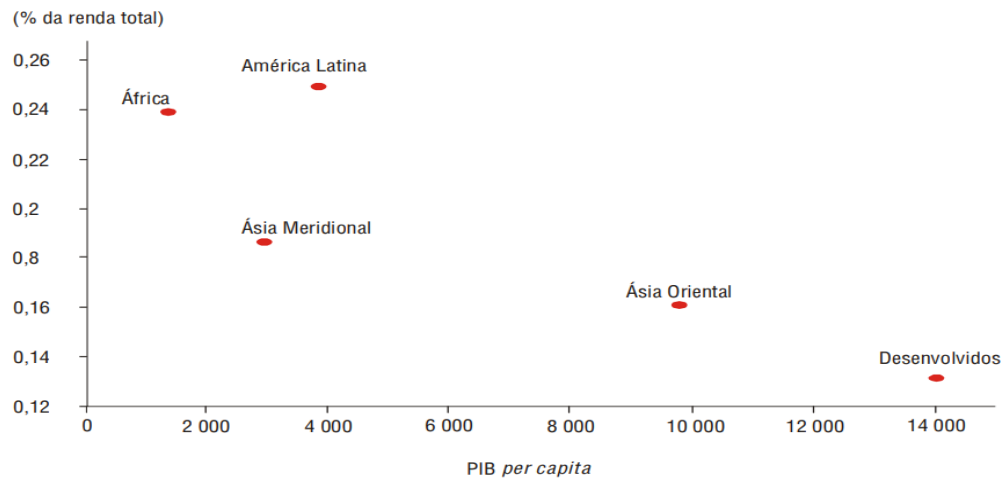
Para entender como as políticas públicas educacionais influenciam nas desigualdades sociais e vice e versa, foi usado como pano de fundo o contexto socioeducacional da América Latina.

A educação na América Latina é descrita no século XX com problemas que associam as oportunidades educacionais ao nível de renda dos alunos, como pode-se observar na seguinte análise:

Os sistemas de educação primária e secundária da América Latina estão fortemente segmentados em função do “status” econômico das pessoas, ficando as mais pobres relegadas ao sistema público, enquanto os ricos e a maioria da classe média frequentam colégios privados. Como resultado, tem-se um sistema profundamente segmentado, no qual os pobres recebem uma educação que é abertamente inferior à que recebem os ricos. Um número desproporcional daqueles que repetem e daqueles que abandonam é pobre. Também, quando os pobres permanecem no colégio, tendem a aprender menos (Puryear, 1997).

Na mesma linha de raciocínio, Kliksberg (1999), constatou por meio de dados socioeconômicos e educacionais que o nível de escolaridade está diretamente ligado à distribuição de renda. Os dois primeiros gráficos do autor expostos na sequência demonstram como a desigualdade na distribuição de renda na América Latina é contrastante se comparada com a de outras regiões.

Gráfico 4 - Rendimentos recebidos pelos 5% mais ricos

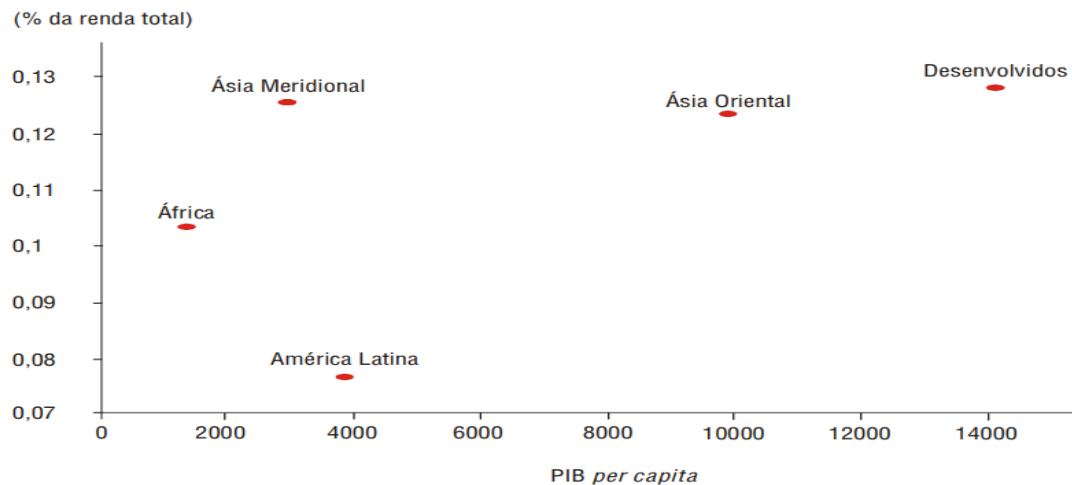


Fonte: Gráficos 1 e 2: BID-IPES, 1998

O gráfico 4 apresenta a proporção da renda total que os 5% das pessoas mais ricas de cada continente possuem. Nos continentes da África e da América Latina, os 5% mais ricos detêm 25% da renda total, enquanto nos países desenvolvidos os 5% mais ricos possuem menos de 14% da renda total. O que demonstra como os países menos desenvolvidos são afetados significativamente pelas desigualdades na distribuição de renda.

O gráfico 5 reforça a desigualdade maior das regiões com países menos desenvolvidos, ao mostrar os rendimentos dos 30% mais pobres de cada continente:

Gráfico 5 - Rendimentos recebidos pelos 5% mais ricos



Fonte: Gráficos 1 e 2: BID-IPES, 1998

Em países desenvolvidos e nas regiões da Ásia Meridional e Oriental, os 30% mais pobres detêm aproximadamente 13% da renda total, enquanto a África aproximadamente 11%. Na América Latina, os 30% mais pobres detêm somente 8% da renda total, o que revela como o continente contém a maior desigualdade na distribuição de renda do mundo.

Os gráficos da América Latina realizados a mais de 20 anos, demonstram como o continente possui um histórico de desigualdade na distribuição de renda. Chama-se a atenção que a desigualdade foi acompanhada de baixos níveis de escolaridade.

A despeito dos avanços em numerosos países da região (*América Latina*), o gasto em educação tende a estar na ordem, ou por baixo, de 4% do PIB. Em alguns dos países que “apostaram” na educação de modo consistente a situação é outra. Na Noruega e Dinamarca, esse percentual é de 8,3%; em Israel, de 9%; na Suécia, 8%; na Finlândia, 7,6%; na Espanha, 6,2%. Estima-se que os países desenvolvidos destinem 115.220 dólares, em média, para cobrir a formação de uma pessoa desde o pré-escolar até concluir seus estudos na universidade. Em um dos países mais avançados comparativamente, na região (*América Latina*), a Argentina, a estimativa é de 12.644 dólares (Kliksberg, 1999, pág. 28-29).

Helene e Mariano (2020) realizaram um estudo com 5.565 cidades brasileiras, pelo qual analisaram a associação entre um índice educacional formado por 24 indicadores e a desigualdade na distribuição de renda representado pelo Índice de Gini.

Como resultado, identificaram que a melhora na distribuição de renda está associada a uma melhora no desempenho educacional.

Para Silva Júnior (2013) o Brasil apresentou uma redução nas desigualdades educacionais e na distribuição de renda, mas os resultados foram limitados, pois existem dilemas entre políticas que influenciam diretamente em ambas reduções.

Percebe-se pelas análises que há uma tendência de baixo desempenho educacional quando a distribuição de renda é mais desigual, e de alto desempenho educacional quando a distribuição de renda é mais equitativa.

O acesso à educação é fundamental principalmente na educação básica, no entanto, a qualidade não pode ser desigual, uma vez que a ascensão social perpassa por ela. É por meio dos níveis mais básicos de escolaridade que se forma a base para níveis mais elevados (Silveira, 2020).

Isso significa que a educação básica pública de baixa qualidade, dificulta o acesso de quem precisa do conhecimento adquirido na mesma para o seu ingresso no ensino superior.

A gratuidade do ensino superior equipara as oportunidades, entretanto, não as condições. Isso significa que quem tem menos condições financeiras tem a oportunidade de ingressar no ensino superior, porém as condições de conhecimento não são equiparadas e desta forma o efeito positivo da gratuidade se torna limitado quando o assunto se torna a permanência (Kliksberg, 1999).

As políticas públicas devem encarar vigorosamente a iniquidade na qualidade da educação ofertada. Uma estratégia fundamental para isso é o fortalecimento da escola pública. Devem ser criadas hierarquias para os professores, eixos de qualquer processo de avanço, revisados os currículos, melhorados os meios didáticos e a infraestrutura. Requer-se conformar uma verdadeira profissão docente, com salários adequados, oportunidades de crescimento e capacitação, que possa atrair jovens talentosos (Kliksberg, 1999, pág. 29).

Seguindo a lógica de Kliksberg (1999), o Estado deve agir primeiro melhorando a infraestrutura e as condições de ensino na educação básica, se o interesse for melhorar as condições de acesso ao capital humano em educação daqueles que possuem menor condição financeira, para a permanência no ensino superior.

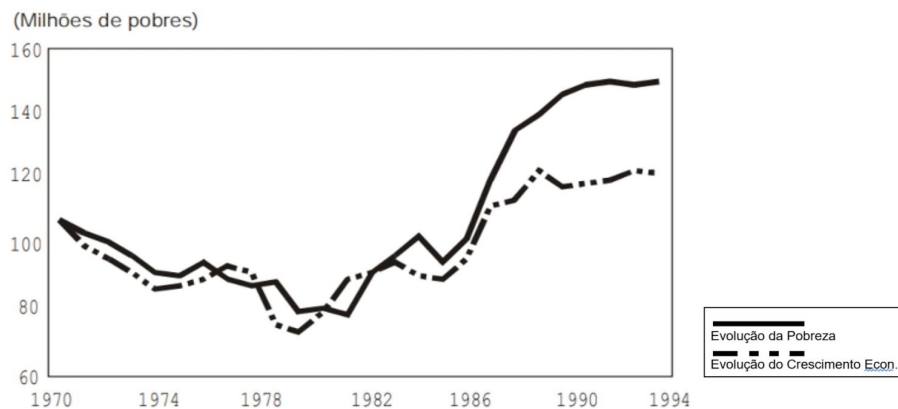
A análise de Puryear (1997), permite identificar que as desigualdades econômicas geram desigualdades sociais, como o acesso a um ensino de baixa qualidade quanto menos poder financeiro uma família possui. Uma educação básica de

baixa qualidade para a maioria da população em detrimento de uma educação de qualidade para os mais ricos, implica em baixos níveis de ascensão social, ou seja, o filho do rico ficará cada vez mais rico, e o filho de quem tem menos condição financeira geralmente será um adulto em condição de pobreza.

Como resultado, existirá um ciclo de desigualdade que será perpetuado por tanto tempo quanto demorar a melhora da qualidade da educação básica pública.

O gráfico 6 demonstra visualmente como isso aconteceu durante um período de 20 anos na América Latina, a desigualdade social em educação gera pobreza, a pobreza mantém um acesso a uma educação de baixa qualidade tornando-se um ciclo vitalício negativo.

Gráfico 6 - Impacto da desigualdade sobre a pobreza na América Latina



Fonte: Birdsall, N. e J.I. Londãna. (1997).

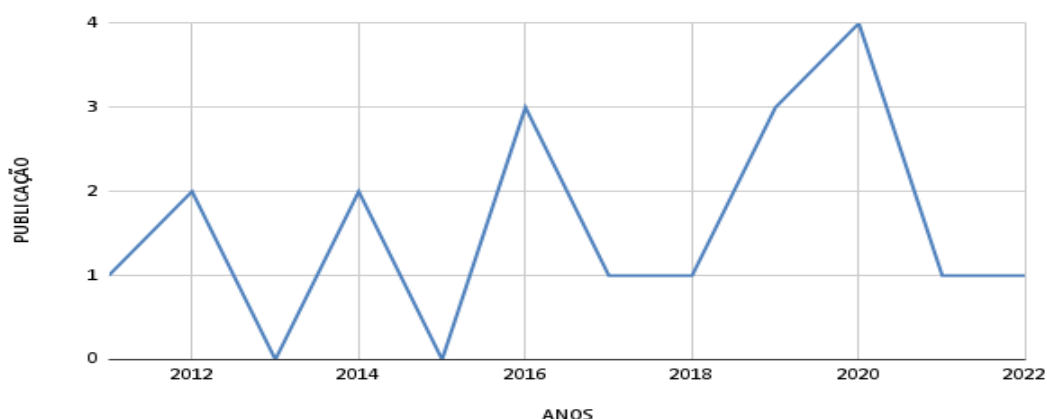
As linhas da pobreza e do crescimento econômico, demonstram pelo gráfico que de 1978 a 1994 ambos aumentaram concomitantemente, sendo que a pobreza, a partir de 1986, teve um boom ainda maior.

Até o momento consideraram-se análises de mais de 20 anos que demonstraram como era a perspectiva acadêmica sobre a educação e as desigualdades sociais, mas na sequência o referencial utilizado é mais recente, e permitirá identificar se houve mudanças do cenário analisado como também o previsto.

Por tanto, foi realizado um estado do conhecimento com foco na relação entre a educação e as desigualdades sociais, como resultados foram encontrados 19 artigos no portal de periódicos da Capes desde 2010.

O gráfico 7 demonstra visualmente a concentração das publicações por ano desde 2010.

Gráfico 7 - Concentração de publicações por ano sobre educação e desigualdades



Fonte: O autor

Considerando o gráfico por quadriênios, o ano de 2019 ao ano de 2022 apresenta a maior concentração de publicações, sendo 9 publicações ao total. Isso significa que há um interesse significativo pelo tema mesmo depois de 20 anos com países latino-americanos como pano de fundo.

Com este estado do conhecimento pode-se identificar se houve alguma mudança de perspectiva no tema, quer seja, por um panorama mais positivo da realidade educacional e socioeconômica, ou por um cenário sem mudanças, ou como ainda um terceiro com aumento das desigualdades e piora na qualidade da educação básica.

O quadro 2 contém a relação dos textos, títulos e relação feita entre educação e desigualdades sociais em artigos publicados em periódicos indexados no Portal de Periódico da Capes desde 2010.

Quadro 2 - Estado do conhecimento sobre a relação entre educação e desigualdades

(continua)

Autor(a)	Título	Relação feita entre educação e desigualdades sociais
Pimenta E Pimenta (2011)	Globalização e desafios urbanos: políticas públicas e desigualdade social nas cidades Brasileiras	Pimenta e Pimenta (2011) identificaram que os países latino-americanos possuem um histórico de desigualdades sociais, causados em parte pelo baixo nível de investimento na educação básica, o que acaba interferindo sobre os aspectos da desigualdade como o saneamento básico e o acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Ou seja, há um ciclo retroalimentado entre educação e desigualdade.
Leão E Nonato (2012)	Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o PROJOVEM urbano em Belo Horizonte	A pesquisa demonstra que o capital cultural dos jovens herdados de seus pais interfere em sua perspectiva de futuro, ou seja, as desigualdades sociais enfrentadas por eles dificultam uma perspectiva positiva de ascensão social.
Oliveira Sobrinho (2012)	O neoliberalismo e a crise educacional em São Paulo na atualidade	Segundo Oliveira Sobrinho (2012) os moldes atuais da globalização reproduzem a desigualdade social, em uma sociedade em que o Estado é controlado pela economia e que a educação básica pública é precária devido à ausência de políticas públicas efetivas, mas mesmo neste cenário é o professor que leva a culpa pela baixa qualidade do ensino. Ainda segundo o autor, o problema pode ser reduzido com políticas públicas efetivas que passam pela educação.
Carvalho (2014)	Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento	A autora fez uma análise das políticas públicas voltadas à educação superior brasileira entre 2003 e 2010. Foi identificado uma expansão e interiorização do acesso ao ensino superior no período, o que permitiu uma ligeira redução das desigualdades educacionais por região no Brasil, no entanto, não foram o suficiente para resolver o problema.
Santos E Freitas (2014)	Ensino superior público Brasileiro: Acesso e permanência no contexto de expansão	Para as autoras a desigualdade social extrema se expressa no acesso de crianças e jovens aos sistemas de ensino, no entanto, para além da importância do acesso é imprescindível pensar na permanência do alunado na escola e na universidade.
Souza E Bradalise (2016)	Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença	Parafraseando com Bourdieu, as autoras afirmam que os sistemas de ensino facilitam a reprodução da desigualdade social, o que é minimizado pela política de cotas que divide os indivíduos que mantêm as mesmas condições socioeconômicas para que possam competir em pé de igualdade. No discurso dos estudantes é possível perceber um cenário dicotômico, pois, ao mesmo tempo que as cotas permitem o acesso ao ensino superior de classes econômicas antes excluídas do ensino superior, ao mesmo tempo, surgem estratificações dentro dos próprios cursos.

Quadro 2 - Estado do conhecimento sobre a relação entre educação e desigualdades

(continuação)

Autor(a)	Título	Relação feita entre educação e desigualdades sociais
Magano E Mendes (2016)	Constrangimentos e oportunidades para continuidade e sucesso das pessoas ciganas	As autoras compreendem que no acesso e permanência escolar se configuram formas de desigualdades sociais. Importante destacar que a pesquisa teve como pano de fundo o contexto escolar de Lisboa, em Portugal.
Matos, E Paiva Silva (2016)	As políticas públicas e programas de formação de docente no Brasil e na França: alguns elementos para reflexão	Os autores entendem que a qualidade da educação básica é fundamental para a redução de desigualdades sociais. Para eles a melhora na formação de professores seria a principal solução.
Echalar E Peixoto (2017)	Programa um computador por aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais	A pesquisa realizada pelas autoras tem como foco investigar a eficiência da política pública “Um computador por aluno” na redução de desigualdades sociais. Os resultados mostraram que o investimento na inclusão digital dos alunos na escola não trouxe efeitos significativos na redução das desigualdades pré-existent e reproduzidas muitas vezes dentro do ambiente escolar, sendo assim as autoras compreendem que investimentos na base curricular comum traria mais resultados para a redução de desigualdades.
Cordeiro (2018)	Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)	Identifica-se que o acesso à literatura e consequentemente a leitura pode-se configurar como uma forma de desigualdade educacional que pode refletir em outras formas de desigualdades, sendo assim a defasagem no acervo de livros das escolas públicas Brasileiras encontrada pela autora representa um problema significativo, que deve ser resolvido não só para que o mesmo não gera mais desigualdade como também para reduzir a que já existe.
Arias (2019)	Evaluación del impacto económico de programas sociales contra la pobreza: una revisión de estudios aleatorizados en la obra de Esther Duflo	O autor realizou um levantamento e a análise de avaliações do impacto econômico de políticas sociais. Ele identificou a predominância de avaliações de programas nas áreas da saúde e da educação, onde também foram identificados os melhores impactos econômicos principalmente lógica do capital humano, ou seja, políticas sociais envolvendo a redução de desigualdades sociais em educação e saúde, trouxeram efeitos positivos sobre a economia de modo geral, no contexto da América Latina.
Pires E Siqueira (2019)	Multiculturalismo, identidades, formação profissional e as Cotas: construções por estudantes de medicina da UFRJ	As autoras identificam na política de cotas uma possibilidade de ruptura cultural hegemônica no perfil de alunos estudantes de medicina que apesar de não reduzirem por si só as desigualdades, contribuem para um cenário mais democrático e incluyente, mais propício para a redução de desigualdades.

Quadro 2 - Estado do conhecimento sobre a relação entre educação e desigualdades

(continuação)

Autor(a)	Título	Relação feita entre educação e desigualdades sociais
Winter, Minegotto E Zucchetti (2019)	Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da Intersetorialidade	Seguindo a lógica das autoras, o contexto de desigualdade social encarado pelas crianças e adolescentes brasileiros interfere não somente no seu acesso como também na permanência escolar, e isso deve ser levado em consideração pelos professores para que não haja exclusão escolar. O trabalho passou a ser o centro das atenções, pois dele provêm os recursos necessários para o acesso aos serviços básicos sociais, sendo que o indivíduo sem acesso ao trabalho necessita da proteção social. Neste cenário, a educação deixa de ser prioridade e as famílias começam a tirar cada vez mais cedo seus filhos da escola, o que pode gerar níveis perpétuos de analfabetismo e de escolaridade básica incompleta.
Anjos Miguel E (2020)	Evasão e repetências escolares: desafios de consequências sociais imprevisíveis	Os autores identificaram que existem vários fatores que causam a evasão na educação básica brasileira, no entanto, a desigualdade social destaca-se como um dos principais, pois prejudicam consideravelmente a permanência dos alunos na escola, o que resulta em baixos níveis de escolaridade.
Malpighi Et Al (2020)	Negritude feminina no Brasil: uma análise com foco na educação superior e nos quadros executivos empresariais	As autoras constataram que as políticas afirmativas têm reduzido as desigualdades sociais no que se refere a raça e sexo, quando as mulheres negras passaram a ter maior acesso nos últimos anos ao ensino superior universitário bem como a cargos mais elevados uma vez inseridas no mercado de trabalho, no entanto, a mudança tem acontecido de maneira lenta e limitada.
Mendonça Et Al (2020)	Políticas públicas para o ensino superior à distância: um exame do papel da universidade aberta do Brasil	Compreende-se por meio das análises e argumentos dos autores que a política pública Universidade Aberta do Brasil tem um discurso voltado à democratização do acesso ao ensino superior reduzindo desigualdades sociais, no entanto, suas ações mostram uma preocupação exclusiva em ampliar a oferta e vagas de cursos, sem considerar, questões como a permanência e conclusão do curso uma vez que as regiões já se encontram em condições desiguais, isto porque quando o capital cultural é distribuído desigualmente o sistema escolar promove elevados níveis de evasão. Além disso, a disparidade da qualidade de ensino entre as escolas públicas e privadas têm levado a um acesso desigual aos cursos e instituições de ensino superior de maior prestígio, sendo que os alunos de escola privada têm predominado nos mesmos.

Quadro 2 - Estado do conhecimento sobre a relação entre educação e desigualdades

(conclusão)

Autor(a)	Título	Relação feita entre educação e desigualdades sociais
Viveiros (2020)	Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições	A autora entende que o Estado deve atentar para a necessidade da formação adequada de professores considerando a dinâmica de exploração do mercado de trabalho, sendo que as suas ações vão refletir na mesma. Além disso, o pobre e a desigualdade social devem ser trazidos ao centro da ação educacional.
Fernandes E Alvarenga (2021)	Poder local e eja: suas relações com as políticas públicas em São João de Merit	Os autores entendem que a educação de jovens e adultos (EJA) cumpre um papel fundamental de escolarização de indivíduos que não conseguiram o acesso à educação devido à desigualdade social local de São João do Meriti.
Oliveira Sá (2022)	Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso	Em síntese o autor faz uma crítica na pesquisa ao objetivo de democratização do ensino de muitas políticas públicas, pois parafraseando com Bourdieu o autor compreende que muitas vezes o sistema de ensino reproduz as desigualdades por meio de uma inclusão excludente, isto porque ampliam-se as vagas para o acesso ao ensino superior, por outro lado, as condições desiguais resultam em números cada vez mais elevados de evasão, ou seja, melhora-se o acesso sem pensar na permanência.

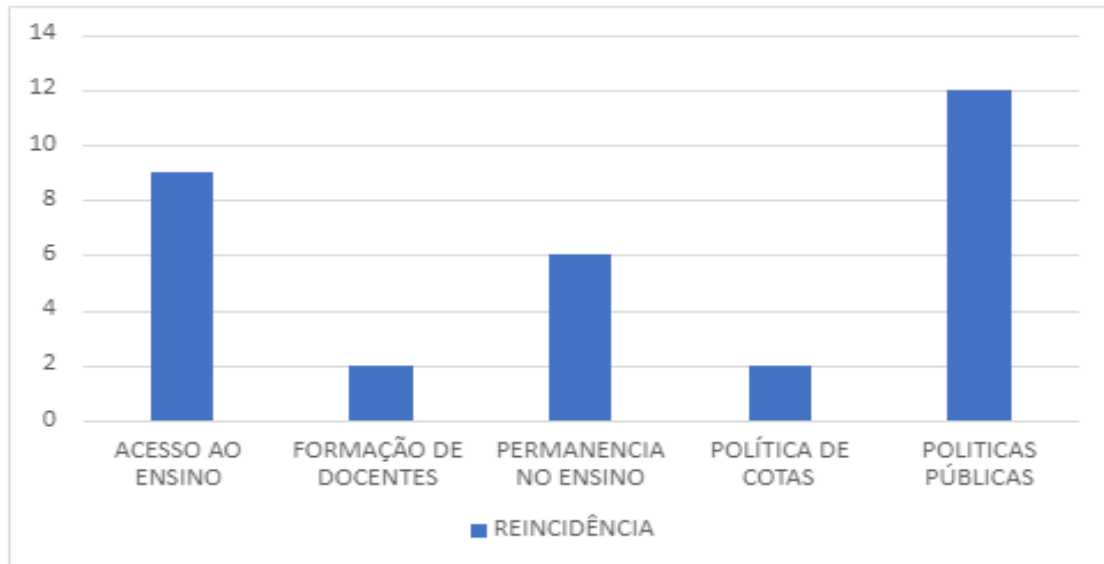
Fonte: o autor

Considerando os artigos em geral, foram encontrados alguns aspectos e discussões em comum, como a constatação de que problemas no acesso e na permanência na escola não só mostram como são formas de desigualdades sociais. Este tipo de desigualdade pode interferir em outras mazelas sociais como o acesso à saúde e o saneamento básico, por exemplo.

Por intermédio da análise do quadro 2 foram elencadas categorias importantes para discussão do objeto de estudo da tese, bem como para comparar com as previsões feitas por Puryear (1997) para o futuro da América Latina no que diz respeito à educação e às desigualdades sociais. São elas “o acesso ao ensino”, “políticas públicas”, “permanência no ensino”, “política de cotas” e “formação de professores”.

O gráfico 8 contém a relação das categorias principais e de sua reincidência entre os artigos. Com este gráfico é possível verificar quais as categorias predominaram em detrimento das periféricas.

Gráfico 8 - Relação das principais categorias e sua reincidência nos artigos



Fonte: O autor;

Identifica-se que a categoria “políticas públicas” esteve presente em 12 de 14 artigos, sendo que em todos os casos foi relacionado o Estado e suas ações na educação e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Isto acontece porque os autores em geral perceberam o Estado com um importante agente mediador que tem potencial e condições para criar mecanismos que regulam a distribuição de renda, que ampliam o acesso à educação básica pública, que melhoram a qualidade desta educação e que promovam um aumento de oportunidades do ingresso de minorias no ensino superior.

As categorias que vêm na sequência estão diretamente associadas às discussões envolvendo as políticas públicas, pois tratam sobre o acesso e a permanência de alunos e acadêmicos da educação básica e do ensino superior.

Dentre os autores que abordaram estas três categorias predominantes, destaca-se Oliveira Sá (2022), pois o autor fez uma leitura atual e importante enquanto um contraponto a ideia de que as políticas públicas de ampliação ao acesso ao ensino superior estão efetivamente democratizando o ensino, isso porque o contexto e bases desiguais trazidas pelos indivíduos que tentaram ingressar no ensino superior, promovem uma inclusão apenas aparente, pois na permanência, escolha dos cursos bem como perspectiva de assumir o ofício a qual está se preparando, percebe-se uma

reprodução das desigualdades enfrentadas antes do ingresso ao ensino superior, isto porque a evasão dos alunos com menor condição financeira e de menor capital cultural é significativamente maior, a escolha dos cursos por estes alunos são geralmente os considerados mais fáceis e menos disputados, e pôr fim a maioria percebe o diploma com bons olhos, mas não pretende assumir a profissão.

Na prática, isso significa que, neste contexto, não há prospecção de ascensão social da classe com menos condições, e assim o maior acesso ao ensino superior se torna limitado no objetivo de reduzir as desigualdades sociais.

Viveiros (2020), dois anos antes, já havia feito uma constatação semelhante, mas com enfoque na política pública sistema UAB, a maior voltada a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, quando verificou o foco na ampliação de vagas e não nas condições de permanência dos estudantes.

Winter, Minegotto e Zucchetti (2019), acrescentaram a categoria “trabalho” a discussão da educação e das desigualdades sociais. Complementando a sua discussão é importante aproximá-la da teoria do capital humano devido a sua relação com o objeto da tese. Isto porque há uma tendência de associação entre os níveis de escolaridade e as oportunidades de trabalho, mostrando que o caminho contrário também acontece promovendo um ciclo, considerando que os pais com trabalhos de menor renda acabam tendo filhos com menores níveis de escolaridade, os quais conseqüentemente terão menos oportunidades no mercado de trabalho, e o mesmo acontece geração após geração como o ciclo identificado a mais de 20 anos atrás no contexto da América Latina, mostrando que o problema identificado antes ainda não foi resolvido.

Já os 6 artigos que tratavam sobre a permanência no ensino fizeram críticas às políticas públicas recentes no Brasil que focaram na ampliação do acesso, quer seja na educação básica ou no ensino superior. Isso porque tiveram como objetivo principal democratizar o acesso ao ensino para reduzir as desigualdades sociais, mas sem se preocupar com as condições de permanência dos estudantes, o que promoveu considerável evasão dos estudantes com menos condições.

Quando ocorre um aumento do número de pessoas com menor condição financeira matriculadas em cursos do ensino superior, sem que estas consigam concluir, ou assumir a profissão, a lógica positiva do capital humano não funcionará e assim o

investimento em educação não trará resultados significativos na redução de desigualdades educacionais quanto mais sobre as desigualdades na distribuição de renda, que seria um efeito secundário no caso.

Ainda no viés de críticas às limitações das políticas públicas voltadas a educação como caminho para a redução de desigualdades sociais Echalar e Peixoto (2017), percebem uma lógica parecida na política de inclusão digital das escolas com a de democratização do acesso, pois em ambos os casos não são pensados no perfil dos alunos, muito menos nas desigualdades sociais em que eles já estão inseridos.

Na realidade, o aluno que passa fome em casa, que não tem instrução de seus pais devido ao baixo capital cultural, que sequer tem o material escolar básico, é o mesmo que receberá acesso a um computador na escola por meio do Programa um computador por aluno (PROUCA). A principal crítica dos autores é que nesta condição o aluno não está preparado para a inclusão digital, isso significa que a desigualdade digital é precedida por outras desigualdades que precisam ser pensadas e trabalhadas antes de propor políticas de inclusão digital (Echalar; Peixoto, 2017).

Matos, Paiva e Silva (2016), trazem apontamentos relevantes também, pois são conscientes da importância de se trazer qualidade à educação para além do acesso quando veem a melhora da formação dos professores como solução. É importante destacar que a melhora da formação dos professores podem trazer resultados consideráveis na melhora da qualidade da educação básica, mas que outros fatores também são, como a infraestrutura, e as relações família-escola, professores-alunos.

Por fim o artigo desenvolvido por Mendonça et al. (2020) permite um importante contraponto a teoria do capital humano, pois em seus resultados constatou-se que nem em todos os casos, os maiores níveis de escolaridade vão gerar maiores rendas, considerando que o sexismo e o racismo muitas vezes faz com que os homens brancos recebam salários mais altos mesmo possuindo menos escolaridade do que mulheres brancas e negras e homens negros. Apesar de ser uma importante oposição, a constatação dos autores não nega a teoria do capital humano, pois trabalha com a lógica de tendência e não de uma regra que funciona para todos os casos.

Por isso, em muitos cenários, o investimento em capital humano em minorias em sociedades com muito racismo e sexismo podem ter efeitos limitados, uma vez que a

dinâmica do mercado de trabalho reproduz desigualdades sociais, não apenas de origem econômica.

Considerando o contexto do Brasil e Chile, pode-se questionar a utilidade do viés econômico e educacional para a redução de desigualdades sociais, se estas não têm apenas origem econômica, no entanto, como afirmado antes, a tese propõe pela análise de um dos vieses do problema identificar uma alternativa eficiente que possa reduzi-lo consideravelmente, e que pode se tornar a solução se acompanhado com estratégias que envolvam a redução dos outros fatores que também dão origem às desigualdades como o sexismo e o racismo, por exemplo. Devido à complexidade do problema, não parece factível nem eficiente propor a resposta por meio de um único trabalho, acredita-se ser importante se debruçar em cada viés com profundidade para então sugerir uma solução.

Em resumo, a realidade identificada na literatura acadêmica sobre a América Latina a mais de 20 anos, teve alterações, mas com a manutenção do problema principal, foram desenvolvidas políticas públicas de ampliação do acesso à educação visando reduzir as desigualdades regionais e sociais, contudo as desigualdades pré-existentes e o potencial dos sistemas de ensino de reprodução dessas desigualdades não foram levadas em consideração, limitando consideravelmente os resultados destas políticas, além dos processos de privatização, influência do mercado e do neoliberalismo mesmo durante governos populistas como de Lula, semelhantes ao o que aconteceu no Chile de Pinochet, o boom das instituições privadas.

O tópico 1.3 denota sobre a relação entre o capital humano, desenvolvimento e distribuição de renda, considerando a educação como forma de capital que tem potencial de promover desenvolvimento econômico, bem como o seu potencial para o crescimento da renda média familiar e por conseguinte seu efeito sobre a distribuição de renda.

1.3 Capital Humano, desenvolvimento e distribuição de renda

Há uma densa literatura acadêmica da área da economia que discute a relação entre a distribuição de renda e o desenvolvimento econômico, a qual permite identificar

se é possível promover o desenvolvimento sem um aumento da desigualdade da distribuição de renda.

Para poder entender como isso acontece é importante definir alguns conceitos iniciais como renda, concentração de renda e renda pessoal.

A renda pode ser entendida como um montante de importâncias adquirido de forma constante, por uma pessoa física ou jurídica, o que pode incluir a remuneração de um trabalho ou serviço prestado, o retorno da aplicação de capital e de outros investimentos, dentre outras possibilidades (Oxford Languages, 2024).

Complementando este primeiro conceito, o dicionário de economia apresenta a concentração de renda como sendo o: “conceito que se refere à distribuição diferenciada da renda de um país ou região pelas diversas camadas sociais.” (Sandroni, 1999. p. 521), além disso, a repartição de renda seria a “maneira como se distribui, entre os participantes da produção, o resultado de sua atividade no processo produtivo” (Sandroni, 1999. p. 521).

Por fim, a renda pessoal é conceituada como:

[...] aquela recebida pelo indivíduo em forma de salário, lucro, juro, aluguel, arrendamento ou remuneração por serviços prestados. É a renda total de todos os indivíduos antes que tenham pago o Imposto de Renda e os demais impostos pessoais (Sandroni, 1999. p. 524).

Na sociedade atual a renda pessoal é fundamental para que os indivíduos possuam condições para adquirir bens, serviços e os mantimentos básicos.

Compreende-se que em uma sociedade salarial, a principal fonte de renda é pelo trabalho assalariado. Quando o indivíduo não consegue entrar no mercado de trabalho, seja formal (com carteira assinada e direitos garantidos), ou informal (serviços prestados com contratos temporários, sem carteira assinada), a tendência é que ele não possua renda.

A concentração de renda, por sua vez, trata-se de um conceito mais amplo, que permite determinar onde se localizam os maiores montantes de capital em um país. Normalmente, quando um país possui diferenças elevadas na distribuição da renda, estes números são associados a elevadas taxas de desemprego, no entanto, Barbosa (2019) comprovou empiricamente que as desigualdades entre as classes trabalhadoras também são determinantes para o efeito de aumento da concentração de renda.

O capital é outro conceito pertinente dentro deste contexto, uma vez que a produção acadêmica da economia criou uma teoria que prevê no investimento humano, um retorno em conhecimento que por sua vez tende a resultar em ganhos financeiros, isto porque:

Capital pode ser entendido como qualquer coisa produzida com o custo e que provê um fluxo de serviços ao longo do tempo, seja no consumo ou na produção. Nesta definição cabem tanto uma máquina quanto um profissional altamente treinado, por exemplo. Com efeito, o conhecimento que um profissional adquire é, de fato, capital, visto que este foi obtido a certo custo e sacrifício de tempo (custo de oportunidade do tempo) e de consumo presente (bens e serviços que deixaram de ser adquiridos). O fluxo de de serviços que este capital (conhecimento) acumulado gera ao longo do tempo se materializa ao longo do tempo por meio das atividades desenvolvidas pelo profissional (Avena, 2000, p. 31).

O capital humano possui uma certa vantagem para o indivíduo, pois diferente da máquina o conhecimento adquirido não pode ser retirado dele, ou seja, o empresário que investe na formação de seus funcionários não pode exigir de volta o capital humano gerado se o trabalhador for demitido, ou trocar de empresa. Este cenário costuma fazer com que o funcionário com maior capital humano seja mais valorizado, tenha mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho e melhores oportunidades de obter rendas, inclusive de aumentá-las (Avena, 2000).

Dessa maneira, uma das alternativas para o Estado reduzir o problema na desigualdade da distribuição de renda, seria investir na produção de capital humano, ou seja, nas condições para os trabalhadores conseguirem emprego, se manterem no mesmo e crescerem nele, obtendo rendas maiores.

O capital humano pode ser uma importante ferramenta para a redistribuição de renda, desde que o investimento seja realizado de maneira equitativa, quando isso não acontece conforme aponta Barbosa (2019) aumenta-se a concentração de renda e as desigualdades.

Dentro da lógica dessa teoria, pode-se inferir que estes tipos de investimentos realizados preferencialmente por políticas sociais equitativas são fundamentais e importantes para a ascensão social da população com menor condição financeira, mas e quanto ao restante da nação? Muitas das críticas a redistribuição de renda associada a políticas sociais, parte da hipótese de que os gastos com as mesmas prejudicam o

crescimento econômico de um país, afetando negativamente as outras classes econômicas.

Em sua dissertação de mestrado que teve como objetivo “analisar os efeitos da desigualdade de renda e das políticas sociais sobre o crescimento econômico dos estados brasileiros no período de 1996 a 2006”, Vidigal (2011, p. 6), provou que o contrário é possível, ou seja, políticas sociais podem ser positivas para o crescimento econômico de uma país.

As estimativas econométricas obtidas com base no modelo de Solow aumentado demonstraram que os gastos com assistência social, assim como a renda, têm efeito favorável sobre o crescimento econômico. Tal constatação condiz com a teoria econômica ao indicar que as transferências de renda por meio de políticas sociais, quando bem focalizadas, produzem impactos positivos não apenas aos indivíduos beneficiários, mas à economia como um todo (Vidigal, 2011, P. 61).

Pochmann (2011), fez uma análise sobre o crescimento econômico e desigualdades na distribuição de renda em 50 anos no Brasil, de 1960 a 2010, na qual identificou três padrões distintos de mudança social, sendo um primeiro que vai de 1960 a 1970, período da ditadura militar, onde houve um boom de expansão econômica acompanhado de um aumento da desigualdade na renda pessoal em níveis alarmantes. O segundo, de 1981 a 2003, foi marcado por uma estagnação econômica acompanhada por uma restrição da desigualdade. Por fim, apenas um padrão conseguiu conciliar crescimento econômico com redução de desigualdades, sendo o de 2004 em diante (Pochmann, 2011).

Para poder entender como o padrão a partir de 2004 conseguiu conciliar crescimento econômico com redução de desigualdades, é preciso compreender o que é o capital humano formado a partir da escolaridade formal, como ele funciona, qual a sua relação com o processo de desenvolvimento bem como seus efeitos sobre a distribuição de renda, por fim como a distribuição de renda influi sobre as demais desigualdades.

O capital humano é conhecido como toda forma de investimento em pessoas que aumente a capacidade de produção delas (Schultz, 1962), ou seja, é feito um investimento em uma pessoa que como resultado vai torná-la mais eficiente e com melhores condições para executar o seu trabalho de forma mais rápida e melhor.

Na lógica do mercado de trabalho, quem produz mais e melhor, é mais valorizado, pois traz lucro para as empresas, uma vez que esse perfil de funcionário obtém melhores resultados com o mesmo tempo e recursos disponíveis para executarem as mesmas funções do que funcionários que não possuem essa capacidade. A empresa, por sua vez, se obriga a aumentar o salário do funcionário para que ele a veja de forma mais atrativa e não a troque por outra empresa e esta fique no prejuízo (Schultz, 1962).

Além disso, há uma tendência que os funcionários mais capacitados tenham inserção mais fácil no mercado de trabalho, bem como uma vez contratados tenham maior estabilidade, pois se houver uma crise financeira na empresa com necessidade de cortes de gastos, este perfil de funcionário tende a ser o último a ser demitido, uma vez que é mais importante para a empresa (Schultz, 1962).

Existem diversas formas de capital humano, considerando que existem vários tipos de investimentos em pessoas com potencial de melhorar a sua capacidade no trabalho, podem ser citados a saúde, a educação, o treinamento formal e informal, dentre outras (Becker, 1962).

Nesta lógica, um indivíduo mais saudável produz melhor do que se tivesse problemas constantes de saúde, um indivíduo com mais níveis de escolaridade produz mais que um indivíduo com menos escolaridade, um trabalhador treinado por um curso formal produz mais que um trabalhador não treinado e um trabalhador com mais experiência executando a mesma função produz mais do que um trabalhador iniciante no trabalho (Becker, 1962).

A educação pode ser considerada como uma forma de capital humano de qualidade, pois além dos resultados diretos e a curto prazo do investimento realizado na pessoa (todos os gastos envolvendo a realização do curso, como matrícula, mensalidade, transporte, alimentação, material didático dentre outros), possui um potencial considerável indireto para a produção de mais capital humano, bem como para o uso, busca e produção de tecnologias (Nakabashi, 2005).

Quanto mais conhecimento o indivíduo adquirir melhor será o seu discernimento sobre o mercado de trabalho, assim terá mais condição de buscar por formas mais elevadas de capital humano, por exemplo, um trabalhador com ensino superior

completo tende a buscar por treinamento especializado no trabalho ou mesmo por pós-graduações (Mincer, 1962).

Já sobre o uso, a busca e a produção de tecnologia, é importante destacar que:

[...] a variável tecnologia por si só não auferir ganhos se a capacidade humana de gerenciar o uso dessa tecnologia e inovar não estiver sendo utilizada. Paralelo ao empreendedorismo, a capacidade de inovar com as novas tecnologias e usá-las de forma adequada no processo produtivo tem maiores chances de êxito quando o elemento humano está bem preparado e qualificado (Viana E Lima, 2010, P. 146-147).

Ou seja, para se usar, buscar e produzir tecnologia é fundamental ter uma quantidade razoável de indivíduos capacitados, por isso regiões com maiores níveis de escolaridade entre os seus habitantes possuem maior tendência à existência de tecnologias.

Em síntese, um indivíduo bem capacitado produz mais e melhor, também tende a buscar por mais escolaridade ou treinamento, criando assim um ciclo que no final tende a gerar rendas maiores para este indivíduo, mas o que tudo isso tem a ver com o desenvolvimento?

O resultado do investimento em uma pessoa não pode ser vendido como do capital físico, o que dificulta mensurar os seus resultados, seriam, no entanto, estes, mensurados a partir dos salários e rendimentos que o ser humano pode auferir (Schultz, 1973).

O investimento em capital humano não traz benefícios somente para quem aprimorou sua capacidade de produção, mas o aumento da produtividade também contribui para o processo de desenvolvimento econômico, isso porque:

Entende-se por desenvolvimento econômico um aumento contínuo na produção de bens e serviços, em determinada unidade de tempo, que seja maior do que o crescimento demográfico da nação, no mesmo período. Assim, é ressaltada a relação entre a produção global e a população, afirmando-se a existência do desenvolvimento quando o volume total dos bens e serviços aumentar mais rapidamente do que a população (Rattner, 1967, p. 55).

A produtividade é a medida definida por meio de uma relação entre insumo e produto, aumentá-la significa aumentar a produção sem reduzir insumos, ou mantê-la reduzindo os insumos (Rattner, 1967).

Pela lógica da teoria do capital humano, a formação de estoque desse tipo de capital promove um aumento da produtividade, ou seja, aumenta-se a produção com os mesmos insumos, no entanto, com mão de obra mais qualificada (Schultz, 1973). É

esse aumento da produtividade que contribui para o processo de desenvolvimento econômico.

A melhora da produtividade marginal do trabalho por meio do aumento da capacidade da mão de obra pela educação formal, mas mantendo o mesmo capital físico e tecnológico, é considerada como um efeito direto do capital humano sobre a produção (Nakabashi; Figueiredo, 2008).

Os resultados das análises teóricas e empíricas da dissertação desenvolvida por Matos (2015) indicam que a tecnologia também contribui para o aumento da capacidade de produção de uma determinada região ou local.

Enquanto um fator de transformação de riqueza, a tecnologia funciona por meio de uma escalada de conhecimento, potencializada por fatores como a tradição da pesquisa, inovação e desenvolvimento técnico (Matos, 2015).

Assim, os fatores que afetam a quantidade de formação, uso e produção de tecnologia são efeitos indiretos do capital humano sobre a produção, sendo considerados como elementos que contribuem para a criação e difusão de tecnologia (Nakabashi; Figueiredo, 2008).

O modelo econômico de Romer (1990) prevê que uma sociedade com mais pessoas capacitadas apresenta maior potencial de produzir ideias, ou seja, possuem um dos principais ingredientes para a criação de tecnologias. Para o autor, a criação de tecnologia possui um fator potencializador do crescimento econômico. Ainda segundo o autor, não necessariamente uma sociedade mais populosa apresenta mais tecnologia, pois se têm países com alto índice populacional, mas com baixos estoques de capital humano.

Segundo Raiher (2009), no modelo econômico de Romer (1990), o capital humano influencia indiretamente no crescimento econômico por meio da capacitação das pessoas que estão envolvidas no processo de criação de tecnologias.

Um dos principais problemas da exportação de capital físico e de tecnologias para países em subdesenvolvimento, é que esse investimento não é seguido da formação de estoques de capital humano, ou seja, não se tem mão de obra qualificada para usá-la (Schultz, 1973).

Nos países e regiões em que não se tem um forte potencial inovador, ou seja, de criação de novas tecnologias, o modelo de Lucas (1988), sobre a difusão de tecnologia é fundamental, uma vez que a tecnologia pode ser importada e distribuída em todo o setor produtivo, ou seja, a tecnologia criada e implementada em uma região pode ser reproduzida em outra.

Assim, com base nos autores apresentados Schultz (1973), Romer (1990), Lucas (1988) e Raiher (2009), pode-se afirmar que a formação de capital humano contribui para o desenvolvimento econômico pelo aumento da produtividade, isso pode acontecer de forma direta com o trabalhador melhor capacitado produzindo mais, ou indireta com trabalhadores mais capacitados atuando em pesquisa na formação de tecnologias e na sua difusão.

É importante destacar, também, que o desenvolvimento acontece em diferentes níveis e que os mesmos são afetados pela quantidade e qualidade do capital humano formado.

Para Bosier (1999) o desenvolvimento econômico pode ser local, regional ou mesmo macrorregional. No nível local a renda média dos trabalhadores é um fator primordial para o desenvolvimento, já em níveis regionais e macrorregionais a tecnologia é ainda mais importante, pois é um potencial maior de promoção do crescimento econômico bem como o desenvolvimento pelo aumento em larga escala da produtividade.

A quantidade do capital humano está diretamente ligada ao crescimento econômico e desenvolvimento local, enquanto o capital humano de qualidade está relacionado ao uso, busca e produção de tecnologias que por sua vez possui um potencial maior de promoção do crescimento econômico regional e macrorregional bem como com o macro desenvolvimento (Silveira, 2020).

Até o início dos anos 2000, tradicionalmente a literatura acadêmica analisou os impactos do capital humano quantitativamente para identificar sua associação com o crescimento econômico (Saraiva; Silva; França, 2016), no entanto, estudos como de Mulligan e Sala-I-Martin (2000), Bosworth e Collins, (2003) Nakabashi (2007) e Raiher (2009) apresentam a importância de proxys qualitativos para explicar aspectos da

relação entre capital humano e crescimento econômico dos quais os proxys quantitativos não conseguem.

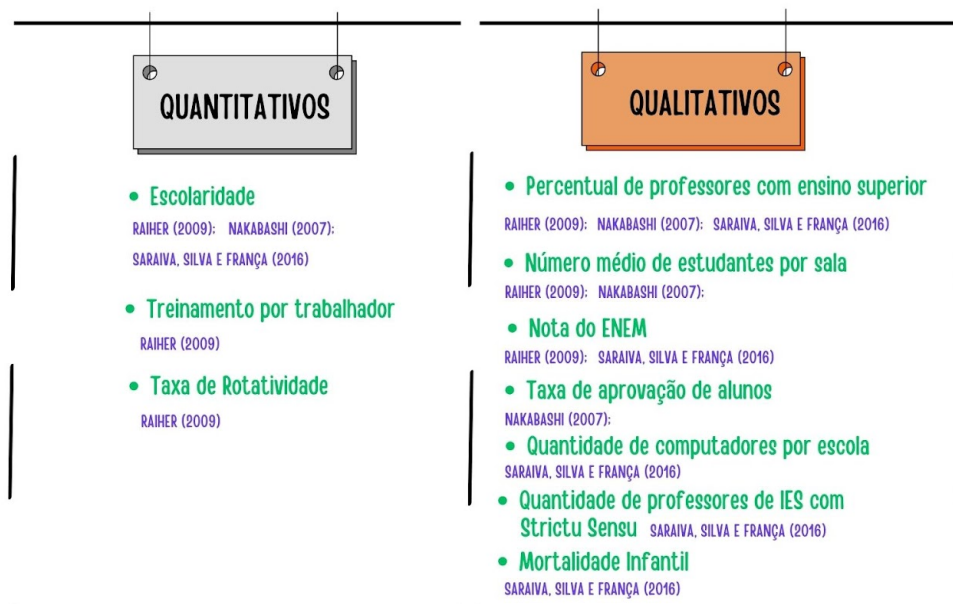
Nesse sentido, Saraiva, Silva e França (2016, p. 112) afirmam que:

[...] ignorar aspectos qualitativos envolve assumir que, dado um mesmo aumento nos anos de escolaridade de diferentes indivíduos, o impacto esperado sobre seus níveis de produtividade, conhecimento e aptidões, por exemplo, será igual para todos, mesmo que residam em regiões com condições sociais bastante distintas.

Os resultados do trabalho de Barro e Lee (2001) apontam que tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos do sistema escolar contribuem para o desempenho econômico (Saraiva; Silva; França, 2016).

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos a partir dos anos 2000 passaram a analisar a relação entre formação de capital humano e crescimento econômico a partir de indicadores qualitativos e quantitativos. Na figura 1, pode-se observar os indicadores usados por Nakabashi (2007), Raiher (2009) e Saraiva, Silva e França (2016) juntos.

Figura 1 - Relação dos indicadores usados para formação de proxys quantitativos e qualitativos



Fonte: o autor

Notas: com base em Nakabashi (2007), Raiher (2009) e Saraiva, Silva e França (2016). Abaixo de cada indicador encontra-se a referência que o usou.

Com base nos autores citados na figura 1, pode-se identificar que o capital humano quantitativo tem enfoque numérico na quantidade de pessoas qualificadas concentradas em uma cidade, região ou macrorregião, enquanto o capital humano qualitativo tem enfoque em indicadores de desempenho, habilidades, de infraestrutura e sociais (Nakabashi (2007), Raiher (2009) e Saraiva, Silva e França (2016).

Essa definição coaduna com o que o pioneiro da teoria do capital humano Schultz (1973, p.41) o qual afirma conceitualmente que:

[...] O número de pessoas, a proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho são essencialmente características quantitativas [...] componentes de qualidade como a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou as habilitações humanas para a execução do trabalho produtivo.

Identificou-se ainda que os autores têm formado índices compostos por vários indicadores, o que indica uma tendência de análise multidimensional, assim como no trabalho de Saraiva, Silva e França (2016).

Pela análise do referencial teórico que relaciona capital humano e desenvolvimento, apresentado até o momento, destacam-se algumas inferências que servem de base conceitual da presente tese.

Primeiro, a formação de capital humano contribui para o desenvolvimento econômico ao aumentar a produtividade pela melhoria da capacidade de produção dos trabalhadores.

Trabalhadores melhor capacitados tendem a ter melhores salários e ganhos, o que significa que o aumento significativo do estoque de capital humano em uma região tende a melhorar a renda média per capita, o que contribui para a movimentação da economia, principalmente do comércio local.

O aumento da produtividade local, contribui para o aumento da produção, para a geração de empregos e para atrair investimentos em tecnologia.

Além do aumento da produtividade, o estoque de capital humano em qualidade é um fator preponderante para atrair investimentos em tecnologia, pois é mais pertinente investir em locais em que a tecnologia possa ser efetivamente aproveitada.

Também é importante destacar, que regiões com um bom estoque de capital humano de qualidade são mais capazes de promover a difusão de tecnologias, ou seja, replicar a tecnologia usada de uma região em outras.

Esse arcabouço conceitual é importante para o avanço da defesa desta tese, pois uma vez entendido a mecânica de como um investimento em educação promove o desenvolvimento, outro aspecto fundamental é colocado em questão: a contribuição do investimento do capital humano em educação formal para o desenvolvimento tem relação com as desigualdades sociais?

Pretende-se responder essa pergunta, no tópico 1.4, pela apresentação das perspectivas econômicas do neoliberalismo e do estado de bem-estar-social, da função do capital humano em cada perspectiva e as relações com as desigualdades sociais.

1.4 Neoliberalismo e Bem-estar Social: papéis do capital humano em cada modelo econômico

As políticas econômicas pautadas no neoliberalismo e no bem-estar social foram aplicadas com maior veemência a partir do século XX, sendo consideradas ideologicamente antagônicas, na primeira defende-se o Estado Mínimo, ou seja, a abertura e regulação econômica pelo próprio mercado, enquanto a segunda exige um papel ativo do Estado a fim de assegurar o bem-estar dos indivíduos.

O Bem-Estar social pode ser definido como um fenômeno resultante da combinação de transformações políticas, jurídicas e econômicas. Teve origem com o objetivo de assegurar condições socioeconômicas sustentáveis à manutenção da produção capitalista resultante da revolução industrial (Tenório, 2022).

A ideia que baliza essa política econômica concentra-se no conceito de proteção social (Tenório, 2022), ou seja, é uma política social fundamentada na garantia de níveis de bem-estar sociais, culturais e econômicos de toda a população (Cecchini, 2019).

A garantia do bem-estar social, seria, assim, uma alternativa para formar sociedades mais justas e inclusivas. A sua aplicação possibilita a redução dos riscos estruturais da sociedade como o desemprego, a desigualdade e a pobreza, bem como os riscos do próprio ciclo de vida como doenças e a velhice (Cecchini, 2019).

Para Carvalho (2000) a definição de bem-estar social está relacionada a cidadania, ou seja, a direitos que devem ser assegurados pelo Estado:

Definir Estado de Bem-Estar é entendê-lo como um Estado que garantiria ao cidadão, como um direito político e não como caridade, uma renda básica para a sua sobrevivência, portanto, garantiria sua alimentação, educação, saúde e

habitação. Assim, toda ação de um indivíduo que visasse à melhoria de seu nível de vida seria considerada uma luta pela realização de um direito, simplesmente pelo exercício da cidadania. Além disso, as medidas assistenciais do Estado não entravam em contradição com os direitos civis dos cidadãos (Carvalho, 2000, p. 212).

A origem ideológica e teórica do neoliberalismo, por sua vez, aconteceu paralelamente à já implementada política de Estado de bem-estar social, justamente como uma alternativa opositora, tendo como seus pioneiros Hayek, Rawls (Viana, 2008) e Friedman (Carvalho, 2000).

Enquanto na política de bem-estar social o bem-estar humano deve ser assegurado em todas as esferas pelo Estado, na política neoliberal segundo Harvey (2008) acredita-se que possa ser maximizado ao potencializar as transações de mercado procurando explicar todas as ações humanas no domínio do mercado.

A teoria foi considerada em seu início uma ofensa à política econômica até então vigente, por isso em 1944 quando Hayek escreveu “O caminho da servidão”, os pressupostos foram de início recusados (Carvalho, 2000).

A conjuntura presente na Guerra Fria, trouxe, por outro lado, a necessidade de fortalecimento do capitalismo com o intuito de combater a doutrina socialista. Como resultado, permitiu-se pouco a pouco que as ideias neoliberais ganhassem corpo e se fizessem presente pela primeira vez em governos como o de Margaret Thatcher na Inglaterra, o de Reagan nos Estados Unidos (Carvalho, 2000) e o regime militar de Pinochet no Chile (Huneuus, 2000).

Para Viana (2008) o Estado neoliberal, por outro lado, não tratou-se de uma simples aplicação da ideologia outrora criada, mas sim uma resposta às sequenciais crises do capitalismo, seria assim uma solução econômica com características próprias resultantes das conjunturas presentes nas crises.

Pelo Glossário de termos neológicos da economia, o neoliberalismo é definido como “Doutrina político-econômica que constitui uma adaptação moderna dos princípios do liberalismo, em que são incentivadas as atividades e as iniciativas individuais em contraposição às do Estado” (Alves, 2001, p. 175).

Para Carvalho (2000) a sua definição está relacionada aos conceitos de Estado Mínimo e Estado de Direito. O primeiro, prevê que o Estado intervenha somente para formar e manter um sistema eficaz de concorrência, zelando pelo bom funcionamento

do mercado, elaborando leis de proteção, auxiliando na difusão do conhecimento, permitindo maior mobilidade econômica, sem centralização de decisões e planejamento do Estado. Em resumo, no Estado mínimo o Estado deve agir para garantir o direito da propriedade privada.

O conceito de liberdade apresentado pelo neoliberalismo, concentra-se na ideia de liberdades individuais em contraposição a decisões coletivas (Harvey, 2008). Para Harvey (2008) a concepção de “liberdades positivas” e “negativas” apresentadas por Polanyi, ajudam a explicar o restabelecimento do poder da classe da elite, pois as “liberdades negativas” permitidas pelo mercado resultam no enriquecimento de corporações que obtém lucro por meio da privatização da esfera pública.

É da conjuntura formada pelo Estado mínimo que surgem as privatizações, isso porque, o Estado enxuga as suas funções administrativas e delega o seu controle pelo mercado, como resultado há um efeito de desburocratização econômica atrativa para o mercado, mas que resulta em um aumento das desigualdades sociais no acesso a serviços básicos, uma vez que as estatais que normalmente garantem estes serviços são privatizadas e funcionam não mais com enfoque no bem coletivo e sim pelas liberdades individuais reguladas pelo mercado conforme apresenta Harvey (2008)

Segundo Harvey (2008), às liberdades individuais são fundamentais na teoria neoliberal para substituir as decisões do Estado, pois seriam essas “tendenciosas politicamente”. Quando o controle é do mercado, as liberdades individuais são asseguradas. No entanto, o mercado desconsidera totalmente as desigualdades sociais de raça, gênero e sócio-econômicas bem como o interesse individual de quem já possui uma boa renda, ou seja, o mercado mesmo que não seja tendencioso permite o acirramento entre as desigualdades sociais e econômicas, permitindo a estruturação de uma elite econômica como apresentada por Harvey (2008) tendo como exemplo os Estados Unidos.

O Estado de Direito, por sua vez, estabelece “as regras do jogo”, um sistema previamente definido que serve como norma geral, caracterizando-se como um mecanismo capaz de alinhar o arbítrio entre as pessoas e os órgãos legislativos (Carvalho, 2000).

Em síntese, neoliberalismo e bem-estar social são políticas econômicas com perspectivas ideológicas opostas com relação ao papel do Estado. Para a presente tese, a concepção de bem-estar enquanto política econômica foi centrada no conceito de cidadania, em que o Estado deve prover as necessidades intrínsecas e extrínsecas ligadas ao bem-estar do indivíduo como direitos. Quanto a concepção de neoliberalismo, compreende-se como uma política centrada nos conceitos de Estado Mínimo e de Estado de Direito, com a normalização das desigualdades sociais justificada pelo aumento da competitividade necessário para o crescimento econômico de “toda a sociedade”, conforme apresenta Hayek (Carvalho, 2000).

São, dessa maneira, duas perspectivas opostas que visam a garantia do bem-estar humano. A do Bem-estar social atribui ao Estado a função de assegurar o bem-estar humano, enquanto no neoliberalismo os neoliberais entendem que o mercado garante o bem-estar humano através das liberdades individuais sem intervenções ‘tendenciosas do Estado’.

É importante destacar que as teorias do bem-estar social e do neoliberalismo não foram aplicadas linearmente e nem igual em todos os casos. As diferentes conjunturas em que foram aplicadas, fizeram com que o Neoliberalismo e o Bem-estar social adquirissem formas e modelos diferentes. Nos casos analisados na presente tese, Brasil e Chile têm diferentes aplicações e conjunturas. Por isso, tomam-se os conceitos teóricos gerais como base para analisar quais elementos foram aplicados e de que forma, no contexto das políticas públicas de educação superior, no Chile de Pinochet e no Brasil, de 2000 a 2020.

O surgimento do Estado neoliberal coincide com o desenvolvimento da teoria do capital humano. Conforme apresenta Huneuus (2000) a emblemática implementação da teoria neoliberal no Chile de Pinochet de 1973 a 1988, foi liderada por um grupo de economistas da escola de Chicago ligados à teoria do capital humano de Schultz (1962).

O caso citado é o principal e primeiro exemplo da implantação do neoliberalismo em um país de modo a transformar todos os setores do país com profundidade, sendo que ainda hoje o Chile está preso à constituição neoliberal de 1980 (Huneuus, 2000).

Foucault foi um dos principais autores a apresentar uma associação entre os dois conceitos, neoliberalismo e capital humano. Em uma análise da política econômica neoliberal americana, o autor entende que os neoliberais americanos usam as características da economia de mercado para tentar analisar as relações não mercantis, dito de outra forma os fenômenos sociais (Foucault, 2008).

É nesse contexto em que Foucault (2008) apresenta o papel do capital humano para o neoliberalismo, ou pelos menos exemplifica o modo de pensar neoliberal para os fenômenos sociais. Dentre os exemplos, o autor apresenta a relação entre a forma como uma mãe cria e educa seus filhos como um tipo de investimento que pode gerar “lucro” quando a criança atinge a vida adulta.

O salário da criança quando ela se tornar adulta. E, para a mãe, que investiu, qual renda? Bem, dizem os neoliberais, uma renda psíquica. Haverá a satisfação que a mãe tem cuidar do filho e de ver que seus cuidados tiveram sucesso. Pode-se portanto analisar em termos de investimento, de custo de capital, de benefício do capital investido, de benefício psicológico, toda essa relação que podemos [chamar], se vocês quiserem, de relação formativa ou relação educacional, no sentido bem amplo do termo, entre mãe e filho (Foucault, 2008. p. 334).

A principal crítica que Foucault (2008) anuncia sobre a relação entre o neoliberalismo e o capital humano, é a transformação das relações, decisões e ações humanas e sociais em bens com potencial de capital econômico. Nessa perspectiva, ignoram-se as desigualdades sociais nas relações histórico-sociais de gênero, raça para atribuir o sucesso ou insucesso de uma pessoa ao nível de investimento que é realizado nela.

Nessa mesma perspectiva, voltando brevemente à discussão sobre as liberdades garantidas pelo mercado, Couto (2010) afirma que no neoliberalismo os níveis de bem-estar social atingidos por uma pessoa são resultados de suas habilidades:

Embora a liberdade no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles. Esse princípio é aplicado aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários. Dessa forma, o sucesso e o fracasso individuais são interpretados como virtudes empreendedoras ou falhas pessoais, em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (Couto, 2010).

Desse modo, pode-se concluir que o capital humano na perspectiva neoliberal assume um papel de mercantilização, em que o ser humano que recebe o investimento é visto como um bem com potencial de capital, no qual pode-se investir e obter lucro quando o seu aumento da capacidade de produção promove ganhos e renda para o indivíduo e aumento da produtividade para o empresário.

Destaca-se ainda que Hayek considera que as desigualdades sociais são saudáveis para a economia, pois segundo ele aumentam a competitividade (Carvalho, 2000), ou seja, a origem ideológica neoliberal não tem interesse algum em reduzir desigualdades.

Mesmo que exista concordância às inferências de Foucault (2008) sobre a relação entre o capital humano e o neoliberalismo, no sentido de efeitos negativos sobre as desigualdades sociais, identifica-se na relação entre a política econômica de bem-estar social e o capital humano, um papel mais humano e social desse conceito na perspectiva de exercer a cidadania pelo direito em vez de um enfoque na transformação de fenômenos sociais em bens capitalizados.

A literatura acadêmica apresenta uma certa escassez de trabalhos que fazem uma análise com maior profundidade da relação entre capital humano e Estado de bem-estar social. No entanto, em uma perspectiva genérica, o conceito de bem-estar social está relacionado à proteção social que deve ser desenvolvida pelo Estado. Portanto, pretende-se relacionar as características presentes na teoria e nos efeitos do capital humano em educação formal com a proteção social.

Para Nogueira (2001), em uma sociedade dita contemporânea a proteção social é orientada pelo conceito de justiça social. Para Figueiredo (1997) a justiça social é definida como uma característica típica das instituições sociais que em conjunto articulam e determinam o acesso aos participantes de uma sociedade a recursos que são base para a satisfação de uma ampla variedade de desejos.

Segundo Lopes (2018), a proteção social está associada ao contexto em que é desenvolvida, pois segue critérios históricos, culturais e uma dimensão do poder de forma implícita ou explícita a que está condicionada. Desse modo, os sistemas de proteção social resultam de dilemas da vida natural e social como a velhice, a doença ou privações. Além disso, também apresenta maneiras específicas de distribuir e

redistribuir recursos materiais e culturais, que permitem, além da sobrevivência, a integração dos membros da sociedade sob diferentes aspectos da vida social (Lopes, 2018).

Ainda segundo Lopes (2018), Viana (2002) afirma que o conceito de proteção social está condicionado a três perguntas a quem proteger? Como proteger? De que proteger? As respostas para cada uma dessas perguntas estão condicionadas ao contexto histórico, ou seja, o contexto de cada sociedade conjectura as formas de proteção social necessárias ou desejadas.

Pela forte associação na literatura acadêmica entre o conceito de capital humano e o neoliberalismo, visto em Foucault (2008), Harvey (2008), Couto (2010), Carvalho (2010) dentre outros, pela lógica não teria associação com o bem-estar social dado a base opositora entre as teorias políticas econômicas. Entretanto, o capital humano também pode ser usado como uma ferramenta de proteção social, mesmo que de formas indiretas, uma vez que pode ser usado pelo Estado para reduzir desigualdades relacionadas principalmente à renda e ao acesso à educação.

O conceito de proteção social, conforme Lopes (2008), Viana (2002), Nogueira (2001) e Figueiredo (1997), apresenta como duas de suas bases a redistribuição de bens materiais e a garantia do acesso de minorias a recursos necessários para a ampla satisfação de desejos.

Sob essas duas bases condicionam-se os pressupostos, da presente tese, que relacionam o capital humano em educação formal à proteção social.

O aumento da produtividade na perspectiva neoliberal é atrativo tanto para o empresário como para o trabalhador, pois aumenta a renda do trabalhador e o lucro do empresário (Schultz, 1973; Harvey, 2008). No entanto, como o sistema no neoliberalismo é regulado pelo mercado (Harvey, 2008), vale-se a lei do mais forte ou no caso do mais competente ou detentor de maior capital, ou seja, quem tem acesso a mais investimentos na sua capacidade de produção é quem tem mais condições financeiras para buscar educação formal, ou tem mais habilidades sendo mais atrativo para receber mais treinamento formal.

Nessa perspectiva, o Estado não interfere em quem recebe e de que forma recebe os investimentos em capital humano, uma vez que são regulados pelo mercado

(Harvey, 2008). Por outro lado, no Estado de bem-estar social, como visto antes, o Estado deve ter um papel ativo a fim de assegurar a proteção social (Tenório, 2022).

Uma vez identificado que o capital humano promove ganhos e rendas maiores para o trabalhador, quando o Estado investe na formação de capital humano entre os sujeitos que possuem menores rendas, permite-se a ascensão econômica.

Identifica-se na educação superior a principal ligação entre o capital humano e o bem-estar social. Para entender melhor essa relação empresta-se aqui as três perguntas de Viana (2002) a quem proteger? Como proteger? De que proteger?. Para Viana (2002) cada contexto responde por sua conjuntura a essas três perguntas dando formato a proteção social. Na presente tese, por outro lado, pela perspectiva do capital humano, substituem-se as perguntas por Quem deve investir? Como investir? Em quem investir?

Essas perguntas podem ser respondidas tanto pela teoria política neoliberal como pela teoria política de bem-estar social. Pela neoliberal quem investe é o próprio indivíduo (segundo as liberdades individuais apresentadas por Harvey, 2008), os investimentos acontecem conforme as regras do mercado (pela competitividade que atrai o crescimento econômico, conforme apresenta Tenório, 2022), e quem recebe o investimento é quem é mais atrativo para o mercado, ou seja, quem tem mais habilidades ou uma base de capital humano (Segundo Mincer (1962) quem tem uma base de capital humano possui a propensão de buscar por níveis mais especializados de treinamento formal, normalmente esse investimento é realizado pelo próprio empregador).

Por outro lado, pela perspectiva do bem-estar social quem faz o investimento é o Estado (Pois segundo Cecchini (2019) é o Estado que deve assegurar os níveis de bem-estar social em sua plenitude), a forma como é investida deve estar fundamentada na proteção social, assegurando que minorias tenham acesso à educação superior, promovendo a redistribuição indireta de bens materiais (Como apresenta Lopes (2008) sobre as características da justiça social e sua ligação com a proteção social) quando o capital humano em educação formal promove a longo prazo a ascensão social. Por fim, todos devem receber o investimento como um direito (Conforme apresenta Carvalho (2000) ao associar o bem-estar social com o conceito de cidadania).

É importante destacar que os autores citados nos parágrafos anteriores não fazem uma relação direta entre capital humano e bem-estar social ou mesmo com a proteção social, mas as suas definições quanto às características da teoria do bem-estar social e da proteção social, ajudam a entender essa relação quando usada para responder às perguntas Quem deve investir? Como investir? Em quem investir? De forma que a relação foi conjecturada pelo autor da presente tese.

Pelo material teórico apresentado no presente capítulo, identifica-se que o capital humano têm papéis distintos entre o neoliberalismo e o bem-estar social, em que a desigualdade não é um problema e sim incentivada pelos neoliberais por seus efeitos na competitividade, o ser humano é visto como um bem em que pelo capital humano pode ser capitalizado.

Para o bem-estar social o capital humano possui potencial de reduzir desigualdades sociais diretamente pela ampliação do acesso ao ensino superior e indiretamente pela possibilidade de ascensão econômica, nesse sentido o Estado deve assumir um papel de protetor social assegurando uma renda necessária para que os membros da sociedade possam assegurar a satisfação de suas necessidades e desejos, diga-se importante, como um direito.

Essas definições foram usadas como base para analisar em que momentos a política neoliberal e a política de bem-estar social vigoraram e seus efeitos sobre o papel da educação superior nesses períodos, considerando o Chile de Pinochet de 1973 a 1988 e os governos brasileiros de 2000 a 2020.

CAPÍTULO 2

A PRIVATIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: DO INÍCIO NO CHILE ATÉ A CONJUNTURA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL

O regime militar de Pinochet (1973-1988), possui singularidades e alguns distanciamentos com relação aos governos brasileiros das duas últimas décadas. São períodos diferentes de governos, com regimes distintos, por outro lado, aproximam-se pela lógica de privatização neoliberal.

Com relação à distância temporal entre os períodos, destaca-se que o contexto da América Latina é diferente, o primeiro aconteceu no final de governos ditatoriais que seguiu os mesmos argumentos de crescimento e desenvolvimento econômico e de eliminar a ameaça comunista, enquanto o segundo foi no período da redemocratização, em que a influência das organizações internacionais pregaram um desenvolvimento sustentável, na tentativa de não repetir os mesmos erros do passado de projetos de crescimento que ampliaram as desigualdades na distribuição de renda.

Mesmo em governos distintos, um ditatorial e os outros democráticos, há semelhanças principalmente na lógica neoliberal no qual desenvolveram suas políticas públicas, privatizando setores como a educação, sempre com o cuidado de esconder o termo “privatização” com receio da reação da população.

O regime militar de Pinochet buscou economistas formados e influenciados pela escola de Chicago, nos Estados Unidos na lógica do capital humano, mas privilegiando os empresários e donos de capital que ficaram cada vez mais ricos e com poder de influência do que de ascensão social, mesmo com a tentativa frustrada de capitalizar a população comum no período de intensa privatização que acometeu principalmente as grandes estatais.

As reformas foram facilitadas devido à natureza antidemocrática do regime, pois não precisavam negociar com a oposição, mas, para manter a sua estabilidade, Pinochet precisou usar estratégias que beneficiam a maioria dos setores da sociedade, inclusive a população comum, mantendo por um longo período um governo consistente.

Nas próximas páginas, pretende-se apresentar com maior profundidade como foi o regime militar de Pinochet, diferenciá-lo em dois momentos, antes e durante o boom

da privatização, apresentar e analisar as políticas voltadas à educação e seus contextos durante todo o governo.

O regime militar de Pinochet foi um dos últimos ditatoriais da América Latina imposto pela violência, mas mesmo assim conseguiu grande apoio popular, mantendo-se no poder por quase 17 anos. Carlos Huneeus (2000), na obra *El Régimen de Pinochet* de 2000, apresenta dados e análises fundamentais para compreender como isso aconteceu, sendo escolhido como principal referencial teórico sobre o assunto.

Para iniciar a contextualização, primeiro é necessário entender os precedentes do golpe militar, para assim poder identificar o porquê e como aconteceu.

De início, é preciso destacar que o Chile vinha de uma sequência longa de governos democráticos, sendo exemplo destacado inclusive no cenário internacional. No entanto, no governo de Salvador Allende, o país passava por uma intensa crise econômica que afetava a todos no país, o que legitimou o discurso da tomada de poder (Huneeus, 2000).

Pinochet, já fazia parte de um complô para derrubar Allende, mesmo antes do golpe, conforme demonstram documentos levantados pela inteligência dos Estados Unidos e testemunhos analisados (Lúgaro, 2021). O que demonstra como tudo foi arquitetado com antecedência, inclusive mediante sabotagens ao governo.

Allende planejava um Plebiscito para passar o poder adiante considerando toda a pressão pela qual estava sofrendo devido à crise econômica do país, mas no dia 11 de setembro de 1973, a capital do Chile, Santiago passou por momentos de guerra, onde bombardeios, tiroteios e rasantes de aviões foram descritos por estrangeiros como testemunhas do golpe de estado (Marques, 2013). Ou seja, o poder foi tomado à força, mesmo sem necessidade, uma vez que Allende queria passá-lo à frente democraticamente.

A forma violenta como ocorreu a ruptura do governo anterior para o início do governo ditatorial foi questionada por Huneeus (2000), afinal Pinochet já possuía uma base de apoio militar forte, e rapidamente recebeu apoio de parte da população com o discurso de recuperação econômica e de acabar com a ameaça comunista, mas a

possibilidade de um civil ser eleito, impedia o golpe de estado e manteria um governo democrático.

Desde então, destaca-se a forma totalitária como o novo líder passava a governar. Isto porque, todas as decisões passavam por Pinochet, ele possuía uma figura central do regime, não só como líder do governo, mas também como o mais alto líder militar (Huneeus, 2000).

A tomada de poder a força lhe concedeu autoridade máxima sobre o país, relembrando outras figuras emblemáticas do passado como Hitler na Alemanha e do presente como a dinastia Kim na Coreia do Norte.

Mesmo com a repressão à oposição, o regime tinha como estratégia principal ganhar o apoio popular com o discurso de ressocialização dos grupos considerados socialistas, afirmando a existência de uma guerra ideológica contra o marxismo (Zárate, 2010).

Nesse sentido, a natureza do regime militar era eminentemente ideológica. Se no começo se pensava que o golpe seria somente uma etapa de apaziguamento político, de reorganização dentro dos marcos existentes antes da Unidade Popular, ele se contradiz com o sentido que os chefes militares e uma parte de seus partidários davam a sua ação: a derrota definitiva do marxismo (Zárate, 2010, p.199).

A oposição foi desmantelada, pois quem não foi morto, foi exilado, torturado ou “ressocializado” por intermédio de repressão. Já a base de apoio manteve-se firme, pois era do seu interesse, uma vez que o regime militar de Pinochet principalmente no período de privatizações, favoreceu os empresários e políticos mais próximos, que enriqueceram durante o regime militar (Huneeus, 2000).

Além de se aproveitarem financeiramente com as privatizações das estatais, os apoiadores do regime, a “classe capitalista”, desenvolveram uma política de crescimento econômico agressiva, pois lucraram com a exploração das reservas de cobre, impondo os seus interesses com auxílio da repressão institucionalizada, que persistiu mesmo depois da redemocratização como o caso da exploração das terras indígenas dos mapuches pela indústria florestal privatizada durante e depois do regime militar (Sánchez, 2021).

O totalitarismo do regime foi fundamental para as tomadas de decisões, pois não foram necessárias discussões ou debates, afinal não havia possibilidade de voz para a

oposição. Isso acelerou o crescimento econômico do país, porém com grandes custos sociais e de desumanidade (Huneeus, 2000).

Os estádios foram os primeiros palcos dos assassinatos nas grandes cidades, sendo no interior implementado as “caravanas da morte”. Foi criada a polícia política armada, conhecida no período como Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) controlando as forças de repressão institucionalizadas (Quadrat, 2001).

No período, os direitos humanos foram condicionados politicamente, uma vez que dependia do apoio ou não dos indivíduos ao regime e a expansão do capital econômico, lógica que persiste até hoje. Se durante o regime a repressão atingiu a classe trabalhadora e os movimentos populares, incluindo os machupes, no período de redemocratização a repressão se concentrou mais sobre a comunidade Machupe e seus representantes (Sánchez, 2021).

A DINA, teve um papel importante em usar a repressão para a criação de um estado de “Democracia Protegida”, que segue a ideia de impedir a esquerda e sua base marxista, e como contra projeto validar a direita como única base a ser seguida pela população, não só no período militar, como depois de sua saída do poder (Mendes, 2013). O que explica a continuidade da repressão a alguns grupos mesmo depois da redemocratização.

Assim percebe-se uma política tendenciosa e condicionante do regime militar de Pinochet, o qual favorece economicamente os seus apoiadores, mas que estabeleceu repressão aos seus opositores. O grupo de apoiadores foi praticamente formado pela burguesia, militares e políticos alinhados ideologicamente (Huneeus, 2000), enquanto o grupo de opositores pode ser identificado por meio dos dados sobre repressão disponíveis na tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização das vítimas da repressão do regime militar de Pinochet

(continua)

Categoria		Número de Vítimas	%
Segundo Sexo	Feminino	191	6,0%
	Masculino	3.002	93,9%
	Nonatos	4	0,10%

Tabela 1 - Caracterização das vítimas da repressão do regime militar de Pinochet

(continuação)

	Categoria	Número de Vítimas	%
Segundo Idade	Menores de 16 anos	80	2,50%
	Entre 16 e 30 anos	1.941	60,70%
	Entre 31 e 60 anos	1.101	34,40%
	61 anos ou mais	53	1,70%
	Idade não especificada	22	0,70%
Segundo estado civil	Solteiros	1.418	44,40%
	Casados	1.592	49,80%
	Viúvos	19	0,60%
	Conviventes	106	3,30%
	Não informa	62	1,90%
Segundo atividade laboral	Profissionais	272	8,50%
	Técnicos	75	2,30%
	Empregados privados e públicos	332	10,40%
	Trabalhadores e camponeses	1.108	34,70%
	Agricultores	70	3,70%
	Empresários	9	0,30%
	Comerciantes	154	4,80%
	Estudantes	391	12,20%
	Militares e Policiais	173	5,40%
	Donas de casa	47	1,60%
	Aposentados	26	0,80%
	Outras atividades	338	10,60%
	Trabalhadores temporários	45	1,40%
	Sem informação	157	4,90%

Tabela 1 - Caracterização das vítimas da repressão do regime militar de Pinochet

(conclusão)

Categoria		Número de Vítimas	%
Segundo atividade laboral	Aposentados	26	0,80%
	Outras atividades	338	10,60%
	Trabalhadores temporários	45	1,40%
	Sem informação	157	4,90%
Vinculação política	Partido Socialista	482	15,80%
	Movimento Revolucionário de Esquerda	440	13,70%
	Partido Comunista	427	13,30%
	Movimento de Ação Unitária (MAPU Y MOC)	36	1,10%
Vinculação política	Frente Patriótica Manuel Rodríguez (FPMR)	22	0,69%
	Partido Radical	17	0,53%
	Democracia Cristiana	12	0,38%
	Esquerda Cristiana	7	0,22%
	Partido Nacional	4	0,13%
	Partido de Esquerda Radical	3	0,09%
	Pátria e Liberdade	3	0,09%
	Partido pela Democracia	2	0,06%
	Partido Socialdemocrata	1	0,03%
	União Democrata Independente	1	0,03%
	Outros partidos	16	0,05%
	Sem Antecedentes	1.724	53,80%
Total		3.197	100%

Fonte: Ministerio de Justicia (1996) apud Huneuus (2000);

Nota: Organizado e traduzido pelo autor.

Ao analisar a tabela 1, identifica-se que o perfil que mais sofreu com a repressão era de homens entre as idades de 16 e 30 anos, casados, trabalhadores ou camponeses sem antecedentes políticos. O que demonstra que a repressão não foi direcionada somente aos partidos da oposição, mas também a qualquer um que se opusesse às ideias do regime.

Quanto aos partidários, o Movimento Revolucionário de Esquerda foi o mais afetado, pois era o mais organizado e mais ativo em termos de militância, simbolizando maior ameaça aos ideais do novo governo. Assim como em outras ditaduras, houve vinganças e represálias, quando dezenas de pessoas foram presas por outras comuns e por policiais acusados de serem agitadores camponeses, sendo executados mais tarde (Huneeus, 2000).

Quando é feito um recorte dos dados para a ocupação dos sujeitos perseguidos, percebe-se que o segundo grupo mais afetado foi o de estudantes. Os grupos sindicalizados e de maior tendência à militância, rapidamente se revoltaram contra as medidas iniciais do governo, só não esperavam os resultados que vieram com uma intensa repressão (Huneeus, 2000).

A repressão não foi a única forma de ação política de Pinochet para solidificar-se no poder, pois uma das principais ações baseou-se no princípio da promoção da liberdade econômica, muito devido à limitação da economia até então focada na exportação do cobre. A política econômica foi um dos carros chefes do governo e uma das grandes responsáveis pela manutenção de Pinochet por tanto tempo no poder (Huneeus, 2000).

Para a realização das reformas econômicas foi necessário a formação de um grupo de economistas, sendo selecionados profissionais que tiveram formação acadêmica liberal oriunda da Universidade de Chicago (USA), por isso da popularização do termo “chicago boys”. Dentro das principais ações revolucionárias do grupo estão a eliminação do controle dos preços para as taxas de juros e de liberação de crédito, e o acesso a novas instituições. Na segunda metade de suas ações realizaram uma ampla liberação para os fluxos internacionais de capitais e uma reforma tributária (Morel, 2008).

Morel (2008) aponta que a reforma econômica foi a principal responsável pela austeridade que o governo manteve mesmo com o decréscimo da economia de seus vizinhos da América latina que ficou conhecida como “a década perdida”.

Escalante (2022, p.844), por outro lado, afirma que:

É difícil apoiar um efeito econômico positivo do regime militar de Pinochet olhando para o rendimento per capita, especialmente se este desempenho for comparado com uma média ponderada de países semelhantes, que é o que elaborei neste artigo ao produzir um cenário contrafactual sintético. Não há nenhuma diferença positiva perceptível resultante do regime político em si.

Os efeitos positivos sobre a economia se deram muito mais pela estabilidade vivenciada pelo governo, que propriamente pela autocracia de Pinochet, uma vez que a quebra dos direitos humanos desaceleraram a liberação econômica que era uma das principais bases da mudança econômica para o governo (Escalante, 2022).

As medidas de abertura de mercado, bem como as políticas de privatizações, contribuíram para a promoção do crescimento econômico, mas poderiam ter acontecido sem os custos sociais. A ditadura rompe a burocracia, mas muitas vezes a burocracia contribui para a redução da corrupção e de tomadas de decisões que excluem grupos sociais, e que resultam em aumento das desigualdades, sendo o crescimento econômico acompanhado muitas vezes de desigualdades na distribuição de renda.

Com a contextualização exposta até o momento, pode-se identificar alguns aspectos importantes da política de governo de Pinochet fundamentais para entender o porquê a educação superior foi privatizada, sendo os recursos destinados à mesma transferidos para educação básica, resultando em um encarecimento do ensino superior e endividamentos, que levaram a fortes protestos estudantis mesmo depois do fim do governo, visto que deixou sequelas por um longo período.

Na sequência, pretende-se expor a relação entre o contexto antidemocrático, as políticas econômicas de intensificação do crescimento econômico e as políticas de privatizações com as políticas públicas voltadas à educação superior no Chile.

2.1 A educação superior no Chile militar no contexto de privatizações

Na segunda metade do regime militar de Pinochet, intensificaram-se as políticas de crescimento econômico, foi realizado um processo assíduo de privatizações de

empresas públicas tradicionais, assim como a supressão de direitos sindicais ainda presentes no início do regime (Morel, 2008).

Tais ações localizam-se em uma lógica de implementação do neoliberalismo no Chile, por si só caracterizado pela liberalização da economia, repressão sindical, aumento do desemprego, desigualdades na distribuição de renda, e privatizações de bens públicos (Moya, 2013).

Essa política já era presente nas primeiras ações dos Chicagos boys, quando o crescimento econômico se deu conjuntamente e devido às baixas renda dos trabalhadores comuns, sendo que em 1981 o salário ainda estava abaixo do início do regime (Guilladaut, 1998).

Os gastos públicos, principalmente sociais com saúde e educação, foram percebidos pelos Chicagos boys como os grandes vilões da economia, ao identificarem que consumiam 12% do PIB entre 1972 e 1973. Assim, em 1975 começaram uma série de privatizações que aliviaram os gastos públicos chilenos (Moya, 2013).

Pode-se explicar essas medidas a partir das análises e inferências de Kaufman e Stalling (1991), segundo os autores os regimes militares instalados na América latina a partir de 1960, tiveram como principal medida para controlar a inflação a redução dos salários, argumentando que os aumentos dos salários dos governos “populistas” foram a principal causa do descontrole da economia em seus países.

Pelegri (2019), testou empiricamente as inferências de Kaufman e Staling (1991), e conseguiu identificar que ao isolar os casos dos regimes militares da Argentina, Brasil e Chile, houve uma ruptura do salário real, ao comparar os governos, constatando uma redução abrupta dos salários, principalmente no início das mudanças dos regimes democráticos para os militares.

No caso do Chile, a crise econômica que se instalou no país na segunda metade do regime militar de Pinochet, exigiu uma freada na política liberalizante ao intervir sobre grandes empresas:

O Chile entrou novamente em uma recessão, com queda do PIB em 1982 de 14%, e o Estado, que se manteve distante do mercado, teve que intervir, a fim de evitar a quebra do sistema financeiro, ao salvar bancos e outras empresas importantes para a economia chilena. Dessa forma, os prejuízos da iniciativa privada tiveram de ser socializados no Chile. Isto obrigou a ditadura a intervir em defesa das mesmas, descarregando o peso da crise nos ombros dos mais despossuídos. A ditadura se dedicou, a partir daí, a aplicar uma política

sistemática de redução de salários aos setores de menos ingressos (Moya, 2013, p. 28).

Os efeitos sobre a economia foram altos, o país sofreu uma queda de 13% do PIB em 1982, e de mais 3,5% em 1983, causando uma piora em um dos principais indicadores, como a taxa de desemprego e de inflação, que atingiram 20% em 1982 (Soares, 2009).

As taxas altas de desemprego e redução dos salários, apesar de contrastantes com a ideia de crescimento econômico, foram fundamentais para que o Chile pudesse atingir marcas expressivas de crescimento do PIB depois de 1982, quando conseguiram o “milagre econômico” (Soares, 2009).

O problema, por outro lado, é a distribuição da renda, visto que ficou concentrada fortemente entre os mais ricos, enquanto os trabalhadores comuns tinham salários baixos, como medidas para controlar o câmbio e a inflação e assim permitir a austeridade financeira do país. Além disso, a privatização do ensino superior afetou uma das principais alternativas de ascensão social da população com menos ingressos.

Com a busca da recuperação da economia, o país passou pelo seu período mais intenso de privatizações, quando a educação pública foi afetada. A lógica neoliberal pressupõe o mínimo de ação do Estado sobre os setores econômicos que passam a ser controlados por uma lógica de mercado, ou seja, de competição em que o mais apto sobrevive, enquanto o Estado se limita a supervisionar.

Diante deste contexto, a educação superior foi afetada, não somente pela privatização das instituições superiores públicas, mas também pelo ingresso, permanência e endividamento dos estudantes com menos condições. Assim a educação superior do Chile transformou-se a partir de uma lógica mercadológica, privilegiando os mais aptos e habilitados que conseguiram concluir o ensino superior (Moya, 2013), adquirindo mais capital humano e aumentando sua tendência de ganhos salariais mais altos e de melhores oportunidades de trabalho.

Deste modo, o regime militar de Pinochet realizou uma reforma educacional no Chile com efeitos sobre os seus estudantes que trouxeram consequências mesmo após o fim do regime militar com o Plebiscito de 1988, e que só foram resolvidas em 2018 no governo de Michelle Bachelet, quando retomou o direito a universidade pública gratuita.

No quadro 3, constam as principais políticas e ações desenvolvidas pelo Regime Militar de Pinochet que contribuíram para a reforma da educação superior no país.

Quadro 3 - Resumo das Políticas e ações do regime militar de Pinochet

(continua)

AÇÕES DO REGIME	PERÍODO	DESCRIÇÃO
Golpe De Estado	1973	Salvador Allende é deposto por meio de um golpe de Estado planejado e executado por Pinochet (Huneuus, 2000). O golpe permitiu a transformação econômica do país sob influência neoliberal dos chicanos boys.
Fases de Privatizações e Liquidações de Empresas públicas	1973-1988	Desde que assumiu o poder em 1973, Pinochet estabeleceu um programa de privatizações que culminou em 111 empresas totalmente privatizadas e em 51 empresas liquidadas (venda de ativos das empresas). (Fischer, Gutierrez e Serra, 2003)
Constituição De 1980	1980	Art. 10 - Constituição de 1980 “É obrigatória ao Estado a promoção da educação infantil, para a qual financiará um sistema gratuito a partir do nível secundário inferior, destinado a garantir o acesso a este e a níveis superiores.” (Chile, 1980, p. 10). “O ensino básico e o ensino secundário são obrigatórios, devendo o Estado financiar um sistema gratuito para o efeito, destinado a garantir o acesso aos mesmos a toda a população. No caso do ensino secundário, este regime, nos termos da lei, prolongar-se-á até aos 21 anos de idade.” (Chile, 1980, p.10). A constituição de 1980 tornou obrigatório que o Estado assegure a gratuidade do ensino até o nível médio. Apesar de não citar a educação superior, deixa implícito a não obrigatoriedade do Estado em prover a gratuidade do acesso à população a esse nível educacional. Isso abriu o caminho para a formulação da DFL 4 e sua consequente reforma do sistema de financiamento da educação superior chilena.

Quadro 3 - Resumo das Políticas e ações do regime militar de Pinochet

(continuação)

AÇÕES DO REGIME	PERÍODO	DESCRIÇÃO
Nueva Legislación Universitaria Chilena	1981	Estabeleceu a nova legislação universitária chilena juntando 5 Decretos com Força de Lei: 1. Decreto com a Lei nº 1, de 30 de dezembro de 1980. Ministério da Educação Pública, regulamenta as Universidades; 2. Decreto com Força de Lei nº 2, de 30 de dezembro de 1980. Ministério da Educação Pública, estabelece regulamento sobre Universidades; 3. Decreto com a Lei nº 3, de 30 de dezembro de 1980. Ministério da Educação Pública, estabelece regulamentação sobre remuneração nas universidades chilenas; 4. Decreto com a Lei nº 4, de 14 de dezembro de 1981. Ministério da Educação Pública, estabelece normas sobre financiamento das Universidades. 5. Decreto com força de lei nº 5, de 5 de fevereiro de 1981 Ministério da Educação Pública, estabelece regulamento sobre Instituições Profissionais. (Chile, 1981a).
Decreto com Força de Lei - Ministério da Educação (DFL - 1)	1981	DFL 1 - Estabeleceu a autonomia universitária acadêmica, econômica e administrativa. (Chile, 1981a).
Decreto com Força de Lei - Ministério da Educação (DFL - 2)	1981	DFL 2 - Estabeleceu a possibilidade de divisão das Universidades existentes de acordo com a necessidade de sobrevivência dado a exigência de Autonomia universitária e o novo formato de financiamento da educação superior. (Chile, 1981a).

Quadro 3 - Resumo das Políticas e ações do regime militar de Pinochet

(continuação)

AÇÕES DO REGIME	PERÍODO	DESCRIÇÃO
Decreto com Força de Lei - Ministério da Educação (DFL - 4) Reforma Do Financiamento Universitário	1981	Decreto con Fuerza de Ley 4 (DFL - 4) - Fija Normas Sobre Financiamiento De Las Universidades: Foi substituído o sistema de provimento direto da educação superior que era desenvolvido até 1980, por um novo sistema de demanda (Diaz, 2005), condicionado a três formas expostas a seguir: Aporte Fiscal Direto: 95% de financiamento direcionado às IES genericamente e 5% de acordo com o mérito acadêmico. Aporte Fiscal Indireto: verba destinada as IES com os alunos de melhor desempenho no Teste de Seleção Universitária. Crédito Fiscal Universitário: financiamento estudantil condicionado ao desempenho acadêmico. (Pires, 2015; Espinoza, 2017) Com as novas formas de financiamento, as IES públicas foram liberadas a cobrar taxas e mensalidades para cobrir seus gastos (Diaz, 2005).
DFL - 4 ART. 8	1981	Decreto con Fuerza de Ley 4 (DFL - 4) Texto que determina a cobrança de mensalidades com valor ajustado pelas próprias universidades. “ Artigo oitavo: O valor anual ou semestral das taxas que os estudantes universitários devem pagar às universidades, quer o façam diretamente a elas, quer aproveitando total ou parcialmente o crédito fiscal referido no artigo anterior, será determinado anualmente pelas respectivas universidades” (Chile, 1981b, p.3).

Quadro 3 - Resumo das Políticas e ações do regime militar de Pinochet

(conclusão)

AÇÕES DO REGIME	PERÍODO	DESCRIÇÃO
DFL - 5 Decreto com Força de Lei - Ministério da Educação	1981	Criação dos Institutos Profissionais: “Artigo primeiro: Os Institutos Profissionais são instituições de ensino superior que, no cumprimento das suas funções, devem atender adequadamente aos interesses e necessidades do país, através da formação de profissionais com os conhecimentos necessários ao desempenho das respectivas atividades” (Chile, 1981c, p.1).
DFL - 24 Decreto com Força de Lei - Ministério da Educação	1981	Criação dos Centros de Formação Técnica: Artigo primeiro: “Os Centros de Formação Técnica são estabelecimentos de ensino superior, que têm por objetivo fundamental formar técnicos idôneos e com capacidade e conhecimentos necessários ao desempenho das respectivas actividades” (Chile, 1981d, p.1)
Lei Orgânica Constitucional de Ensino – LOCE	1990	Ley 18.962 de 10 março de 1990: Manteve as bases da Nueva Legislacion Universitaria Chilena, mantendo os DFL - 1, 2, 4 e 5 e acrescentando o DFL 24, mesmo com o fim do regime militar.

Fonte: DFL'S 4, 5 e 24; Constituição do Chile de março de 1980; Huneuus (2000); Fischer, Gutierrez e Serra, 2003; Díaz, 2005;

Nota: os dados e informações foram organizadas pelo autor;

Ao analisar os dados presentes no quadro 3, identifica-se que houve uma reforma no financiamento da educação superior no Chile, sendo resultado da conjuntura econômica estabelecida pelo regime militar de Pinochet.

Os DFL's 1, 2 e 4 organizaram a forma como a educação superior foi financiada no Chile. Até 1981, o país era responsável por 100% do financiamento da educação superior, o que era concebido como o modelo de “financiamento da oferta” (Díaz, 2005). Pelo DFL 1, estabeleceu-se a autonomia acadêmica, econômica e administrativa,

atribuindo as responsabilidades que antes eram do Estado agora para as próprias universidades.

Da liberdade econômica prevista pelo mesmo decreto, resultaram duas ações. A primeira foi a cobrança de mensalidades permitida pelo DFL 1 e pelo art. 8 do DFL 4. A segunda foi o desmembramento das 2 universidades públicas em 14, o que foi permitido pelo DFL 2 (UNESCO, 2003).

Até a formulação dos DFL's 4, 5 e 24 em 1981, o Chile tinha 8 IES, sendo 2 públicas e 6 privadas e nenhuma instituição de ensino focada na educação profissional. Depois da reforma, das 8 universidades existentes em 1981, passou-se a ter 20 em 1990, ano da LOCE, um crescimento de 150%. Por outro lado, no mesmo ano em 1990 passou-se a ter 244 instituições voltadas à educação profissional entre CFT's e IP's, o que representa 1.110% de instituições profissionais a mais do que de IES (UNESCO, 2003).

Destaca-se que todos os CFT's e IP's são instituições privadas e que apesar do crescimento de 600% no número de universidades públicas, passando de 2 em 1981 para 14 em 1990, todas cobravam mensalidades e taxas dos alunos (UNESCO, 2003).

Desse modo, o regime militar de Pinochet interrompeu décadas de ensino superior gratuito garantido pelo Estado, ampliou em 600% o número de Universidades públicas¹, mas cobrando mensalidades em todas.

Estabeleceu um sistema de financiamento da educação superior e estudantil, mas ambos condicionados ao mérito acadêmico.

Ampliou-se profundamente a educação profissional no país, ultrapassando em 1.110% no número de instituições de ensino comparando com as IES.

Identifica-se assim, a forte influência neoliberal dos Chicagos Boys em que a educação perde o seu papel atrelado a proteção social e passa e transforma-se pelo mercado, em que a liberação de verbas é condicionada por competição, ao mesmo tempo que a educação também passa a alimentar o mercado conforme a demanda de mão de obra.

¹ Destaca-se que as 14 universidades existentes em 1990 são resultados do desmembramento das 2 universidades públicas existentes até então Universidade de Chile e a Universidade Técnica do Estado, as quais foram reestruturadas institucionalmente pelo DFL 2 (Pires, 2015).

No próximo tópico, encontra-se uma análise da educação superior no Brasil, tendo como pano de fundo a proteção social e o mercado, representando as teorias políticas econômicas do bem-estar social e do neoliberalismo, respectivamente.

2.2 A educação no Brasil: origem e desenvolvimento de um modelo elitista

As políticas públicas voltadas à educação no Brasil possuem um histórico de exclusão social envolvendo gênero, raça e renda. O aumento do acesso ao ensino superior público e gratuito no país pode ser considerado um avanço recente ao comparar com o tempo em que a educação foi elitizada.

Para a mudança desse cenário, foi necessária uma série de avanços, lutas e conquistas no campo da cidadania no que se refere aos direitos políticos e sociais, principalmente sobre a educação.

Os próximos parágrafos apresentam um breve histórico da conjuntura política e social da educação básica e superior no Brasil desde sua origem como colônia.

O período colonial brasileiro foi marcado por uma sociedade altamente patriarcal com total domínio dos grandes proprietários de terra, em sua grande maioria escravocratas. A autoridade destes senhores não possuía limites, assim seus interesses predominavam em relação aos demais. Uma sociedade aristocrática, latifundiária e escravocrata, que tinha na agricultura e na escravidão a principal fonte de renda, não necessitava de pessoas letradas, e sim de uma grande massa populacional submissa aos seus interesses (Marçal Ribeiro, 1993).

Este período teve uma grande influência da igreja católica, que com a prerrogativa de civilizar e salvar, esteve enraizada nos aparelhos institucionais do Estado e da sociedade civil por um longo período desde 1549 (Freitas, 1995).

Apesar da aparente contrariedade aos interesses dos grandes proprietários que não percebiam como pertinente levar educação a pessoa em condição de pobreza, a alfabetização que os jesuítas levaram desde os indígenas, era altamente exploratória e culminou mais tarde em um sistema, que mesmo quando a educação chegou a pessoa em condição de pobreza assumiu novas faces de exclusão (Freitas, 1995). Além disso:

O principal objetivo da Campanha de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua

passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos (Marçal Ribeiro, 1993, p. 15.).

O objetivo da Campanha de Jesus, inicialmente, era abertamente catequizar para tornar os indígenas mais dóceis e submissos aos grandes senhores e à própria igreja. Com o tempo a campanha de educação desviou-se do objetivo inicial, voltando-se à educação das elites, pois assim lhes era possível adquirir lucro ao mesmo tempo que formava novos sacerdotes para perpetuar o domínio sobre a população colonial (Marçal Ribeiro, 1993).

Graças a este projeto educacional, o Brasil manteve suas políticas educacionais voltadas à elite, excluindo as pessoas em condição de pobreza da educação por um longo período (Marçal Ribeiro, 1993).

A reforma educacional realizada no século XVIII, tirou o poder da igreja sobre a educação, sobretudo manteve-se o mesmo interesse de amansar a população de modo que ficasse submissa às autoridades da época, ou seja, mudou-se a instituição dominante, mas o modelo de dominação permaneceu o mesmo (Marçal Ribeiro, 1993).

Isso significa que desde o período colonial a educação já era usada conforme os interesses dominantes de uma minoria, o que se perpetuou nos séculos seguintes, explicando a exclusão e elitismo educacional.

No século XIX, uma das características do ensino secundário, era a de se voltar totalmente para o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior, devido à pressão exercida pela classe dominante que desejava que seus filhos fossem reconhecidos rapidamente como "os homens cultos do país". Na educação média, a arte de falar bem era mais importante do que a criatividade do indivíduo (Marçal Ribeiro, 1993, p. 17).

No século XX, foi elaborada a Constituição que dedicou um capítulo inteiro à educação, em que atribuiu à União a responsabilidade de estabelecer as diretrizes educacionais do país. No período foram criados conselhos de educação a níveis estadual e nacional, com a determinação de uma verba mínima direcionada ao ensino, há o reconhecimento da educação como um direito de todos, o ensino primário torna-se obrigatório e são disponibilizadas assistência social e bolsas de estudos aos alunos (Marçal Ribeiro, 1993).

Por falta de clareza e objetividade, as prerrogativas com potencial de transformação da realidade social e política da educação no Brasil, não evoluíram, pois

permitiram interpretações distintas de artigos enfraquecendo o potencial do avanço da percepção da educação como um direito de todo cidadão (Marçal Ribeiro, 1993).

Todo o período de desenvolvimento de políticas públicas educacionais brasileiras desde 1937, foi marcado por uma disputa entre classes em que as classes média e de trabalhadores lutaram por uma educação pública gratuita em detrimento do interesse do setor privado que passou a captar recursos públicos e retirar direitos já garantidos como a obrigatoriedade do ensino (Freitas, 1995).

O século XX foi marcado por diversas transformações, avanços e retrocessos nas políticas educacionais, tudo devido às mudanças nos regimes de governo, em alguns momentos autoritários e ditatoriais, em outros momentos democráticos, mas o acesso à educação e seus moldes sempre foram influenciados por interesses.

No período que seguiu desde a constituição de 1934, foram elaboradas outras quatro constituições. Com a intenção de analisar as referências à educação em cada constituição, foi realizado o quadro 4.

Quadro 4 - A educação nas 4 últimas constituições brasileiras

(continua)

Constituição	Referências a educação
1937	Características gerais sobre as referências a educação na constituição: - O documento dedica um pouco mais de uma página e sete artigos do art. 128 ao art. 134 à educação associada à cultura, além disso, faz referências à educação no tópico da família.
1937	Determinações sobre a educação na constituição: - Dentre as determinações nos artigos, por meio da constituição é permitido o ensino da ciência e da arte a iniciativa individual, coletiva, pública e privada. Além disso, determina o Estado como responsável por estimular e desenvolver estas iniciativas. - O Estado também é incumbido a promover o ensino pré-vocacional; - O ensino primário é considerado obrigatório e gratuito; - O Estado deve fundar e manter instituições voltadas ao trabalho manual e oficinas aos jovens além da disciplina e do adestramento físico

Quadro 4 - A educação nas 4 últimas constituições brasileiras

(continuação)

Constituição	Referências a educação
1946	Características gerais sobre as referências a educação na constituição: - O documento dedica um capítulo, quase duas páginas, dez artigos do 166 ao 175 à educação e à cultura, além de relacionar no tópico sobre a política do homem da constituinte; Determinações sobre a educação na constituição: - A educação é considerada direito de todos, embasada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana; - O ensino de qualquer natureza além de ser responsabilidade do Estado pode ser administrado por instituições privadas; - O ensino primário é obrigatório e gratuito; - O ensino pós-primário é gratuito somente para quem não possuir condições financeiras; - As empresas industriais, agrícolas e comerciais com mais de 100 funcionários, passam a ser obrigadas a fornecer ensino primário gratuito aos seus funcionários e aos filhos deles. - É exigido concurso de títulos e provas aos professores do ensino secundário (equivalente ao ensino fundamental II hoje) e superior. - A União passa a ser obrigada a destinar o mínimo de 10% da arrecadação dos impostos ao desenvolvimento do ensino, já Estados e Municípios passam a ser obrigados a destinar no mínimo 20% da sua arrecadação. - A União passa a organizar o sistema federal de ensino, o qual é voltado ao supletivo (equivalente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dias de hoje); - Todos os sistemas de ensino devem garantir assistência educacional aos alunos necessitados; - É garantido de liberdade de cátedra;
1967	Características gerais sobre as referências a educação na constituição: - O documento dedica um capítulo, uma página e meia, seis artigos, sendo do art. 167 ao art. 172 à família, a educação e a cultura; Determinações sobre a educação na constituição: - Compete à União estabelecer planos nacionais de educação e saúde; - Compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; - A educação é considerada direito de todos, embasada no princípio da unidade nacional e nos princípios de liberdade;

Quadro 4 - A educação nas 4 últimas constituições brasileiras

(continuação)

Constituição	Referências a educação
1967	- Os diferentes tipos de ensino serão administrados por poderes públicos, sendo que a iniciativa privada além de ter o direito de administrá-los passa a receber recursos públicos para tanto; - O ensino primário dos 7 aos 14 anos torna-se obrigatório; - O ensino secundário é gratuito somente para indivíduos com necessidades financeiras, sendo que no caso de ingressar no ensino superior deverá reembolsar o poder público; - O ensino religioso é facultativo; - Os cargos de professores do ensino médio e superior só podem ser preenchidos mediante prova de habilitação; - O sistema federal ficará responsável pelo ensino supletivo; - Todos os sistemas de ensino deverão garantir assistência educacional aos alunos necessitados; - As empresas industriais, agrícolas e comerciais serão obrigadas a garantir o ensino primário de seus funcionários bem como dos seus filhos; - É garantido a liberdade de cátedra;
1988	Características gerais sobre as referências a educação na constituição: - O documento dedica um capítulo à educação, à cultura e ao desporto. Dentro do capítulo é destinado a primeira seção inteira a educação, sendo três páginas, 10 artigos, do art. 205 até o 214; - Além disso o capítulo II do título II, que denota sobre os direitos sociais, cita a educação nos artigos 22, 23, 24 e 30;
1988	Determinação inicial da constituição: - A educação é direito de todos e passa a ser dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa; Passam a vigorar os seguintes princípios na educação: - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Quadro 4 - A educação nas 4 últimas constituições brasileiras

(continuação)

Constituição	Referências a educação
1988	- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; - VII - garantia de padrão de qualidade. Determinações sobre acesso à educação: - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público; - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; - Atendimento educacional especializado para pessoa com deficiência; - Acesso aos níveis mais elevados de ensino de acordo com a capacidade de cada um; - Oferta de ensino regular noturno; - atendimento aos alunos do ensino fundamental no que se refere ao transporte, saúde, alimentação e material escolar; Determinação sobre a iniciativa privada e sobre a destinação de recursos públicos: - A iniciativa recebe livre acesso sobre a educação desde que cumpra com os requisitos mínimos exigidos para a sua qualidade; - Os recursos públicos, passam a ser destinados somente a instituições públicas, ou particulares sem fins lucrativos; Determinação sobre os aspectos mínimos exigidos na educação básica: - São fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental; - O plano nacional de educação passará a vigorar a partir de lei. A determinação tem como objetivos: erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País. Algumas determinações sobre a educação foram feitas nas emendas de 1996 e de 2000: 1996: Os Municípios passam a atuar sobre o ensino fundamental e sobre a educação infantil, enquanto os Estados passam a atuar sobre o ensino fundamental e sobre o ensino médio; A partir da emenda, nos dez anos seguintes os Estados e Municípios deveriam destinar no mínimo 70% de suas arrecadações para o desenvolvimento do ensino;

Quadro 4 - A educação nas 4 últimas constituições brasileiras

(conclusão)

Constituição	Referências a educação
1988	2000 - Direitos Sociais: art. 6 “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”.

Fonte: Brasil. **CONSTITUIÇÃO (1937)**; Brasil. CONSTITUIÇÃO (1946); Brasil. CONSTITUIÇÃO (1967); Brasil. CONSTITUIÇÃO (1988);

Nota: Organizado pelo autor;

As constituições brasileiras a partir de 1937 dedicaram a cada documento mais espaço e importância à educação, estando o ensino obrigatório em todas. A partir da constituição de 1946 a educação passou a ser apresentada como um direito de todos que, em termos da lei, foi um avanço significativo.

A possibilidade de iniciativa privada é percebida em todas as constituições, mas é em 1967 que o Estado passa a investir nela, pois passa a disponibilizar recursos públicos, para tanto. É importante atentar para este movimento de delegar a educação a outras instituições além da União, sendo que além da iniciativa privada os governos estaduais e municipais passam a ter um papel ativo sobre a administração da educação.

Em um primeiro momento, parece positivo ter mais instituições administrando a educação no país, sendo que em um país com 8.510.000 km² de área, capilarizar as funções podem aproximar o órgão competente das especificidades de cada local, região, micro e macrorregião. Por outro lado, é preciso esclarecer o dinheiro público sendo usado no setor privado, bem como os interesses por trás das decisões que retiram a responsabilidade centralizada na União pela promoção e administração da educação no país.

Apesar da constituição de 1967 permitir que instituições privadas recebam recursos públicos, até a constituição de 1988 as instituições privadas no ensino eram consideradas todas sem fins lucrativos. Depois da constituição de 1988, e com a proposta da nova LDB:

[...] indica que a escola privada é toda aquela mantida por “pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. E todas possuem o direito à “liberdade de ensino”, desde que cumpram as normas gerais do sistema brasileiro de educação e as normas constitucionais e legais. Mas, quando lucrativa, não pode depender de verbas públicas e deve se sustentar apenas com recursos advindos de sua presença no mercado (Cury, 1992, p. 35).

Com as determinações da constituição de 1988, as instituições com fins lucrativos não recebem recursos públicos, assim qual seria o interesse da iniciativa privada na educação e como ela se insere nesse mercado? Para encontrar a resposta para essa pergunta, é preciso destacar as características das instituições privadas no período, pois entre as sem fins lucrativos há a presença da igreja católica e das igrejas evangélicas.

Destaca-se que a igreja católica buscou a obrigatoriedade do ensino religioso em todas as constituições desde 1937 (Cury, 1992), apesar de ter o desejo negado, a operacionalização dessas instituições permite em alguns momentos transmitir aspectos religiosos na sua operacionalização, como a reza antes do início de cada turno letivo, não no mesmo nível da catequização do índio, e com possíveis motivações diferentes da original de amansar a população, mas com uma tentativa de manter-se presente e influente sobre a educação.

Quanto às instituições privadas com fins lucrativos, receberam influência externa pelo processo de mercantilização e pela necessidade do governo brasileiro de ajuda para ampliar o acesso ao ensino superior.

Desse modo, pode-se afirmar que durante séculos o Brasil manteve uma educação elitizada em que o acesso era limitado e condicionado à condição social e econômica da população.

É a partir do final do século XX e início do século XXI que o país apresentou algumas ações que permitiram a ampliação do acesso à educação, em especial ao ensino superior, com destaque para os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva.

O processo de ampliação do acesso ao ensino superior, no entanto, não foi necessariamente de democrático, pois dois modelos ideológicos se rivalizaram, o primeiro com base no neoliberalismo principalmente pelo crescimento do ensino

superior privado e o segundo com base na proteção social, principalmente pela flexibilização do FIES. Essas e outras discussões encontram-se expostas no próximo tópico e são aprofundadas no capítulo 3.

2.3 A educação superior no Brasil das últimas duas décadas: efeitos do neoliberalismo em um regime democrático

Foi na década de 1990, durante o governo de FHC, que houve uma impulsão do ensino superior no setor privado. Isso acompanhou a onda de 69 privatizações de estatais realizadas por FHC até 2002, conforme expõe a tabela 2.

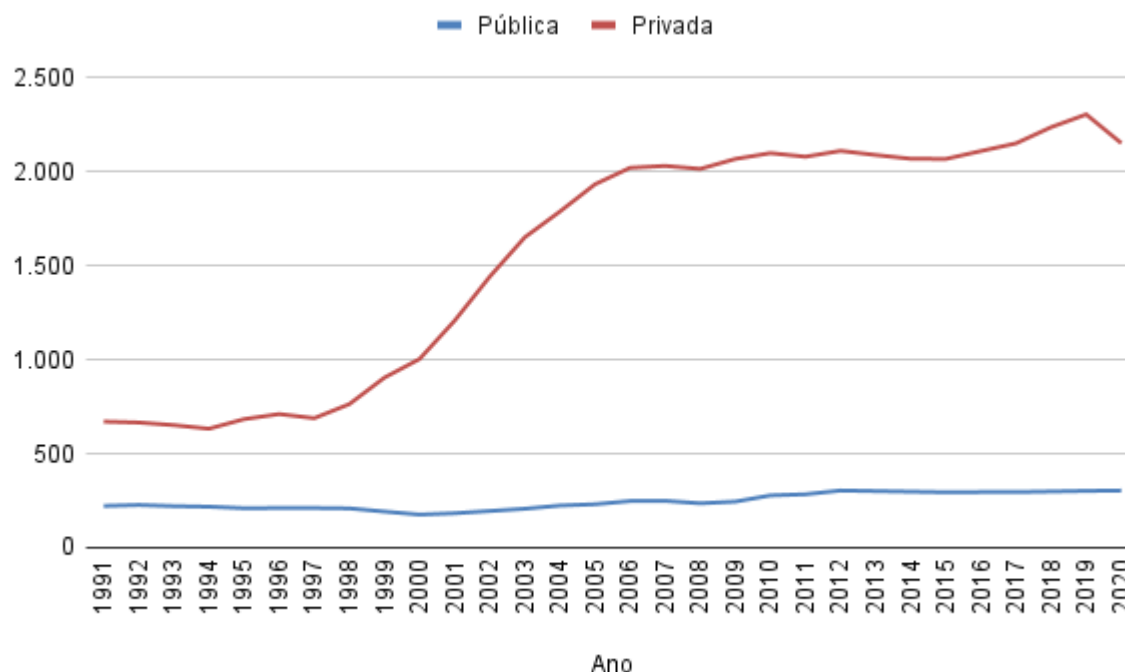
Tabela 2 - Relação anual das privatizações de empresas públicas

PERÍODO	PRIVATIZAÇÕES
1991	4
1992	14
1993	6
1994	9
1995	8
1996	11
1997	4
1998	7
1999	2
2000	2
2001	1
2002	1
TOTAL	69

Fonte: BNDES (2000) - Programa Nacional de Desestatização (PND), Relatório de Atividades 1999.

A onda neoliberal de privatizações de estatais atingiu também, de modo próprio, a educação superior, com um aumento no número de instituições privadas (Costa, 2021), conforme observa-se no gráfico 9.

Gráfico 9 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2020



Fonte: Brasil (2002), Brasil (2010), Brasil (2020) - Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2002, 2010 e 2020;

Nota: Adaptado pelo autor;

Quando FHC assumiu o governo, havia 633 instituições privadas e 218 públicas, em uma proporção de 74,4% para 25,6% do total de instituições. Quando ele deixou o governo em 2002, havia 1.442 instituições privadas e 195 públicas em uma proporção de 88,1% para 11,9% do total de instituições (Brasil, 2002).

Infere-se que houve um crescimento de 127,8% no número de instituições privadas, enquanto houve uma redução de 11,79% no número de instituições públicas de ensino superior no Brasil durante os governos de FHC (Brasil, 2002).

Mesmo com uma ampla privatização de estatais, FHC não privatizou instituições públicas de ensino, por outro lado, incentivou a iniciativa público privada e fomentou o setor privado por meio da criação do FIES.

Em encontro com as políticas educacionais do governo FHC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi considerada um importante marco legal

para a promoção e desenvolvimento do ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (Costa, 2021).

Para Neves (2002), o país estimulou por meio de regulamentações um setor privado com fins lucrativos na educação. Paralelamente, mas relacionado, o país passa a investir e incentivar a promoção do ensino à distância (Costa, 2021), o que para Mancebo (2010), foi um movimento motivado pelo interesse de suprir as demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação de um cidadão crítico, o que fatalmente baixaria a qualidade da educação.

O interesse de suprir o mercado de trabalho é uma variável importante para entender a ampliação do acesso ao ensino superior durante o governo seguinte ao de FHC, pois no governo Lula durante a primeira década dos anos 2000, obteve-se um aumento de 238,21% no número de instituições de ensino superior privadas com fins lucrativo (Costa, 2021).

Desde o governo de FHC, o Brasil tem experimentado um movimento de privatizações. Mesmo sem privatizar a educação pública, houve um incentivo à iniciativa privada (Pereira, 2015) e um enfoque voltado à preparação para o mercado de trabalho. Com o objetivo mais voltado a suprir as demandas do mercado do que reduzir desigualdades pelo aumento da empregabilidade.

O marco regulatório dos cursos de curta duração, voltados ao mercado de trabalho, se deu ainda no último regime militar brasileiro, em 1968, com a Lei n. 5.540, de 28 de novembro (Afonso; Gonzalez, 2018), a qual define que:

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. Art. 23. § 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior (Brasil, 1968, p. 1).

Esse projeto retornou com maior abrangência e com novos marcos regulatórios a partir de 1996, pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos seus decretos condicionantes. O Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 foi um dos mais emblemáticos segundo Afonso e Gonzales (2018), pois diferente do texto original da LDB que permitiu debate na sua formulação, o decreto permite uma implementação rápida e sem discussões.

Enquanto na LDB os cursos de curta duração são apresentados de forma mais genérica como pertencentes a educação profissional, a verdadeira regulamentação aconteceu pelo Decreto n. 2.208:

Art 1 ° A educação profissional tem por objetivos: I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art 2 ° A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art 3 ° A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997).

Pelo decreto n. 2.208 de 1997, FHC definiu pontos ausentes no texto da LDB sobre a educação profissional, estabelecidos os seus objetivos, níveis, diretrizes curriculares e suas formas de articulação (Afonso; Gonzalez, 2018).

O estabelecimento das normativas da educação profissional por forma de decreto resultou em dois problemas principais. Primeiro, não houve discussão dos seus pontos com a sociedade. Segundo, definiu-se um novo nível de ensino, sem o planejamento adequado, o tecnólogo. O tecnólogo tinha como objetivo principal suprir a defasagem de mão de obra especializada em setores produtivos específicos (Afonso; Gonzalez, 2018).

A criação de um novo nível de ensino sem o devido planejamento e sem a discussão com a sociedade, resultou em um fracasso - até mesmo no seu objetivo de alimentar o mercado de trabalho - segundo Afonso e Gonzalez (2018) pois os diplomas de tecnólogo foram rejeitados pelo mercado de trabalho.

A formação dos tecnólogos como novo nível de ensino e a regulamentação dos cursos técnicos para o ensino médio, foram duas ações que alinharam a política educacional do governo FHC com a teoria política econômica do neoliberalismo, pois, o papel da educação nessa perspectiva está alinhada aos interesses do mercado.

O outro aspecto que a influência neoliberal do governo FHC afetou na educação foi o fortalecimento da iniciativa privada na educação superior. A criação do Conselho Nacional de Educação, em substituição do Conselho Federal de Educação, foi, por sua vez, o marco institucional para a expansão das instituições privadas de ensino superior no país, pois:

Foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível de ensino, por intermédio da iniciativa privada. (Corbucci, 2004, p. 682)

Como observado nos dados apresentados antes, houve um crescimento de 127,8% no número de instituições privadas de ensino superior, enquanto houve uma redução de 11,79% do número de instituições públicas. O que significa que não só aumentou o setor privado como também enxugou-se o setor público durante o governo FHC.

Retomando o referencial do primeiro capítulo, Harvey (2008) quando trata das liberdades individuais como característica marcante do neoliberalismo, apresenta que nessa teoria política econômica, não é o Estado que assegura os níveis de bem-estar social - neste caso o acesso ao ensino superior de qualidade - e sim o mercado, permitindo o controle pelo setor privado.

Desse modo, quando o governo FHC fomentou o setor privado e enfraqueceu o setor público na educação superior, ele ampliou o acesso ao ensino superior, mas de forma desigual, reduzido as possibilidades de acesso a instituições públicas de ensino superior gratuitas e tendo aumentado as possibilidades de acesso a instituições privadas com cobranças de taxas de matrículas e de mensalidades.

Ou seja, a presença neoliberal do governo FHC não limitou-se ao processo de privatização de 69 estatais - que por si só já é um número substancial - pois também atingiu a educação superior pelo decreto 2.208 de 1997 alterando o papel da educação que então passa a ser voltado às demandas do setor produtivo bem como expandiu o

setor privado e reduziu o setor público pela aceleração dos credenciamentos de instituições privadas a partir da criação do CNE.

Na sequência, após o governo FHC, foi no governo Lula (2003-2010), que a expansão do acesso ao ensino superior atingiu seu auge, sendo desenvolvidas políticas públicas destinadas para as universidades públicas e para instituições privadas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB), dentre outras, destaque para a modalidade EaD que transformou-se quase que um novo nicho do mercado da educação superior, no período que ficou conhecido como “contra reforma” (Pereira, 2015, p. 67).

Os dois primeiros mandatos do governo Lula (2003-2010), tiveram duas linhas principais de influência, externas pelas Organizações Internacionais, e internas pela continuidade das políticas educacionais neoliberais do governo FHC.

Paula et al. (2016), dividem a análise do governo Lula pelos dois mandatos, por considerar que os interesses, as pressões, e assim as políticas educacionais foram diferentes.

O primeiro mandato, deu continuidade na política educacional neoliberal do governo FHC, o segundo seguiu os determinantes dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, tendo como principais ações para a educação superior:

[...] a inauguração do Programa Universidade para Todos (Prouni), a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância (ead), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as Parcerias Público-Privadas (Paula et al., 2016, p. 72).

A influência das Organizações Internacionais, principalmente do Banco Mundial, sobre o Estado brasileiro abrange os dois mandatos do governo Lula. A criação desta Organização Internacional se deu em um contexto de crise econômica, na qual o capital humano passa a ser a base teórica para a percepção sobre como os Estados deveriam pensar a educação superior (Ferreira, 2019).

Com a lógica do capital humano em vigor, a educação se torna uma ferramenta mercantilizada, capaz de alimentar o setor produtivo com mão de obra e perpetuar os interesses dominantes desta mesma lógica.

Em razão da influência do Banco Mundial e a continuidade da política neoliberal para a educação superior, o primeiro mandato do governo Lula flexibilizou o financiamento das instituições públicas, proporcionou e fomentou o desenvolvimento de instituições privadas e limitou-se a um papel de avaliador da educação superior.

Por isso pode ser considerado nos próprios termos do documento do Banco Mundial uma espécie de “educação terciária”, ou seja, o Estado reduz os seus gastos e suas responsabilidades sobre o ensino superior, e aposta no setor privado para financiá-la, ao mesmo tempo que permite que a transforme em produto (Ferreira, 2019).

Ao analisar o primeiro mandato do governo Lula 2003 a 2006, considerando o que foi feito e comparando com o discurso do presidente no período, percebe-se uma contradição, em que na fala o enfoque é o direito, a universalização do acesso para atingir a população mais pobre, enquanto, na prática, permanece aspectos da mesma política neoliberal do governo anterior.

A motivação interna provavelmente foi econômica, devido à herança da dívida oriunda antes mesmo do governo FHC e a sua forma de administrá-la. Independente dos efeitos das taxas de juros e de câmbio que sobrevivessem sobre a dívida pública, o governo FHC queria garantir o resultado positivo das despesas e receitas do governo, e para isso aumentou a carga tributária e cortou gastos públicos principalmente com as políticas sociais (Carvalho, 2005).

O ajuste no valor dos gastos é feito de acordo com a receita orçamentária, o que implica cortes de despesas, principalmente nas de custeio e capital, o que se materializa em cortes em políticas sociais (saúde, educação, seguridade, etc.), investimentos e arrocho salarial. Desse modo, evidencia-se que a incoerência registrada entre o discurso e a prática no primeiro mandato Lula pode ser explicada pela opção em pautar a gestão macroeconômica pelo mesmo indicador adotado nos governos de FHC (Pacheco, 2019, p. 164-165).

Dado a influência neoliberal do primeiro mandato e a contradição do discurso com relação à prática, o governo Lula recebeu uma série de críticas que o fizeram mudar algumas políticas e criar outras no segundo mandato. Desde então, passou a fomentar a infraestrutura de instituições públicas, principalmente mediante a criação da política pública Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Por meio desta política, o governo Lula criou 13 Universidades Federais (Paula et al., 2016).

Apesar da aparente mudança de política, a forma como se enxerga a educação em alguns aspectos, continua pautada nos determinantes internacionais, com uma ampliação do número de matrículas em instituições privadas do que em instituições públicas (Ferreira, 2019), mantendo-se sob influência neoliberal.

Segundo Fagnani (2011), no segundo mandato nacionalmente o mundo do trabalho trouxe resultados positivos e obteve-se uma melhora nas contas públicas, o que permitiu que se voltasse a ter gastos com as políticas sociais. Internacionalmente, a crise de 2008 enfraqueceu a lógica do neoliberalismo, mas que permaneceu presente, em um novo projeto em que as políticas universais e focalizadas passaram a ser complementares, mesmo que com algumas tensões.

Destaca-se, por outro lado, que às políticas públicas de educação superior dos governos Lula ampliaram o acesso ao ensino superior e em seus documentos reguladores tinham objetivos voltados à redução de desigualdades, quer seja pelo financiamento estudantil de pessoas com baixa renda pelo FIES, a concessão de bolsas integrais e parciais (50%) para pessoas de baixa renda em instituições privadas de ensino superior pelo ProUni, da interiorização do acesso à educação superior e qualificação dos profissionais da educação básica por intermédio do Sistema UAB e do aumento da oferta de vagas e condições de permanência em cursos superiores por meio do REUNI.

Cada uma dessas políticas educacionais possui objetivos entrelaçados entre si que coadunam para a redução das desigualdades no acesso e na permanência em cursos superiores. Isso acontece por meio de duas formas principais, primeiro por atingir as camadas com baixa renda da população e segundo pela melhora do capital humano dos profissionais envolvidos com a educação básica. As informações sobre a criação, a descrição e os principais objetivos dessas políticas públicas pelo Governo Lula, encontram-se expostas no quadro 5.

Quadro 5 – Relação das políticas públicas educacionais criadas ou alteradas pelo governo Lula de 2003 a 2010

(continua)

SIGLA	CRIAÇÃO	DESCRIÇÃO	AÇÕES E OBJETIVOS DO GOVERNO LULA COM A POLÍTICA PÚBLICA
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior	2001 - Instituído pela lei no 10.260, de 12 de julho de 2001. Governo FHC	É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes em cursos pagos.	Alterou o financiamento facilitando que as pessoas de baixa renda também participassem: - A taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a; - O período de carência passou para 18 meses; - O período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses - O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010 - O percentual de financiamento subiu para até 100% - As inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo; (SisFIES, 2024)
PROUNI - Programa a Universidade para Todos	2004 - foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005	É um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo ofertar bolsas de estudos integrais ou parciais, em cursos de graduação sequenciais em instituições privadas. (MEC, 2025)	Criou o programa com o objetivo de atingir a população sem ensino superior, principalmente os de baixa renda: - Concessão de bolsas integrais de estudos a brasileiros sem diploma de ensino superior com renda familiar per capita de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio); - Concessão de bolsas parciais (50%) de estudos a brasileiros sem diploma de ensino superior com renda familiar per capita de até 3 salários mínimos; Condicionantes: - Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; (Brasil, 2005, p.1) Obs: não foram consideradas os acréscimos realizados em 2022, por não pertencerem à política do governo analisada;

Quadro 5 – Relação das políticas públicas educacionais criadas ou alteradas pelo governo Lula de 2003 a 2010

(continuação)

SIGLA	CRIAÇÃO	DESCRIÇÃO	AÇÕES E OBJETIVOS DO GOVERNO LULA COM A POLÍTICA PÚBLICA
SISTEM A UAB - UNIVER SIDADE ABERTA DO BRASIL	2006 - instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 - Pelo governo Lula	É um programa do Ministério da Educação que pretende interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. (MEC, 2024)	Criou o programa com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais quanto ao acesso à educação: Objetivos: - Prioridade de oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados; - Ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública; - Reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância; - Ampliar o acesso à educação superior pública; - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; (Brasil, 2006, p.1)
SISTEM A UAB - UNIVER SIDADE ABERTA DO BRASIL	2006 - instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006	É um programa do Ministério da Educação que pretende interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. (MEC/Gov.br, 2024)	- Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação; (Brasil, 2006, p. 1)
REUNI - Program a de Apoio a Planos de Reestrutu ração e Expansã o das Universid ades Federais	2007 - instituído pelo Decreto Presidenci al n° 6.096, de abril de 2007 - Pelo governo Lula	É um programa do Governo Federal que tem como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência na educação superior.	Criou o programa, e adotou uma série de medidas para continuar o crescimento da educação superior por meio das instituições federais: Meta: - Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos; (Brasil, 2007, p.1)

Quadro 5 – Relação das políticas públicas educacionais criadas ou alteradas pelo governo Lula de 2003 a 2010

(conclusão)

SIGLA	CRIAÇÃO	DESCRIÇÃO	AÇÕES E OBJETIVOS DO GOVERNO LULA COM A POLÍTICA PÚBLICA
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	2007 - instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de abril de 2007 - Pelo governo Lula	É um programa do Governo Federal que tem como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência na educação superior.	Objetivos: - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica; (Brasil, 2007, p. 1)

Fonte: Mec; elaborado pelo autor;

A primeira política pública de educação superior com maior proporção do governo Lula, foi criada no início do seu primeiro mandato em 2004, o ProUni. Apesar de fortalecer o setor privado, os estudantes que foram beneficiados nesse crescimento, não necessariamente precisavam possuir uma renda alta.

Com a oferta de bolsas integrais ou parciais para pessoas de baixa renda, o ProUni contribuiu para a redução de desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil.

A grande diferença entre os sistemas de financiamento do Chile no regime militar de Pinochet e no Brasil com o governo Lula, é justamente o interesse por trás do uso das instituições privadas, pois ambos os governos tiveram o objetivo de reduzir os gastos públicos (Mugnol; Gisi, 2013). Como o objetivo do governo Lula foi voltado a levar a educação superior aos grupos com baixa renda, percebem-se aspectos da

proteção social característicos do bem-estar social (como a redistribuição de recursos materiais apresentada por Lopes, (2018).

Por outro lado, o financiamento indireto de instituições privadas, em um sistema similar ao praticado no regime militar chileno, fortalece o setor privado, reduz a arrecadação de impostos, diminui as funções do Estado sobre a educação e reduz os gastos públicos (Mugnol; Gisi, 2013).

Deste modo, o ProUni foi uma política pública que apresentou dois lados, um primeiro voltado a proteção social característica do bem-estar social e um segundo voltado a abertura da educação ao mercado pelo incentivo às instituições privadas, característico por sua vez do neoliberalismo.

Lopes (2018) apresenta que os estados de bem-estar social assumem diferentes características por serem condicionados ao contexto histórico e cultural. O contexto histórico e cultural brasileiro, leva ao entendimento de que o governo Lula favoreceu tanto o bem-estar social como o neoliberalismo, como políticas teoricamente conflitantes dificilmente daria para manter os dois projetos em equilíbrio.

No final do primeiro mandato, já seguindo a mudança política de educação superior de investimento no setor público, o governo Lula criou a política pública chamada de sistema UAB. Essa nova política pública, criada em 2006, teve como objetivo inicial qualificar os profissionais da rede básica pública de ensino de regiões com pouco ou nenhum acesso ao ensino superior.

Isso significa, uma melhora nas condições de pré-requisitos em termos de conhecimentos para ter acesso ao ensino superior, ou seja, níveis básicos de capital humano que tendem a levar a investimentos em níveis mais altos (Mincer, 1962).

No entanto, a redução de gastos na educação se fez presente nessa política pública, pois usou das estruturas já existentes de instituições de ensino superior, além disso, os cursos na modalidade a distância não foram ofertados regularmente, limitando o seu crescimento e consequentemente os seus resultados (Oliveira; Santos, 2022).

Em mais uma política pública educacional brasileira, identificam-se aspectos do bem-estar social e, ao mesmo tempo, do neoliberalismo. Da proteção social tem-se o objetivo de reduzir desigualdades regionais de acesso à educação superior, do

neoliberalismo tem-se, por outro lado, a redução de gastos com políticas sociais, no caso com a educação.

Em 2007, após as críticas pela expansão das instituições privadas, o governo passou a investir novamente na educação superior pública, principalmente no sistema federal, quando criou o REUNI, para combater as críticas e reduzir um dos principais problemas nos resultados das primeiras políticas públicas de educação superior, pois aumentou-se o acesso tanto quanto a evasão de estudantes.

O Reuni promoveu a expansão universitária, pela ampliação de vagas pelo setor público, descentralizou as capitais, passou a implantar campus em cidades interioranas e otimizou o tempo de funcionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES) mediante cursos noturnos (Paula; Martin, 2021).

Destaca-se no mesmo ano, a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é complementar as ações do REUNI, uma vez que se trata de um processo seletivo que organizou a seleção de estudantes para ingressarem em instituições públicas de ensino superior (principalmente federais) pela sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como última ação de maior impacto sobre a educação superior, o governo Lula fez alterações no FIES, política pública iniciada oficialmente em 2001 no final do governo FHC, mas que detinha detalhes em seu formato que dificultavam que atingisse pessoas com baixa renda, devido à alta taxa de juros, a exigência de um fiador e curto prazo para quitação do financiamento.

Com a flexibilização das condições de financiamento, o governo ampliou o perfil de sujeitos com acesso ao FIES, permitindo que mais pessoas de baixa renda tivessem acesso ao ensino superior.

As inovações por meio do ProUni, do FIES e do fortalecimento do sistema Federal de ensino em prol das camadas sociais de baixa renda, foram realizadas sob a ótica de ir além do acesso e também garantir a permanência desses estudantes (Carvalho, 2014).

Para atingir esses objetivos, foi necessário encontrar soluções para financiar as políticas públicas.

Portanto, a marca do governo Lula foi ampliar a abrangência e a diversidade dos instrumentos financeiros, de modo a contemplar os interesses do segmento

federal e particular, tanto da comunidade acadêmica das IFES como dos donos dos estabelecimentos particulares, e da mesma forma o alunado que estuda nas IES e nas IFES (Carvalho, 2014, p. 243).

Assim, as políticas públicas de educação superior durante o governo Lula ampliaram a formação de capital humano em educação superior por todo o país, um fator fundamental para as condições necessárias de promoção do desenvolvimento. O que mais se destaca, por outro lado, foram os esforços e as ações que levaram cada vez mais pessoas de baixa renda a entrarem e concluírem o ensino superior.

Na tabela 3, encontram-se os dados da evolução de matriculados de baixa renda pelo ProUni com bolsas parciais e integrais, nas modalidades presencial e a distância entre 2005 e 2010.

Tabela 3 - Evolução do número de bolsas do ProUni no Brasil - 2005-2010

ANO	Nº DE BOLSAS TOTAL	PRESENCIAL	DISTÂNCIA	PARCIAL	INTEGRAL
2005	95.629	90.861	4.768	28.353	67.276
2006	109.025	102.769	6.256	22.884	86.141
2007	105.574	94.384	11.190	32.013	73.561
2008	124.621	110.711	13.910	45.649	78.972
2009	161.369	136.553	24.816	47.722	113.647
2010	152.733	131.466	21.267	56.517	96.216

Fonte: SINOPSE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL DE 2010 - MEC/INEP -

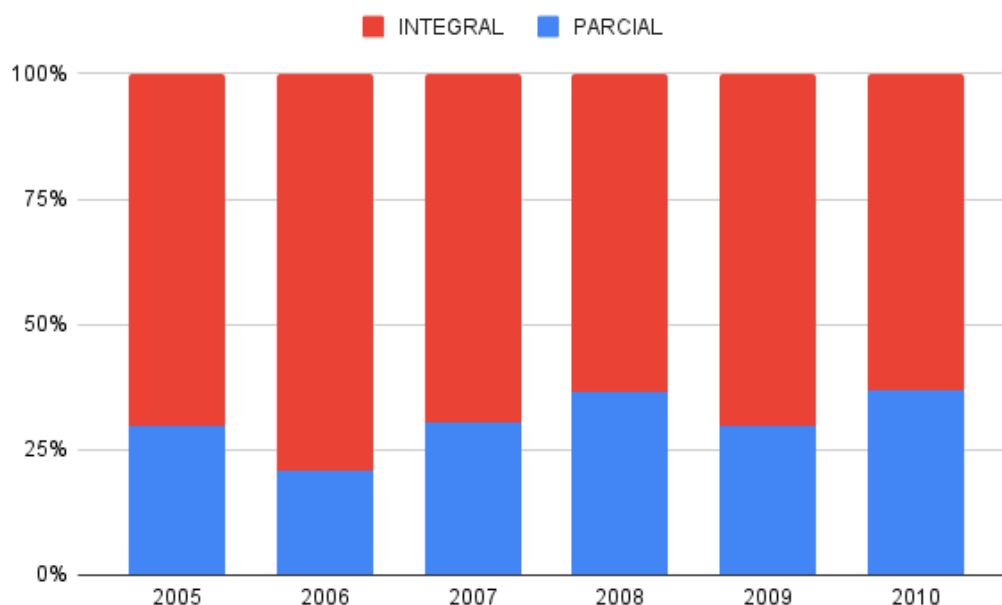
Nota: Elaborado pelo autor;

Desde a implementação do ProUni, obteve-se um aumento contínuo de estudantes bolsistas em instituições privadas de ensino superior, aumentando em 57.104 bolsas de 2005 a 2010, o que representa um crescimento de 59,7%.

Entre a relação de bolsas privadas e parciais, o aumento foi maior do segundo tipo de bolsa, pois foram 28.164 bolsas parciais de 2005 a 2010, o que representa um aumento de 99,33%, enquanto foram 24.940 bolsas integrais a mais no mesmo período, o que representa um aumento de 37,07%.

A relação da evolução de bolsas entre parciais e integrais foi irregular durante todo o período, tendo em 2006 a maior concentração de bolsas integrais do que a de parciais. Mesmo assim, durante todo o período, a concentração de bolsas integrais foi superior a de parciais, conforme apresentam os dados expostos no gráfico 10.

Gráfico 10 - Relação proporcional da evolução de bolsas parciais e integrais do ProUni entre 2005 e 2010



Fonte: Sinopse da Educação Superior do Brasil de 2010 - MEC/INEP

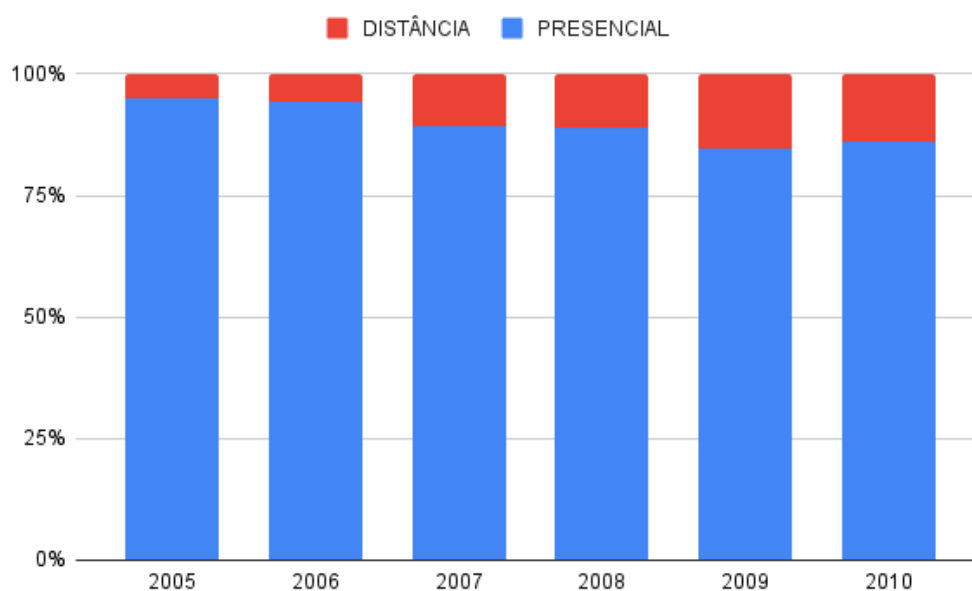
Nota: Elaborado pelo autor

No gráfico 11, destaca-se o ano de 2010 que teve a menor diferença entre o volume de bolsas parciais e de bolsas integrais. No entanto, o volume de bolsas integrais foi sempre maior, atingindo principalmente a população com até um salário mínimo, considerando os critérios para concessão de bolsa, ou seja, priorizou-se auxiliar a população com menor renda.

Com relação à divisão por modalidade de ensino, obteve-se um crescimento contínuo na concentração de bolsas a distância, mas ainda inferior em todo o período com relação às presenciais. O aumento é concomitante ao crescimento da modalidade EaD durante a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil.

A relação da proporção da evolução de bolsas do ProUni segundo a modalidade de ensino está exposta no gráfico 11.

Gráfico 11 - Relação proporcional da evolução de bolsas do ProUni por modalidade de ensino entre 2005 e 2010



Fonte: DADOS ABERTOS - PROUNI - MEC - Elaborado pelo autor

Com os dados apresentados na tabela 3 e nos gráficos 11 e 12, identifica-se um esforço contínuo do governo Lula, no segundo mandato, em ampliar o acesso ao ensino superior às pessoas com baixa renda, diversificando também o tipo de modalidade de ensino.

Para além de ampliar o acesso ao ensino superior, identifica-se pela análise dos resultados que as políticas públicas voltadas à educação superior durante o governo Lula atingiram diferentes perfis econômicos, uma vez que foram destinadas bolsas integrais para pessoas que tivessem renda per capita de até 1 salário mínimo e 1/2 e bolsas parciais para pessoas com renda per capita de até 3 salários mínimos.

O que se repetiu no FIES. Com a análise dos microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) dos anos 2004 a 2014, entre os estudantes participantes, identificou-se um crescimento acentuado no número de concluintes que fizeram financiamento estudantil pelo programa do FIES a partir de 2011.

Foram 27.332 concluintes a mais em 2014 do que em 2004, o que representa um aumento de 432,5%, depois das mudanças nas normas do FIES em 2010.

Tabela 4 - Número de concluintes que fizeram o ENADE e que participaram do FIES no Brasil entre 2004 e 2014

<i>ANO</i>	<i>FIES</i>
2004	6.318
2005	7.106
2006	14.081
2007	7.387
2008	6.841
2009	17.712
2010	16.049
2011	5.855
2012	18.351
2013	17.761
2014	33.650

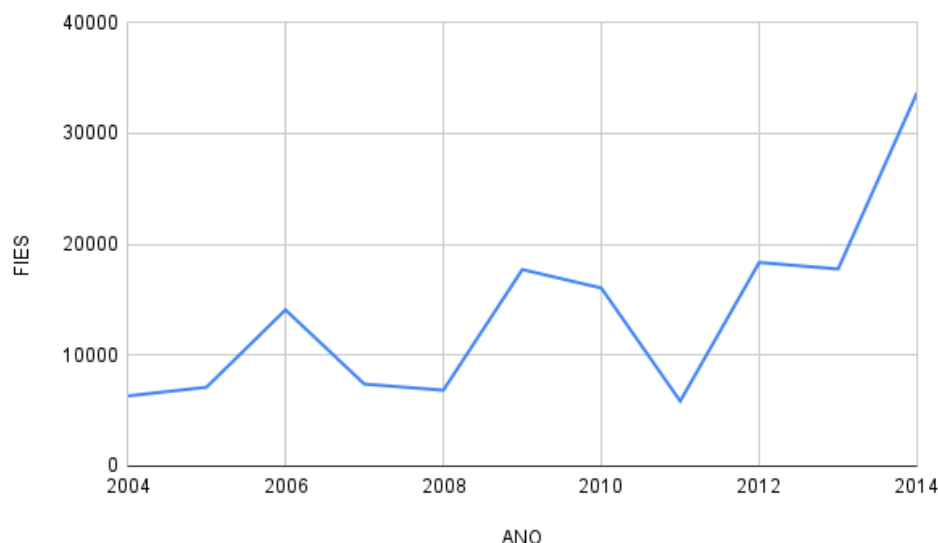
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do ENADE, 2004-2014

A escolha por este período se deve à complexidade de se analisar dados de concluintes, uma vez que o contrato de financiamento foi firmado em uma média de 4 anos antes do período em que concluíram seus cursos.

Portanto, o período de 10 anos analisado abrange os primeiros resultados do FIES, de estudantes que ingressaram no ensino superior ainda no governo FHC, os resultados dos estudantes que ingressaram durante o governo Lula antes das mudanças nas normas do FIES e os resultados dos estudantes que ingressaram durante a mudança das normas.

O último perfil pode ser observado principalmente no ano de 2014, mesmo após o término do último mandato do governo Lula. É justamente nesse ano que ocorre o ápice do crescimento do número de concluintes que participaram do FIES, conforme apresentam os dados presentes no gráfico 12.

Gráfico 12 - Evolução de concluintes do ensino superior que participaram do FIES entre 2004 e 2014



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do ENADE, 2004-2014; INEP (2004-2014);

Schlesener e Pereira (2016), afirmam que a política nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (principalmente o governo Lula), foi realizada de maneira ambígua, que por um lado procuraram atingir as camadas populares, mas por outro para manterem suas alianças e capacidade de governar, continuaram práticas políticas do governo FHC, principalmente no primeiro mandato, seguindo a linha neoliberal.

Desse modo, a expansão ocorrida no sistema federal público, mesmo com as mudanças políticas do segundo mandato, caminharam concomitantemente pelo forte incentivo ao ensino privado, o que explica a diferença considerável na proporção de ingressos, matrículas e concluintes entre instituições públicas e privadas.

É preciso destacar, que a agenda governamental de Lula teve impasses e resistência de atores sociais e do Ministério da Fazenda que desejam a contenção dos gastos públicos, impedindo que fosse implementada em sua totalidade e assim limitando os seus resultados (Carvalho, 2014).

As duas políticas principais de educação superior que levaram os indivíduos de baixa renda a cursarem em instituições privadas, ProUni e FIES, também tiveram processos e resultados ambíguos. Para Fávero e Bechi (2017), por exemplo, o ProUni

foi uma forma de financiamento público indireto do setor privado, usando-o para atingir as políticas sociais, no caso de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior.

Identifica-se nesse cenário a ambiguidade apontada por Schlesener e Pereira (2016), pois atingiu-se o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, mas com as custas do crescimento do setor privado que se beneficiou dos investimentos públicos, nesse caso a isenção de impostos.

Por outro lado, os esforços em atingir as camadas populares foram importantes, pois foram realizados investimentos significativos na expansão do sistema federal de ensino, implantaram-se programas de acesso e permanência para os setores historicamente excluídos (Ferreira, 2019) que, na prática, permitiram que o sujeito de baixa renda chega-se a escolaridade superior.

Desse modo, pode-se inferir que o perfil econômico dos sujeitos que tiveram acesso, permaneceram e que conseguiram concluir o ensino superior durante a reforma educacional do governo Lula, foi diversificado, uma vez que os estudantes com renda per capita em suas famílias abaixo de um salário mínimo tiveram direito a bolsa integral, os sujeitos com até 3 salários mínimos de renda per capita por família, tiveram direito a bolsas parciais.

Já a classe média alta em diante teve acesso ao ensino superior público por cotas universais e nas instituições privadas por meio do pagamento de mensalidades. Ao todo foram 2.858.672 estudantes matriculados a mais comparando 2002 e 2010.

A ambiguidade presente no desenvolvimento do FIES e do ProUni durante os governos do PT são importantes sinais dos tipos de políticas econômicas desenvolvidas no país. Tem-se características neoliberais, pois o direito ao acesso à educação superior, que deveria ser assegurado pelo Estado por instituições públicas, foi assegurado pelo setor privado.

Por outro lado, também têm-se características do bem-estar social, pois ambas as políticas públicas atingiram a população com menores rendas, promovendo diretamente o acesso ao ensino superior e indiretamente a ascensão econômica. Esses resultados foram importantes elementos da proteção social no período.

Desse modo, o FIES e o ProUni tiveram ações ambíguas porque a base política econômica que tiveram também foi ambígua, tendo características de teorias políticas econômicas antagônicas, o neoliberalismo e o bem-estar social.

Das influências neoliberais, Figueiredo (2017), afirma que na área da educação superior, o curso tomado pelas políticas do MEC, demonstram um fortalecimento concreto de diretrizes conservadoras que trouxeram benefícios maiores ao setor privado do que para o compromisso assumido com a população com menor renda.

Para Saviani (2011), não há justificativa, por exemplo, de repassar recursos para instituições privadas, pois se há falta de vagas, deve-se investir ainda mais recursos para instituições públicas.

Além disso, como dito antes, a palavra “privatização” foi um termo a se esconder nos governos do PT, mas ainda assim esteve presente de maneira remodelada, segundo Figueiredo (2017) por meio de concessões, nas quais a propriedade das estatais continuava sendo do governo ao fim do contrato. Era uma privatização por “tempo determinado”.

A “privatização”, mesmo escondida no discurso, atingiu setores importantes do governo como a pasta da educação, em que o setor privado continuou crescendo no governo seguinte ao de Lula, o de Dilma Rousseff, tanto na educação profissional como no ensino superior, sob o discurso de democratização do acesso, mas com o boom de parcerias com a iniciativa privada (Nascimento, 2015).

Seria assim, um financiamento da iniciativa privada na educação superior pelo próprio governo brasileiro, em que o dinheiro público é gerido por empresas privadas que passam a crescer seu mercado de oferta de cursos e programas. Na prática, a educação se afasta do direito e se aproxima do mercado (Nascimento, 2015).

No texto de Sguissardi (2015), o autor questiona se o processo de “democratização”, na verdade tratou-se de um processo de massificação do acesso ao ensino superior de baixa qualificação para muitos em detrimento da alta qualificação para todos.

Sguissardi (2015) usa como argumento de suas hipóteses, a anulação das fronteiras entre o público e o privado/mercantil:

A análise e interpretação dos dados referentes ao estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas, à frequência ao turno noturno e à EaD, à

concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento, à presença de fundos de investimento (de private equity³) nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional etc., autorizam a hipótese de que a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizada que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema” (Sguissardi, 2015, p. 869).

Em 2008, o autor já apontava para um modelo de expansão da educação superior em que predominavam os interesses privados/mercantis:

Como se pode observar das notícias que povoam nossa mídia, muito poucas diferenças parecem existir entre o *modus faciendi* dos protagonistas ou “consolidadores” do mercado educacional e o dos empresários do mercado financeiro, industrial, comercial ou outros. Competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos (Sguissardi, 2008, p.1015).

Ou seja, o argumento usado pela crítica acadêmica concentra-se em não ser justificável o uso de práticas neoliberais para desenvolver políticas de proteção social, pois, na prática, beneficiam mais a lógica de mercado do que se aproximam da redução de desigualdades sociais.

Como contraponto, tem-se um resumo dos principais pontos das políticas educacionais desenvolvidas principalmente pelo governo Lula nos anos 2000 no texto de Mercadante (2010).

Em sua tese de doutorado Mercadante (2010) defendeu a ideia de que o crescimento da economia brasileira na primeira década dos anos 2000, representou uma inflexão histórica na tendência estrutural de crescimento econômico seguido do aumento da concentração de renda.

No capítulo 1 da parte III, ele analisou as políticas educacionais e a democratização do acesso de oportunidades como parte dessa inflexão.

Durante a análise das políticas educacionais ele identificou que no governo FHC (1995-2002), as políticas educacionais voltaram-se mais para o ensino fundamental, pela ampliação de matrículas e criação de mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Mercadante, 2010).

Essas políticas educacionais tiveram uma abordagem fragmentada e privatista. Pois, o ensino médio, a educação profissional e a qualidade do ensino foram

negligenciados, enquanto o setor privado de ensino superior cresceu amplamente, apresentando riscos à qualidade de ensino. A educação profissional foi desvinculada do ensino médio, e a expansão das escolas técnicas federais estagnou, dependendo de parcerias com o setor privado para viabilizar novas unidades (Mercadante, 2010).

A inflexão começou mesmo em 2003, sob a liderança do governo Lula, pois os investimentos e administração da educação passaram por um processo de unificação, tendo a União papel central no seu financiamento (Mercadante, 2010).

Destacam-se a expansão da rede federal (14 novas universidades e 214 escolas técnicas), a valorização do ensino público e programas como o PROEJA, que integrou educação básica e profissional. O ProUni e o FIES democratizaram o acesso ao ensino superior, enquanto a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ampliou a educação a distância para professores. Além disso, o orçamento da CAPES quadruplicou, com aumento de bolsas de pós-graduação e reajustes salariais para pesquisadores (Mercadante, 2010).

Desse modo, as políticas educacionais do governo Lula reverteram a tendência de privatização, priorizando a democratização e a qualidade do ensino, resultando na expansão de vagas e auxílio estudantil a estudantes de baixa renda em moradia, alimentação e bolsas em IES privadas (Mercadante, 2010).

Houve também a revitalização e expansão dos Institutos Federais, pela unificação de redes e ofertas de cursos técnicos e superiores. Mesmo com os avanços, Mercadante (2010) destacou que os desafios persistiram, como a necessidade de maiores investimentos em bolsas e a consolidação das novas instituições.

O período em que Dilma esteve à frente do poder executivo de 2011 a 2016 ampliou substancialmente o alcance e investimentos realizados no FIES e no ProUni, sendo também em seu governo as principais políticas públicas voltadas à educação superior.

Na tabela 5, consta a relação anual de custos gerados pelo FIES aos cofres públicos de 2011 a 2016.

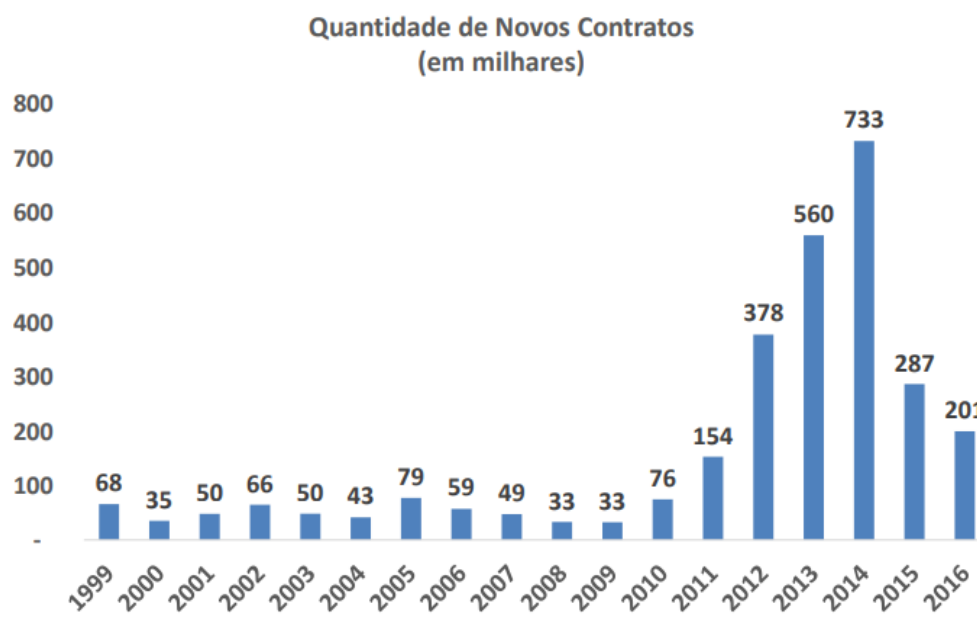
Tabela 5 - Relação anual de custos do FIES aos cofres públicos do Brasil de 2011 a 2016

Custo Anual do FIES							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	Milhões R\$						
Despesa Financeira	1.835	4.476	7.574	13.702	14.016	19.263	20.714
Aportes no FGEDUC	-	136	0	1.291	464	564	73*
Despesas Administrativas	49	224	113	67	739	1.000	1.149*
Subsídio implícito	16	520	591	1.840	6.655	11.434	8.350*
Total	1.900	5.356	8.278	16.900	21.874	32.261	30.286

Fonte: Ministério da Fazenda (2017b) - Diagnóstico FIES;

Os custos totais com o FIES passaram de 1,9 bilhão de reais em 2011 para 32,2 bilhão de reais em 2016, o que significa um aumento de 1.597,9% nos gastos com esta política pública. Além do aumento dos custos, também elevou-se substancialmente o número de novos contratos até 2014, mesmo aumentando os gastos em 2015 e 2016 houve uma considerável queda no número de contratos nestes anos conforme observa-se no gráfico 13:

Gráfico 13 - Relação anual de novos contratos do FIES de 1999 a 2016



Fonte: Ministério da Fazenda (2017b) - Diagnóstico FIES;

Em 2011, depois das alterações realizadas no FIES pelo governo Lula, foram firmados 78 mil novos contratos a mais do que em 2010, o que já representa um aumento de 102,6% em novos contratos de um ano para o outro.

Ao todo foram firmados 2,3 milhões de contratos do FIES no período de 6 anos em que Dilma esteve à frente do poder executivo, enquanto no período de 8 anos em que o governo Lula foi o presidente, totalizou 422 mil novos contratos. Isso significa que em menos tempo o governo Dilma ampliou em 448,1% o número de novos contratos do FIES, comparando com o governo Lula.

Destaca-se que na tentativa de melhorar a distribuição dos recursos públicos pelo FIES, o governo Dilma em 2015 fez reformulações no programa, destacando-se (Brasil, 2016):

- i) a priorização de cursos com melhores indicadores pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e de áreas prioritárias (Engenharias, Licenciaturas e Área da Saúde);
- ii) realinhamento das condições de financiamento (nova taxa de juros, redução do prazo de amortização do contrato e modificação na taxa de juros trimestrais devida durante os prazos de utilização e de carência do financiamento);
- iii) novo modelo de coparticipação, com a limitação do público-alvo do Programa para estudantes com renda familiar per capita de até 2,5 salários mínimos; e iv) definição plurianual de vagas, com realização de processo seletivo de estudantes para acessarem o financiamento pelo FIES, utilizando como critério de seleção a nota no ENEM (Brasil, 2016, p. 125).

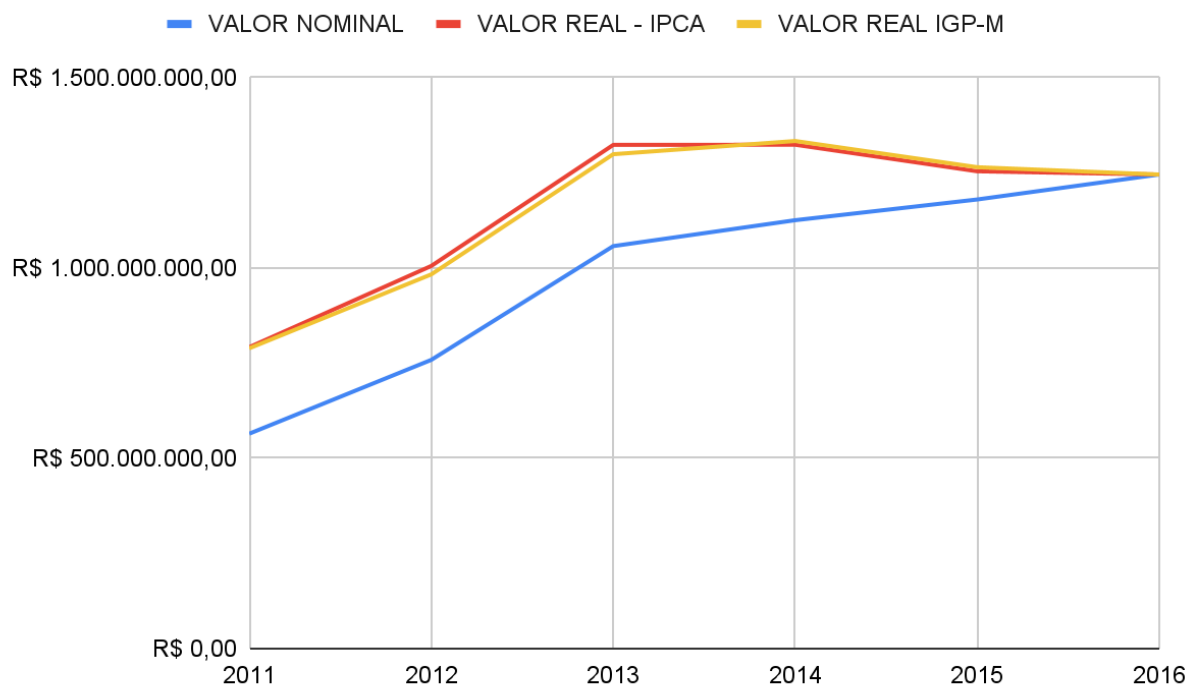
O que resultou na queda no número de novos contratos a partir de 2015. Um ano antes, houve o ápice de novos contratos, totalizando 733 mil, já em 2015 caiu para 287 mil, uma redução de 60,8% no número de novos contratos.

Assim como no FIES, teve-se uma ampliação dos investimentos realizados no ProUni, sendo estes realizados por meio da renúncia fiscal. A instituição participante do ProUni fica isenta:

[...] do pagamento do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins), e por último, da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) (Cerqueira, 2019, p. 41).

Considerando os dados presentes no Demonstrativo de Gastos Tributários Bases Efetivas 2013 - Série 2011 a 2016 realizou-se o gráfico 14. Nesse gráfico pode-se observar que houve um aumento contínuo no valor renunciado pelos governos de Dilma de 2011 a 2013, estabilizando de 2013 a 2014 e reduzindo em 2015 e 2016 durante a crise econômica que o país sofreu.

Gráfico 14 - Demonstrativo anual de Gastos Tributários Bases Efetivas 2013 - Série 2011 a 2016 do ProUni



Fonte: O autor com base nos dados disponíveis no Demonstrativo de Gastos Tributários Bases Efetivas 2013 - Série 2011 a 2016

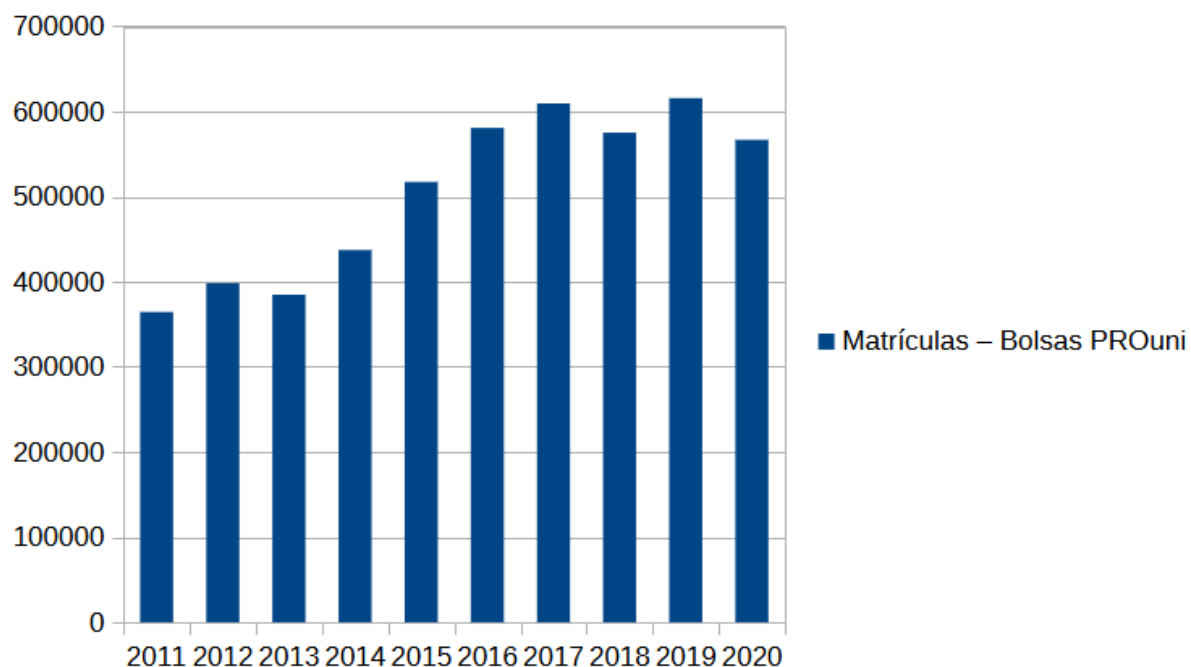
Segundo Chaves e Amaral (2016) a ampliação dos incentivos fiscais presentes nos governos de Dilma favoreceram o crescimento do setor privado na educação superior brasileira no mesmo período. Prova disso são os dados apresentados nos Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior Brasileira de 2010 e 2020.

Em 2010, durante o final do governo Lula, foram realizadas 4.736.001 matrículas em instituições privadas de ensino superior, em 2016, quando o governo Dilma sofreu o impeachment, foram realizadas 6.724.002 matrículas, 1.988.001 a mais que em 2010, o que representa um aumento de 41,97%.

No entanto, o aumento dos incentivos fiscais foram apenas nominais a partir de 2014, pois deflacionando os números percebe-se uma diminuição do crescimento em 2014 e quedas em 2015 e 2016. A queda pode ser explicada pela crise econômica que o país vivenciou no período devido aos efeitos da crise internacional iniciada em 2008 (Xavier, 2020).

Mesmo com a redução do valor real, houve crescimento entre 2014 a 2017 do número de bolsistas do ProUni matriculados em IES privadas, conforme observa-se no gráfico 15.

Gráfico 15 - Evolução do número de matrículas de alunos bolsistas do ProUni



Fonte: O autor com base no Resumo Técnico Do Censo Da Educação Superior 2020, MEC (2020);

Como observa-se no gráfico 16, houve um aumento contínuo no número de bolsistas do ProUni matriculados em IES privadas a partir de 2014, no mesmo período em que se teve uma redução no número de contratos firmados pelo FIES.

Esses resultados ajudam a explicar porque o setor privado continuou crescendo na educação superior brasileira, mesmo com a nova burocratização do FIES em 2015, pois enquanto o FIES teve baixa houve o maior crescimento do ProUni em governos do PT.

Pode-se resumir as principais ações sobre a educação superior nos governos Dilma em seus carros chefe FIES e ProUni, duas políticas públicas que, assim como no governo Lula, foram ambíguas. De um lado teve contribuição para a proteção social ao ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior à população com menor renda, por outro favoreceram a transformação da educação superior pelo setor privado, atraindo as IES privadas por meio de incentivos fiscais.

Desde o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, quando assumiu o seu vice Michel Temer, os dois projetos político-econômicos permaneceram presentes, mas com menor força do bem-estar social e com uma onda mais forte neoliberal.

De início, Temer desenvolveu um pacote de 75 projetos de privatizações para o ano de 2018, incluindo estatais como a Eletrobras, ou seja, no período de dois anos Temer teve como objetivo privatizar um volume maior de Estatais do que o governo FHC fez em 8 anos, quando privatizou 69 Estatais.

É importante mencionar, que na implementação do neoliberalismo no Chile durante o regime militar de Pinochet, no boom das privatizações, o enfoque inicial foi voltado às privatizações das estatais, em que suas ações em larga escala foram negociadas com sujeitos ligados ao regime militar (Huneeus, 2000).

Logo no início, quando assume a presidência, Temer consegue a aprovação da PEC 55/16, congelando os gastos públicos por 20 anos, o objetivo era tirar do governo a possibilidade financeira de investir em políticas públicas de saúde e educação, o que permitiria garantir um superávit primário e assim reduzir a dívida pública e aumentar a possibilidade de investir na iniciativa privada (Figueiredo, 2017).

As portas abertas desde o governo FHC para a mercantilização da educação, foram ainda mais aproveitadas durante os governos de Michel Temer e de Bolsonaro.

De 2016 a 2018, o governo de Temer facilitou o trânsito de instituições privadas estrangeiras para dentro do país, com a promessa de um ambicioso programa de privatizações financiado pelo BNDES (Figueiredo, 2017).

Ainda em 2016, o governo publicou a MP 727/2016, pela qual criou o Programa de Parcerias e Investimentos (PPI), na qual estabeleceu um novo nível de parcerias com a iniciativa privada, atingindo obras de infraestrutura a nível federal, mas também de estados e municípios. Além disso, na contramão dos governos anteriores, publicou a portaria no DOU de 14/10/2016 (n.º 198, seção 1, pág. 12), pela qual reduziu vagas de graduação principalmente em instituições públicas de ensino (Figueiredo, 2017).

Também na contramão dos governos anteriores que desenvolveram o REUNI, criando novos institutos federais e investindo na infraestrutura dos já existentes, durante o mandato de Temer a relação entre universidades federais e o governo federal

ficou estremecida, com sua expansão interrompida. Após décadas, pela primeira vez, em 2017, houve uma redução nominal do orçamento para as universidades públicas, o que se explica como resultado da política de congelamento de 20 anos dos gastos públicos (Fonseca, 2017).

O mesmo governo ainda estabeleceu uma reforma trabalhista que afetou os docentes, principalmente da educação superior privada, pois segundo Gomes e Soria (2022, p.12):

A reforma, é inegável, introduziu novos dispositivos, como o acordo rescisório e a desobrigação de homologação no sindicato, que reduzem custos e agilizam a dispensa. No caso do acordo rescisório, o trabalhador recebe fração das verbas que teria direito se a demissão fosse sem justa causa, a multa cai para 20% dos depósitos do FGTS e só será pago metade do valor do aviso prévio. Portanto, somente em situações específicas o acordo pode ser vantajoso para o trabalhador; quando deseja mudar de emprego, por exemplo, é mais vantajoso entrar em acordo com o empregador do que pedir demissão.

A flexibilização das relações trabalhistas que voltou mais tarde a voga com o governo Bolsonaro afetaram a profissão docente, precarizando sua relação de trabalho principalmente do setor privado da educação superior, setor este que mais cresceu durante o período, conforme apresenta a tabela 6.

Tabela 6 - Relação do número de IES públicas e privadas de 2016 e 2018

FINAL DE GOVERNO	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS	MATRÍCULAS IES PÚBLICAS	MATRÍCULAS IES PRIVADAS
2016 (Dilma)	296	2.111	1.990.078	6.058.623
2018 (Temer)	299	2.238	2.077.481	6.373.274
Diferença	3	127	87.403	314.651

Fonte: Os autores com base no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010, MEC (2010);

Segundo dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do Brasil, nos dois anos em que Temer esteve à frente no poder houve aumento tanto do número de IES privadas como de matrículas nessas instituições.

De 2016 para 2018 houve um crescimento de 6% no número de IES privadas, comparado com o crescimento no mesmo período de 1,01% no número de IES públicas. Com relação às matrículas, os números apresentaram um crescimento

equilibrado, sendo um aumento de 5,19% no número de matriculados em IES privadas contra um crescimento de 4,39% no número de matriculados em IES públicas.

Os números demonstram que ambos os setores cresceram na educação superior brasileira no período em que Temer foi o presidente, mas com um crescimento maior do setor privado.

Outra ação importante que apresentou relação com a visão de governo sobre o papel da educação foi a reforma do ensino médio, a partir da qual os estudantes podem escolher o itinerário formativo, este por sua vez voltado fundamentalmente ao mercado de trabalho, fragilizando a formação dos estudantes na educação básica pública no que diz respeito aos conhecimentos mínimos necessários para o acesso ao ensino superior (Lima; Martins; Maciel, 2019).

A reforma teve como marco regulatório a lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que no art. 36 estabeleceu a flexibilização dos arranjos curriculares pelos itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017b).

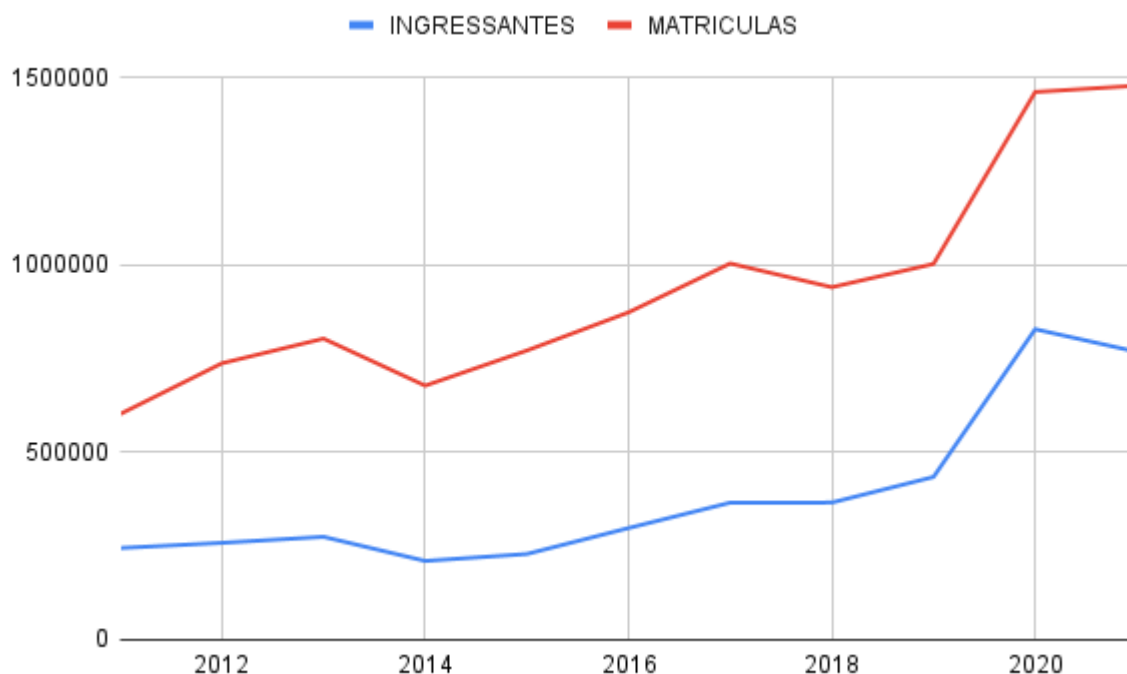
A personalização de 600 horas do currículo do ensino médio no governo Temer, representou a retomada do mesmo papel da educação apresentado pelo governo FHC quando criou os tecnólogos. Isso porque, em ambas as ações, abre-se a possibilidade do favorecimento do mercado de trabalho. Ainda no art. 36 prevê-se que:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017b, p. 1).

A possibilidade de iniciativas público privadas já no ensino médio e o enfraquecimento do currículo base necessário para o acesso ao ensino superior, demonstram uma nova tentativa de fortalecimento da educação profissional.

Essa inferência é endossada pelos dados sobre a evolução do número de ingressantes e matriculados em Instituições Federais De Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil entre 2011 a 2021.

Gráfico 16 - Evolução histórica do número de ingressantes e de matriculados em Instituições Federais De Educação Profissional, Científica E Tecnológica no Brasil de 2011 a 2021



Fonte: Relatório Anual De Análise Dos Indicadores De Gestão Das Instituições Federais De Educação Profissional, Científica E Tecnológica (2011-2021);

Nota: Gráfico realizado pelo autor com base nos dados dos relatórios;

Pelo gráfico 16 identifica-se que o governo Temer dá continuidade ao crescimento do número de ingressantes e matriculados na rede federal da educação profissional no Brasil, que já vinha acontecendo no ano final do governo Dilma em 2016.

Temer assumiu o governo com 874.171 matriculados e 298.243 novos ingressantes em 2016 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). O presidente interino deixou o poder em 2018 com 941.342 matriculados e 366.354 novos ingressantes. Isso significa que houve um aumento de 7,68% no número de matriculados e de 22,83% de novos ingressantes.

De forma geral, o governo Temer realizou cortes e redução dos investimentos públicos a partir de uma política de ajuste fiscal, justificada por ele em prol de uma regeneração do Estado (Oliveira; Lima, 2019).

As políticas que permearam e influenciaram a educação superior brasileira durante o governo Temer de 2016 a 2018, assim como nos governos anteriores seguiu

uma linha com aspectos neoliberais, de contenção de gastos públicos pelo congelamento de 20 anos e de valorização da iniciativa privada, com projetos audaciosos sem a intenção de esconder o interesse de um novo boom de privatizações no país, incluindo as estatais.

Diferente dos governos anteriores e mais próximos dos aspectos neoliberais do regime militar de Pinochet, o governo de Temer em nenhum momento tratou a educação superior como um direito, tendo ampliado, por outro lado, o setor privado e fortalecido a educação profissional desde o ensino médio.

Em um paralelo com o Chile, o discurso de recuperação do Estado no governo Temer (2016 a 2018), na prática, se aproxima mais da visão do passado do Chile como a do regime militar de Pinochet (1981 a 1988), na qual os Chicago boys afetaram todos os setores do país pela privatização e redução de gastos públicos, impactando negativamente na percepção da educação como um direito, do que a do presente no Chile, considerando a recente conquista para a percepção da educação superior como um direito, quando Michelle Bachelet assinou o retorno da gratuidade das universidades públicas no país.

A precarização dos direitos trabalhistas de docentes do setor privado pela reforma trabalhista do governo Temer e a reforma do ensino médio que preparava os estudantes para o mercado de trabalho, mas dificultava o acesso ao ensino superior, demonstram que para o governo era mais importante, alimentar as demandas do mercado de trabalho do que garantir direitos.

Os aspectos da política envolvendo a educação superior do governo Temer, se aproximam mais da constituição chilena de 1980, do que da constituição brasileira de 1988, esta considerada pela literatura acadêmica como a constituição cidadã, devido ao seu viés voltado aos direitos universais.

O ex-presidente Temer, assim como os presidentes anteriores não fizeram menção ao regime militar de Pinochet, por outro lado, as implementações e continuidade das políticas com aspectos neoliberais tanto na economia como na educação superior semelhantes às do último regime militar chileno, prepararam o país para o governo que, na prática, foi o que chegou mais próximo da educação superior totalmente privatizada de Pinochet, o governo Bolsonaro de 2018 a 2022.

Antes mesmo de eleito, o ex-presidente Bolsonaro incluiu em sua proposta de governo ações sobre a educação superior, como o uso da EaD para reduzir gastos, financiar com prioridade a educação básica, a manutenção do congelamento de gastos públicos pela Emenda Constitucional nº95/2016, incentivar as parcerias privadas com as universidades públicas com enfoque no empreendedorismo, acabar com as cotas das universidades federais e enfatizar a pesquisa aplicada (Oliveira; Lima, 2019).

Para Assis e Oliveira (2023), o governo Bolsonaro implementou medidas que levaram a uma desregulação da educação superior, com intervenções, cerceamento, reduções e cortes de recurso público envolvendo as instituições federais e agências de incentivo à pesquisa, principalmente da pós-graduação no país.

Assim como no regime militar de Pinochet, no governo Bolsonaro tentou-se controlar as eleições de reitores sob influência e inibindo a participação democrática quando eliminou conselhos e colegiados, com base no Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019 o qual extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal (Oliveira; Lima, 2019).

Extinção de colegiados

Art. 5º A partir de 28 de junho de 2019, ficam extintos os colegiados de que trata este Decreto.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica aos colegiados:

I - previstos no regimento interno ou no estatuto de instituição federal de ensino;
e

II - criados ou alterados por ato publicado a partir de 1º de janeiro de 2019 (Brasil. Decreto nº 9.759, 2019, p. 1).

Além de extinguir os colegiados existentes, o governo estabeleceu novas normas para a criação de outros colegiados, que demonstram uma preocupação com gastos gerados, conforme os itens III e V do Art. 6º que estabelecem as normas para as propostas de novos colegiados:

III - estimar os gastos com diárias e passagens dos membros do colegiado e comprovar a disponibilidade orçamentária e financeira para o exercício em curso, na hipótese de ser demonstrada, de modo fundamentado, a inviabilidade ou a inconveniência de se realizar a reunião por videoconferência;
(Brasil. Decreto nº 9.759, 2019, p. 1)

A escolha dos reitores, antes realizada de forma democrática, foi alterada pelo Decreto n. 9.794, em 14 de maio de 2019, o qual dispõe sobre a nomeação para cargos de direção, tornando-se de exclusiva responsabilidade do poder executivo. As eleições de reitores das Universidades Federais eram democrática e internamente, sendo

repassada uma lista com 3 nomes para a presidência da república que de praxe escolhia o primeiro nome, cuja era do candidato eleito pela instituição, com as novas normas o reitor passou a ser escolhido pelo próprio presidente (Aguilar; França, 2020).

A intenção de reduzir gastos públicos com a educação e de controle ideológico das universidades federais ficou mais evidente quando Abraham Weintraub assumiu a pasta da educação no país, mesmo que o programa de campanha do governo Bolsonaro tenha enfoque no financiamento da educação básica, foi a educação superior que esteve em voga durante todo o período de Weintraub como ministro da educação no Brasil.

Uma das primeiras medidas anunciadas foi o corte de 1,7 bilhão, que representa 3,34% do orçamento total das universidades federais, por meio do Decreto No. 9.741 de 29 de março de 2019, uma ação de contingenciamento de gastos estes considerados discricionários, ou seja, não obrigatórios (Aguilar; França, 2020).

Essa ação apresenta duas motivações aparentes, a primeira é alinhada ao programa geral do governo Bolsonaro de recuperação do Estado por meio da redução de gastos públicos, ou seja, econômica. Em termos de ministérios, por exemplo, foram extintos o Ministério da Cultura, o Ministério do Esporte e o Ministério do Desenvolvimento Social, além de reduzir a maioria do Ministério do Trabalho.

A segunda não parece ser econômica e sim ideológica, pelo que demonstra o discurso do ex-ministro da educação:

As universidades são caras e têm muito desperdício com coisas que não têm nada a ver com produção científica e educação. Têm a ver com politicagem, ideologização e balbúrdia. Vamos dar uma volta em alguns câmpus por aí? Tem cracolândia. Estamos em situação fiscal difícil e onde tiver balbúrdia vamos pra cima (Carta Capital, 2019, p. 1).

Nas linhas ideológica e econômica, o ex-ministro desenvolveu propostas criticadas pelo meio acadêmico, como o programa Future-se, o qual segundo seria “a maior revolução da área de ensino do país dos últimos 20 anos” (Brasil, 2024, p.1)

O programa foi lançado em 17 de julho de 2019 com a relação de 3 eixos gestão, governança e empreendedorismo, pelos quais pretendia-se adquirir maior autonomia financeira por parte das universidades, que poderiam firmar parcerias privadas ligadas ao empreendedorismo para adquirir recursos próprios, o que abriu caminho para o

corte de gastos públicos na educação superior e afetou o seu papel que passou a ser direcionado pelo programa a regulação do mercado de trabalho (Roberto, 2021).

Junto ao Future-se, foram lançados os programas: Novos caminhos: voltado a aumentar em 80% o número de matrículas na educação profissional e tecnológica; Educação conectada: investimento de 224 milhões para ampliar o acesso à internet; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: programa de implementação de escolas cívico-militares (Brasil, 2024, p.1).

Em 2018, quando o governo Bolsonaro é eleito o novo chefe do poder executivo, o país teve 941.342 matriculados e 366.354 novos ingressantes na Rede Federal de EPCT. Em 2020, ano do pico de crescimento, foram realizadas 1.462.519 matrículas e teve 829.177 novos ingressantes na Rede Federal de EPCT. Isso significa, que houve um crescimento no número de matrículas de 55,36% e de 126,33% no número de novos ingressantes comparando os anos de 2018 e 2020. Em paralelo ao crescimento da educação profissional, continua-se o processo de crescimento do setor privado na educação superior brasileira, conforme apresentam os dados presentes na tabela 7.

Tabela 7 - Relação do número de IES públicas e privadas de 2018 e 2022

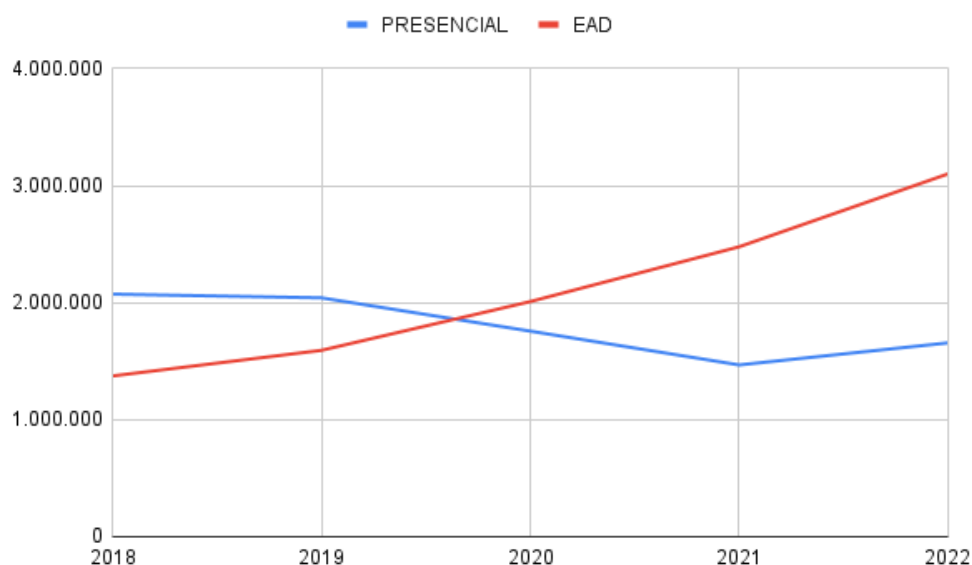
FINAL DE GOVERNO	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS	MATRÍCULAS IES PÚBLICAS	MATRÍCULAS IES PRIVADAS
2018 (Temer)	299	2.238	2.077.481	6.373.274
2022 (Bolsonaro)	312	2.283	2.076.517	7.367.080
Diferença	13	45	-964	993.806

Fonte: Os autores com base no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010, Brasil (2010);

Conforme os dados presentes na tabela 7 verifica-se que houve um aumento de 4,34% no número de IES públicas contra 2,01% em IES privadas. Mesmo que o crescimento tenha sido maior em IES públicas, os números referentes às matrículas são mais contundentes. Enquanto houve um crescimento de 15,59% no número de matrículas em IES privadas, houve uma redução de 0,046% no número de IES públicas.

A ampliação do setor privado na educação superior no período só não foi maior devido às mudanças emergenciais que ocorreram devido à pandemia de Covid-19. Dessa conjuntura, por outro lado, potencializou-se a modalidade EaD, conforme apresenta o gráfico 17.

Gráfico 17 - Evolução do número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil por modalidade de ensino de 2018 a 2022



Fonte: Brasil (2010) - Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010-2014 (versões de 2018 a 2022);

Nota: Gráfico elaborado pelo autor com base nos resumos técnicos;

A inversão na maioria de ingressantes entre as modalidades de ensino EaD e presencial aconteceu justamente no período de pandemia de Covid 19 em 2020 e 2021. Destaca-se também que em 2022, quando Bolsonaro deixou o poder executivo, 73,26% dos alunos ingressos em IES privadas estavam na modalidade EaD, enquanto 66,20% dos ingressos em IES públicas estavam na modalidade presencial (Brasil, 2022).

Pela análise dos dados, identifica-se que o setor privado recorreu à modalidade EaD para sobreviver durante o período de pandemia no governo Bolsonaro.

Resumindo as informações analisadas dos governos brasileiros de 2000 a 2020, infere-se que o governo FHC estabeleceu as bases neoliberais sobre a educação superior no Brasil, os governos Lula e Dilma a ampliaram por meio das concessões e

parcerias público privadas na educação superior ainda que, com o objetivo de atingir as camadas com menores rendas da população principalmente pelo FIES e pelo ProUni, o governo Temer retomou a privatização da educação superior e abriu as portas para torná-la um mercado atrativo para as instituições estrangeiras e atribuiu a educação superior um papel longe de garantir direitos, e focado em alimentar o mercado de trabalho quando fortaleceu a educação profissional. O governo Bolsonaro deu continuidade a mesma linha neoliberal dos governos FHC e de Michel Temer, cortando gastos destinados à educação superior, investindo mais na educação profissional, ampliando as iniciativas público privadas e apresentando uma tentativa de acabar com a gratuidade universal da educação superior brasileira.

Pela linha do tempo apresentada, identifica-se que a educação como novo nicho de mercado começou de forma mais tímida pelas parcerias público e privadas, crescendo com o desenvolvimento da modalidade EaD, e se aproximando do seu boom, com as novas propostas de privatização das universidades federais. O mais preocupante, por outro lado, é a aproximação com o fim da gratuidade das universidades públicas, o ápice do distanciamento da percepção da educação como um direito no regime militar de Pinochet na década de 1980, superado somente em 2018 com Michelle Bachelet, mas que disfarçado de um discurso pautado no Banco Mundial de contribuir para a redução das desigualdades da distribuição de renda, continua em debate pela proposta de emenda constitucional 206/2019 no Brasil:

Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas.

Trata-se de proposta de emenda à Constituição, de autoria do ilustre deputado General Peternelli, que pretende alterar a Constituição Federal para determinar que as instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo.

Ou seja, no Chile, o fim das cobranças de mensalidades em universidades públicas representou uma vitória do país contra os efeitos da constituição ainda em vigência estabelecida no regime militar de Pinochet em 1980, enquanto no Brasil, as políticas de educação superior mostram um movimento contrário, de redução de gastos públicos, desenvolvimento da iniciativa privada, que tem levado a educação a uma aproximação do mercado, e o seu papel muito mais próximo da constituição estabelecida em regime antidemocrático no Chile, do que das ideias da constituição cidadã brasileira da percepção da educação como um direito.

Teríamos assim no Brasil um boom de privatizações pinochetista com novos moldes, disfarçados? Quais foram os resultados da política de educação superior do Chile de Pinochet para o perfil de acesso à educação superior? O Brasil pode chegar aos mesmos resultados? As respostas para essas perguntas foram discutidas com embasamento em dados sobre o número de ingressos, matrículas, concluintes e dados socioeconômicos da educação superior do Brasil e do Chile no capítulo 3.

CAPÍTULO 3

O PERFIL ECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE E AS VISÕES DE CADA GOVERNO SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Retomando os dados presentes no capítulo 2. Identificou-se que as políticas de educação superior do regime militar de Pinochet de 1981 a 1988, por meio da Nova Legislação Universitária, principalmente pelos Decretos com Força de Lei, promoveu uma reforma na educação superior no país.

Pelo DFL 1 estabeleceu a autonomia acadêmica, econômica e administrativa das universidades, resultando no desmembramento das universidades públicas e na cobrança de mensalidades ajustadas pelas próprias universidades conforme o art. 8 do DFL 4.

Além disso, fomentou uma profunda transformação do papel da educação superior, quando abriu a possibilidade da criação de Institutos Profissionais pelo DFL 5 e dos Centros de Formação Técnica pelo DFL 24. Como apresentado antes, o resultado foi a educação profissional se tornar 1,110% maior em número de instituições comparando com as universidades.

Essas e outras medidas afetaram o papel da educação, a qual nos governos anteriores em regimes democráticos como o de Salvador Allende era percebida como um direito, mas no regime militar como um setor com altos custos.

O presente capítulo tem o objetivo analisar o perfil de quem acessou o ensino superior durante o regime militar de Pinochet de 1981 a 1988, e como o mesmo foi afetado pelas políticas de educação superior.

O regime militar de Pinochet foi o primeiro a estabelecer um processo massivo de privatização da educação na América Latina, e como identificado no capítulo, o Brasil está há 20 anos passando por este mesmo processo, mas de forma mais lenta e muitas vezes mascarada devido os governos se darem em regimes democráticos e com as suas singularidades sociais, culturais, políticas e econômicas.

Portanto, no presente capítulo pretende-se identificar também como o perfil de acesso à educação superior no Brasil se modificou nos últimos 20 anos pelo processo

de privatização e quais as suas aproximações com o perfil de acesso à educação superior durante o regime militar de Pinochet.

Com os resultados dessas análises é possível identificar se o Brasil se encontra no mesmo caminho do Chile de Pinochet no que diz respeito ao papel da educação enquanto um direito, ou enquanto uma mercadoria.

3.1 O perfil econômico de acesso ao ensino superior no regime militar de Pinochet no Chile

Com o avançar dos estudos sobre o regime militar de Pinochet e os governos dos últimos 20 anos no Brasil, é possível encontrar algumas semelhanças nas tomadas de decisões e políticas públicas, mesmo sendo países distintos e em períodos diferentes. Identifica-se que a política econômica e a necessidade de manter a base de apoio para governar, influenciou sobre como os seus planejamentos foram implementados, também com relação à educação superior.

A política educacional superior dos governos de ambos os países passou pela contenção de gastos públicos, mesmo em políticas sociais como da educação superior em um governo populista como o de Lula, as características neoliberais de conter gastos públicos e usar o setor privado para atender as demandas sociais, foram marcantes, o que consequentemente afetou as características do ensino ofertado.

No entanto, há também diferenças nas políticas de educação superior entre os dois países, devido aos contextos históricos e sociais apresentarem suas singularidades.

Pinochet privilegiou a educação básica, delegou ao setor privado o crescimento da educação superior, e começou um processo de privatização do setor público. Algo que também aconteceu nos últimos governos brasileiros, de forma mais lenta e diferente do regime militar chileno com algumas aproximações da educação superior como um direito como o segundo mandato do governo Lula 2006 a 2010 e no governo de Dilma Rousseff 2011 a 2016, quando desenvolveu e modificou políticas públicas de educação superior para usar o setor privado para levar acesso à população com menor renda ao ensino superior.

Esse distanciamento foi interrompido com o impeachment de Dilma em 2016 e com a nova pasta de privatização de início com Michel Temer 2016 a 2018, continuado e avançado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro 2018 a 2022.

Considerando o exposto, para esse tópico, concentrou-se os esforços em identificar o perfil ou perfis econômicos necessários para cursar o ensino superior no regime militar de Pinochet, com atenção ao período de reforma educacional tendo como pano de fundo o processo de intensificação da privatização das instituições públicas, e as políticas públicas de educação superior do período.

Os dados do período do regime militar são limitados, uma vez que se trata do período da ditadura. Para poder encontrar os dados que envolvem a educação no regime militar, foi necessário utilizar como base o Compêndio histórico do Chile.

Foram analisados primeiro os dados referentes à evolução do tipo geral de instituições no Chile, entre 1984 e 1993, durante a reforma e no início do período pós-pinochet, começando pela evolução de matrícula por categoria administrativa entre 1984-1993, com os dados expostos na tabela 8.

Tabela 8 - Evolução de Matrícula Total por tipo geral de instituição – Chile - 1984 – 1993

Ano	Tipo geral de instituição						Total geral (CFT, IP, UNIVERSID ADE)
	CFT	IP	UNIVERSIDADES			Academi a	
			TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADA S		
1980*	0	0	119.008	75.209	43.769	0	119.008
1981*	0	14.041	104.628	73.410	31.218	0	118.669
1982*	0	14.276	105.186	75.462	29.724	0	119.462
1983*	39.702	25.244	150.006	125.316	24.690	0	175.250
1984	45.386	21.795	113.619	109.933	3.686	8.351	180.800
1985	50.425	24.152	118.079	113.128	4.951	8.484	192.656
1986	57.852	29.160	127.362	122.127	5.235	0	214.374
1987	67.757	29.656	127.099	119.447	7.652	0	224.512
1988	73.879	33.787	125.529	116.283	9.246	0	233.195
1989	76.809	33.936	119.363	105.590	13.773	0	230.108
1990	77.774	40.006	131.702	112.193	19.509	0	249.482
1991	66.013	37.376	146.720	117.892	28.828	0	250.109
1992	74.064	43.327	168.308	127.602	40.706	0	285.699
1993	83.328	38.076	194.616	144.346	50.270	0	316.020

Fonte: Compêndio histórico 1984-2023 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2025); * Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales 1960-1988 (1989); * Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales 1960 - 2000 (1981);

Nota¹: IP: são Institutos Profissionais voltados à educação profissional; CFT: são Centros de Formação Técnica voltados à formação mão de obra técnica direcionada ao mercado de trabalho;

Nota²: * 1980-1983: Valores aproximados. Os dados disponíveis nesses anos foram coletados exclusivamente pelos documentos do Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales (1989 e 2000) (As outras bases de dados - Dados abertos do Ministério da educação do Chile, Microdados da Educação Superior do Chile pelo Ministério de Educação, UNESCO, Programa de Pesquisa em Educação Privada e Pesquisas de outros autores - não apresentaram informações sobre a matrícula nesses anos em específico);

Nota³: * 1980-1983: Os dados apresentados pelo Banco Central - Indicadores Econômicos y Sociales 1960-1988 (1989) incluíram juntos o número de matrículas em Universidades Privadas, CFT's e IP's, sendo assim foi realizado pelo autor a diferença no total de matrículas em instituições privadas pelo número de matrículas em IP's e CFT's discriminados especificamente no documento Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales 1960 - 2000 (2000);

Os Centros de Formação Técnica (CFT) e os Institutos Profissionais (IP), são instituições privadas de ensino superior características e símbolos da reforma educacional do regime militar de Pinochet, entre as Universidades e Academias Superiores, encontram-se instituições tanto privadas como públicas.

Os CFT's, possuíam características bem específicas, uma vez que diferente das Universidades e IP's, estavam totalmente submetidos à supervisão do Ministério da Educação em termos de organização, aprovação de carreiras, funcionamento e cumprimento de seus fins, além disso, não tinham direitos a verbas estatais (Pietro, 1984).

Se por um lado Pinochet estava preocupado com a disseminação do comunismo e suas conseqüentes manifestações opositoras e por isso agiu sobre a educação superior controlando as eleições de reitores e coibindo qualquer manifestação estudantil (Huneus, 2000), por outro restringiu significativamente o papel do Estado enquanto financiador, delegando ao setor privado o controle da educação superior, resultando no crescimento na evolução de matrículas em CFT's e de IP's.

Em 1981 as matrículas em CFT's e IP's representavam 11,83% do total de matrículas, somando a graduação e a educação profissional. Em 1988, ano do Plebiscito, as matrículas da educação profissional já representavam 46,16% do total de matrículas.

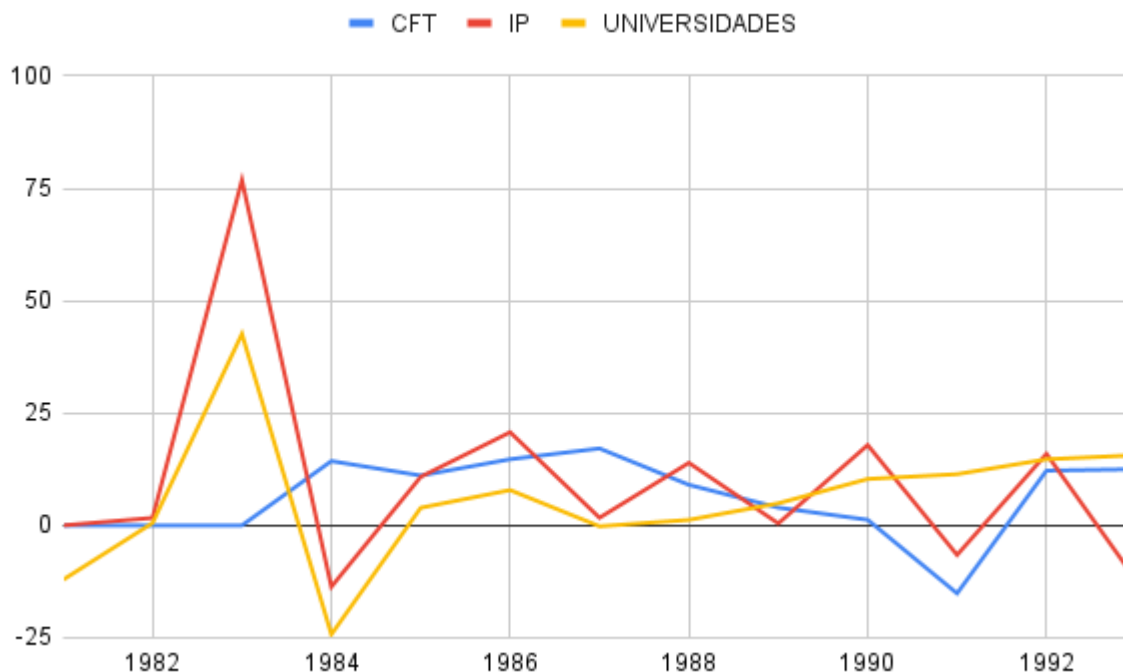
Esse crescimento é consequência da mudança política do Chile a partir da Constituição de 1980 que permitiu a consolidação do neoliberalismo, estendendo a privatização para a educação superior (Villalobos Saldivia, 2023).

No período a educação sofreu transformações significativas, também com a presença da lógica de mercado que guiou as reformas nos outros setores do país (Garretón, 2011);(Verger, 2016).

Dentre as principais transformações, a mais significativa foi o seu papel, que perdeu o foco no direito social e transformou-se em um bem de consumo, dando prioridade aos direitos econômicos e empresariais (Assaél et al., 2011).

Desde 1982 até 1988, ano do plebiscito, a taxa de crescimento do número de matrículas em CFT's e IP's foi maior do que em Universidades no Chile, conforme apresenta os dados presentes no gráfico 18.

Gráfico 18 - Evolução da taxa de crescimento ao ano no número de matrículas por tipo de instituição no Chile de 1981 a 1993



Fonte: Compêndio histórico 1984-2023 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2025); Programa de Pesquisa em Educação Privada (2025); Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales 1960-1988 (1989); Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales 1960 - 2000 (1981);

Nota: Dados organizados pelo autor com base na tabela 8.

O pico da taxa de crescimento no número de matrículas em IP's aconteceu em 1983, sendo de 76,82%. No ano seguinte, houve uma redução de 13,66%. Desde então, a taxa de crescimento em matrículas em IP's só foi menor do que a taxa de crescimento em Universidades em 1989, um ano após o fim do regime militar.

Já o pico da taxa de crescimento no número de matrículas em CFT's aconteceu em 1987 de 17,12%, tendo uma evolução mais equilibrada se comparado com as taxas dos IP's. Desde o pico em 1987, a taxa de crescimento do número de matrículas em CFT's apresentou uma baixa, até que teve uma redução de 15,12% em 1991, depois dessa redução voltou a crescer em 12,19% em 1992 e em 12,5% em 1993, mantendo novamente a taxa de crescimento equilibrada.

Com relação às Universidades, o crescimento nas taxas de matrículas só superou as taxas dos CFT's e IP's em 1991, quando teve uma taxa de crescimento de

11,4%, enquanto tantos os CFT's como os IP's apresentaram redução de 15,2% e 6,57% respectivamente.

Os dados presentes no gráfico 15 permitem inferir que a taxa de crescimento das matrículas em educação profissional no Chile foram reduzidas depois do fim do regime militar a partir de 1988, enquanto o investimento nas universidades foi retomado.

Por outro lado, a publicação da Lei 18.962, Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE) em 10 de março de 1990 manteve os decretos DFL 1, 2, 4 e 5 que mantém a autonomia acadêmica, econômica e administrativa das universidades e ainda acrescenta o DFL 24 que trata sobre a regulamentação dos CFT's.

Mesmo que o fim do regime militar tenha desacelerado o crescimento dos CFT's e IP's no país, não os interrompeu e manteve um sistema de cobranças de mensalidades nas universidades públicas. Fato que só foi revertido em 2018 por Michelle Bachelet, o que demonstra a influência das mudanças do pinochetismo na educação mesmo após o fim do regime militar, conforme defende Germano (2010, p. 231):

Os governos da “Concertación Democrática”, coalizão política que dirige o país pós-Pinochet, não desmontaram as medidas privatizantes do período ditatorial. Ao contrário, essas medidas foram aprofundadas. Em decorrência das reformas adotadas desde 1981, a educação superior se diversificou em três estratos: universidades, institutos profissionais e centros de capacitação técnica; foi instituída a cobrança de mensalidades nas instituições públicas; os procedimentos de financiamento das universidades públicas foram modificados a fim de estimular a geração de renda e a redução de custos; os funcionários perderam a condição de empregados públicos.

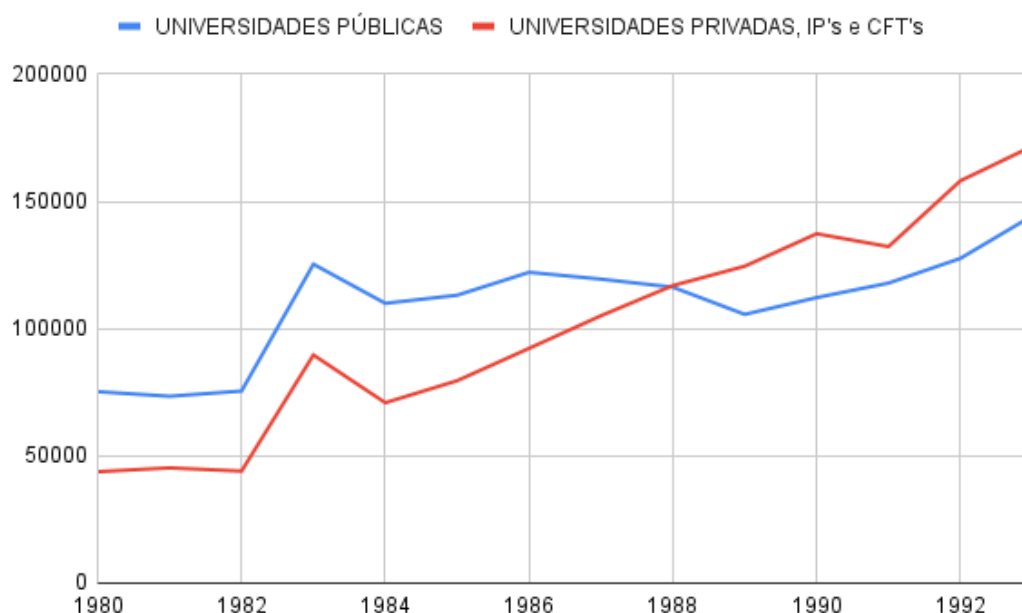
Outro efeito da transformação da educação superior pelo mercado, foi o crescimento das matrículas em instituições de ensino superior privadas que não participavam do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH).

O CRUCH surgiu em 1954 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior universitária, e se trata de um conselho que inclui as melhores universidades do país (CRUCH, 2024).

Depois das reformas universitárias e do Plebiscito que impedia mudanças significativas nos resultados a curto prazo das políticas neoliberais adotadas até então (Huneeus, 2000), os CFT's, IP's e Universidades Privadas não pertencentes ao CRUCH

ultrapassaram o número de matrículas comparado com as instituições pertencentes ao CRUCH, conforme os dados presentes no gráfico 19.

Gráfico 19 - Evolução do número de matrículas por categoria administrativa - Chile - 1980 a 1993



Fonte: Elaborado pelo autor com base - Compêndio histórico 1984-2023 (Ministerio De Educación, 2025); Banco Central de Chile -Indicadores Econômicos y Sociales 1960-1988 (1989); Banco Central de Chile - Indicadores Econômicos y Sociales 1960 - 2000 (1981);

Nota: Instituições Privadas (CFT, IP e Universidades Privadas que não participam do CRUCH); Instituições Públicas e Privadas (Universidades Públicas e Privadas que participam do Cruch);

O número de matriculados em instituições privadas fora do CRUCH cresceu continuamente desde 1981 até atingir a mesma quantidade de matrículas em instituições públicas e privadas dentro do CRUCH em 1988, pois a última teve um crescimento menor entre 1984 a 1986, e um decréscimo de 1986 a 1988.

Esses números são representativos da política educacional mercantilista e neoliberal adotada pelo regime militar, uma vez que se privilegiou a quantidade em detrimento da qualidade, além disso, segundo Villalobos Saldivia, 2023, p. 109:

A educação no Chile iniciou um processo de privatização sem precedentes, que permitiu aos indivíduos lucrar com recursos do Estado e com a livre concorrência entre os estabelecimentos de ensino, sem uma melhoria na qualidade da oferta educativa e uma diferença crescente entre o ensino público e o privado, com a consequente marginalização daqueles que não podiam pagar para ter acesso a este último.

Neste contexto, o acesso ao ensino superior ficou condicionado às instituições de ensino superior que funcionam mediante três opções de financiamento por parte do Governo Federal, do Aporte Fiscal Direto (AFD), do Aporte Fiscal Indireto (AFI) ou do Crédito Fiscal Universitário.

O AFD consiste em 95% de subsídios federais distribuídos igualmente entre as instituições pertencentes ao CRUCH, e os outros 5% distribuídos conforme os indicadores de desempenho anuais relacionados a matrícula estudantil, o número de acadêmicos com pós-graduação e as produções acadêmicas com maior proeminência (Ministério de Educación - Chile, 2024).

Já o AFI corresponde ao investimento realizado nas instituições que recrutam os 27.500 estudantes com melhor desempenho no Teste de Seleção Universitária (PSI). Não há diferença entre os aportes para instituições públicas e privadas, por outro lado, 75% do subsídio é destinado às instituições pertencentes ao CRUCH (Espinoza, 2017).

Estas duas formas de financiamento são caracterizadas pela lógica de mercado, da prevalência do mais forte e do mais competente, vale destacar que em 1981 o regime criou pelo Decreto Com Força de Lei n.º 33 o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECyT), que inaugurou diversos programas e políticas que envolvem a ciência, tecnologia e que perpassam pela educação superior de financiamento competitivo como um critério para alocação de recursos (Pires, 2015).

Por último, o Crédito Fiscal Universitário, responsabilizava as instituições de ensino superior pela oferta de crédito estudantil, mediante financiamento federal, desde que solicitasse ao governo. A instituição que solicitasse recebia 65% do aporte necessário para o financiamento do estudante, sendo que os outros 35% eram cobrados do mesmo (Pires, 2015).

Apesar de não existir diferenciação entre as instituições públicas e privadas (Espinoza, 2017), o regime militar de Pinochet fortaleceu o setor privado com incentivos de isenção fiscal. Conforme Pires (2015, p. 85):

[...] ainda na década de 1980, o governo chileno ofertava incentivos para o setor empresarial atuar na educação superior. A realização de financiamento por meio das doações às instituições privadas era para os doadores receberem o direito à isenção fiscal e ao convênio de cooperação técnica universidade/empresa no campo da investigação e do desenvolvimento de produtos dos interesses do setor produtivo. As modalidades de financiamento

estudantil, AFD, AFI e Crédito Fiscal Universitário para suas concessões aos estudantes estavam relacionadas com a pontuação da PAA, que era exigida pela instituição de ensino superior conforme a normalização do governo chileno. O fortalecimento do ideário neoliberal na educação superior chilena ocorreu por meio destes mecanismos de financiamento, que no decorrer do tempo modificaram-se pouco desde a sua implementação.

Além disso, todas as instituições do país cobravam mensalidades e taxas dos estudantes, mesmo em instituições públicas (Espinoza, 2017).

Com a continuidade do período da reforma educacional, estes três programas de financiamento perderam força e passaram a receber cada vez menos transferências, sofrendo uma redução contínua de 1980 até 1990, do início do regime ao início do governo democrático, conforme apresenta a tabela 9.

Tabela 9 - Evolução do aporte financeiro ao ensino superior por mecanismos de transferências (milhões em pesos)

Programas de Financiamento	1980	1984	1988	1990
Aporte Fiscal Direto	67876	39850	28239	22668
Aporte Fiscal Indireto	-	6389	5318	7326
Crédito Fiscal Universitário	-	15427	10570	6386

Fonte: Schwartzman (1993)

Nota: adaptado pelo autor

Com os dados analisados e discutidos até o momento, infere-se que os gastos públicos com a educação superior no Chile, seguiram uma lógica mercantilista, de competição em que as universidades e estudantes com melhor desempenho recebiam mais recursos.

Além disso, o setor privado sem financiamento público teve um crescimento significativo a partir das reformas educacionais, e mesmo as instituições que recebiam financiamento passaram a receber aportes cada vez menores.

As Universidades, Institutos Federais e Centros de Formação Técnica sem financiamento do Estado tomaram conta da educação superior no país, conforme apresentam os dados da tabela 10:

Tabela 10 - Tipo de Instituições de ensino superior por fonte de financiamento

Ano	1980	1985	1990
Universidades com Financiamento Público	8	18	20
sem Financiamento Público	-	3	40
Total	8	21	60
com Financiamento Público	-	6	2
sem Financiamento Público	-	19	80
Total	-	25	82
com Financiamento Público	-	-	-
sem Financiamento Público	-	102	168
Total	-	102	168
Total de IES	8	148	310

Fonte: Schwartzman (1993)

Nota: Adaptado pelo autor

Todas as categorias administrativas apresentaram mais instituições que não recebiam financiamento público de 1985 a 1990. Enquanto o número de instituições com financiamento público reduziu em 8,3%, as instituições sem financiamento aumentaram em 132,2% no mesmo período. Todas as instituições sem financiamento surgiram depois de 1981, e não pertencem ao grupo de universidades do CRUCH, o que demonstra os níveis de privatização da educação superior e de distanciamento do Estado sobre o seu financiamento, mesmo depois do fim do regime militar.

Além disso, as instituições públicas passaram a cobrar taxas e mensalidades dos seus estudantes, dificultando o acesso às pessoas com menor renda. Para o regime, a educação universitária gratuita não passava de um simples “disfarce demagógico”, conforme aponta a Declaração do Ministério do Interior sobre a nova legislação universitária, Chile (1981, p. 46):

Por último, no tocante às cobranças de matrículas, ainda quando vai se introduzir modificações na lei promulgada no começo de 1980, sobre o assunto, se conservará a ideia central que os alunos paguem uma soma que se aproxime do custo do ensino que recebem, com todos os corretivos que a maior rentabilidade social de algumas profissões e outros fatores aconselhem

introduzir. A chamada educação universitária gratuita, é um simples disfarce demagógico para ocultar o fato que os custos são transferidos para toda a comunidade, recaindo o peso sobre os setores com menos ingressos que os beneficiados. Nada pode ser, portanto, mais injusto e socialmente regressivo.

Nos parágrafos seguintes, o Ministério do Interior afirmou que disponibilizaria sistemas de créditos aos estudantes quando necessário. Realmente foi realizado pelo AFD, do AFI e do Crédito fiscal universitário, mas como discutido antes, por meio de uma lógica competitiva em que os estudantes com melhor desempenho na Prova de Amplitude Acadêmica (PAA) tinham acesso. A PAA, trata-se de uma prova aplicada nos finais dos cursos básicos e médios para avaliar o cumprimento do currículo da educação básica e média, com vistas a selecionar os ingressos para o ensino superior (Pires, 2015).

As políticas de educação superior adotadas pelo regime militar, aumentaram o acesso ao ensino superior, transitando de um sistema elitizado, para um massificado, no entanto, altamente desigual (Espinoza, 2017).

Segundo Pires (2015), o modelo educacional chileno fomentava a exclusão social mesmo depois do fim do regime militar, uma vez que os estudantes de classe social de rendas mais baixas, não estavam nas mesmas condições para competir na Prova de Seleção Universitária que substituiu o PAA em 2002 e ingressar nas instituições tradicionais de ensino pertencentes ao CRUCH.

Deste modo, com os dados analisados no presente tópico, infere-se que o perfil de estudantes que tinham acesso ao ensino superior no Chile durante a reforma educacional de 1981 em diante, era diversificado, porém, condicionado a um sistema meritocrático, ao qual as desigualdades de condições para disputar o PAA eram díspares.

O estudante de baixa renda poderia acessar as universidades, mas ainda teria que arcar com os custos, tendo possibilidades de financiamento e de crédito estudantil, desde que atingisse um alto desempenho no PAA durante o regime, e depois pelo PSI, depois do regime.

Ou seja, o resultado do processo de privatização do Chile foi um acesso desigual à educação superior, essa percebida como uma mercadoria e não um direito. No próximo tópico, consta a análise do processo de privatização da educação superior

brasileira desde os anos 2000 do final do governo FHC até o meio do governo Bolsonaro em 2020, com atenção aos números referentes aos ingressos, matrículas e concluintes por categoria administrativa.

O período abrange o início do crescimento da privatização na educação superior brasileira, até o desenvolvimento da proposta do fim da gratuidade do ensino superior público.

3.2 A expansão do acesso à educação superior no Brasil pelo crescimento da iniciativa privada - 2001 a 2010

Os dados presentes neste tópico permitem analisar como ocorreu o crescimento da iniciativa privada na educação superior brasileira desde seu início com FHC, e sua continuidade nos dois primeiros mandatos do governo Lula, que apesar da intenção de democratizar o acesso ao ensino superior, inclusive desenvolvendo políticas públicas para fomentar a universidade pública, não interrompeu a linha neoliberal do governo anterior.

Pode-se afirmar que na educação superior, o governo FHC incentivou a iniciativa privada, deixando o seu último mandato com uma desproporção elevada entre o número de instituições públicas e instituições privadas, sendo 195 públicas para 1.442 privadas (Brasil, 2010).

Com um discurso popular de melhorar as condições de vida da população mais pobre, o Governo Lula decepcionou a crítica, pois não interrompeu este processo, conforme identifica-se na tabela 11.

Na tabela 11, encontram-se os dados separados do número de instituições conforme a categoria administrativa, ou seja, se são públicas ou privadas.

Tabela 11 - Evolução do Número de Instituição de Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 2001 – 2010

Ano	TIPO DE ADMINISTRAÇÃO				
	Pública	%	Privada	%	Total
2001	183	13,2	1.208	86,8	1.391
2002	195	11,9	1.442	88,1	1.637
2003	207	11,1	1.652	88,9	1.859
2004	224	11,1	1.789	88,9	2.013
2005	231	10,7	1934	89,3	2.165
2006	248	10,9	2022	89,1	2270
2007	249	10,9	2032	89,1	2281
2008	236	10,5	2016	89,5	2252
2009	245	10,6	2069	89,4	2314
2010	278	11,7	2100	88,3	2378

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010 - MEC (2010);

Nota: Organizado pelo autor

Identifica-se com a análise dos dados presentes na tabela 11, que ocorreu um crescimento contínuo do número de instituições de ensino superior no Brasil, passando de 1.391 em 2001 para 2.378 em 2010, um aumento de 70,95%, o que representa um passo importante para o aumento do acesso ao ensino superior, o que vai de encontro com as políticas de educação superior do governo Lula (Ferreira, 2009).

Por outro lado, as instituições privadas mantiveram um número maior do que a de instituições públicas, em todos os anos da primeira década dos anos 2000, o que leva à indagação de quem passou a ter acesso ao ensino superior.

O governo FHC encerrou o seu governo com 88,1% das instituições privadas, contra somente 11,9% de instituições públicas.

No governo Lula (2003-2006) passou-se de 195 instituições públicas para 248 quando encerrou o primeiro mandato, o que representou um aumento de 27,1% do número de instituições públicas. No mesmo período, passou-se de 1.442 instituições privadas para 2.022, o que representou um aumento de 40,2%.

No segundo mandato houve uma queda proporcional de IES privadas que representavam 89,1% em 2006 do total e passaram a representar 88,3% do total em 2010. Quando assumiu o segundo mandato havia 248 instituições públicas, quando encerrou passou para 278, um aumento de 12%. No mesmo período, passou-se de 2.022 instituições privadas para 2100, um aumento de apenas 3,8% comparado com os 40,2% do primeiro mandato.

O que representa uma mudança de postura do governo Lula, essa motivada pelas críticas recebidas no primeiro mandato.

Dando continuidade às análises, o número de matrículas segundo a categoria administrativa, permite identificar o quanto o aumento do número de instituições de ensino superior ampliou o acesso ao ensino superior, em um primeiro momento quantitativamente. A tabela 12 contém a evolução do número de matrículas por categoria administrativa, seja pública ou privada no Brasil.

Tabela 12 - Evolução do número de matrículas por categoria administrativa - Brasil
2001-2010

Ano	TIPO DE ADMINISTRAÇÃO				
	Pública	%	Privada	%	Total
2001	944.584	31,1	2.091.529	68,9	3.036.113
2002	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2	3.520.627
2003	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1	3.936.933
2004	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2	4.223.344
2005	1.246.704	27,3	3.321.094	72,2	4.567.798
2006	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4	4.883.852
2007	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6	5.250.147
2008	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	5.808.017
2009	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4	5.954.021
2010	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	6.379.299

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010 - MEC (2010);

Nota: Organizado pelo autor;

Pela análise da tabela 12 infere-se que o número de matrículas por ano dobrou do ano de 2002 ao ano de 2010, passando de 3.036.113 para 6.379.299, o que representa um crescimento de 110,11% de alunos matriculados no ensino superior no Brasil.

Quando considerado cada governo, identifica-se pela comparação do final do governo FHC em 2002 para o fim do primeiro mandato do governo Lula, que o número de matrículas anuais cresceu ainda mais do que o de instituições, passando de 3.520.627 em 2002 para 4.883.852 em 2006, o que representa um aumento de 38,7%. No segundo mandato o crescimento foi menor, mas ainda significativo, passando de 4.883.852 em 2006 para 6.379.299 em 2010, equivalente a um crescimento de 30,6%.

Com relação à divisão por categorias administrativas, teve queda acentuada no crescimento do número de matrículas em instituições privadas do primeiro para o segundo mandato do governo Lula, passando de 2.434.650 matrículas em 2002 para 3.632.487 em 2006, o que representa um aumento de 49,1% do segundo mandato do governo FHC para o primeiro mandato do governo Lula. No segundo ano do governo Lula, a partir de 2006 o crescimento foi menor, passando de 3.632.487 em 2006 para 4.736.001 para 2010, o que representa um crescimento de 30,4%.

Em relação às matrículas das instituições públicas, pode-se dizer que no segundo mandato do governo Lula o crescimento foi maior proporcionalmente. Em 2002 eram 1.085.977 matrículas em instituições públicas, e passaram a ser 1.251.365 em 2006, o que representa um crescimento de 15,2%. No segundo mandato os números aumentaram com relação à proporção, passando de 1.251.365 em 2006 para 1.643.298 em 2010, o que representa um crescimento de 31,3% a mais de estudantes cursando o nível superior, comparando os dois anos anteriores.

O ritmo de crescimento do número de matrículas em instituições públicas no Brasil acelerou do primeiro para o segundo mandato do governo Lula, enquanto o de instituições privadas desacelerou. Entretanto, as instituições privadas continuaram a ter a maior concentração de matrículas no segundo mandato, mesmo que tenha diminuído de 74,4% de 2006 para 74,2% do total de matrículas em 2010.

Com esses dados pode-se identificar a mudança na política educacional do governo Lula do primeiro para o segundo mandato, em que passou a investir mais em

instituições públicas, por outro lado, não foi o suficiente para nivelar o número de matrículas entre as instituições públicas e privadas, seguindo os mesmos resultados.

Assim, infere-se, que o governo Lula ampliou o acesso à educação superior, com um aumento de 81,2% no número de matrículas na educação superior no ano que assumiu a presidência em 2003 para o ano que encerrou o seu último mandato em 2010, porém, manteve desnivelado a relação entre instituições públicas e privadas, tendo que recorrer às privadas para promover um aumento do acesso.

A grosso modo, pode-se deduzir que os alunos com maior poder aquisitivo foram os que tiveram maior acesso à educação superior em instituições privadas, por outro lado, foram desenvolvidas políticas públicas de financiamento estudantil e de bolsas em instituições privadas que chegaram a ser totalmente gratuitas, dependendo da renda do aluno. Por isso, outros dados também foram levados em consideração para delinear o perfil econômico dos alunos que tiveram acesso à educação superior no Brasil durante a reforma educacional.

Além dos estudantes matriculados, outro dado relevante trata-se da evolução do número de ingressos entre 2001-2010, pois nem sempre todos os matriculados ingressam no curso.

Tabela 13 - Evolução do Número de Ingressos (Todas as Formas) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	125.701	12,0	99.214	9,5	26.324	2,5	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	148.843	10,4	149.017	10,4	36.210	2,5	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	20,9	153.393	9,9	128.323	8,3	43.689	2,8	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	165.685	10,1	153.889	9,3	45.073	2,7	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	148.206	8,2	166.660	9,2	47.351	2,6	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	177.232	9,0	143.636	7,3	47.526	2,4	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	193.919	9,1	176.047	8,2	46.212	2,2	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23,0	211.183	9,0	282.950	12,1	44.341	1,9	1.798.425	77,0
2009	2.065.082	422.320	20,5	253.642	12,3	133.425	6,5	35.253	1,7	1.642.762	79,5
2010	2.182.229	475.884	21,8	302.359	13,9	141.413	6,5	32.112	1,5	1.706.345	78,2

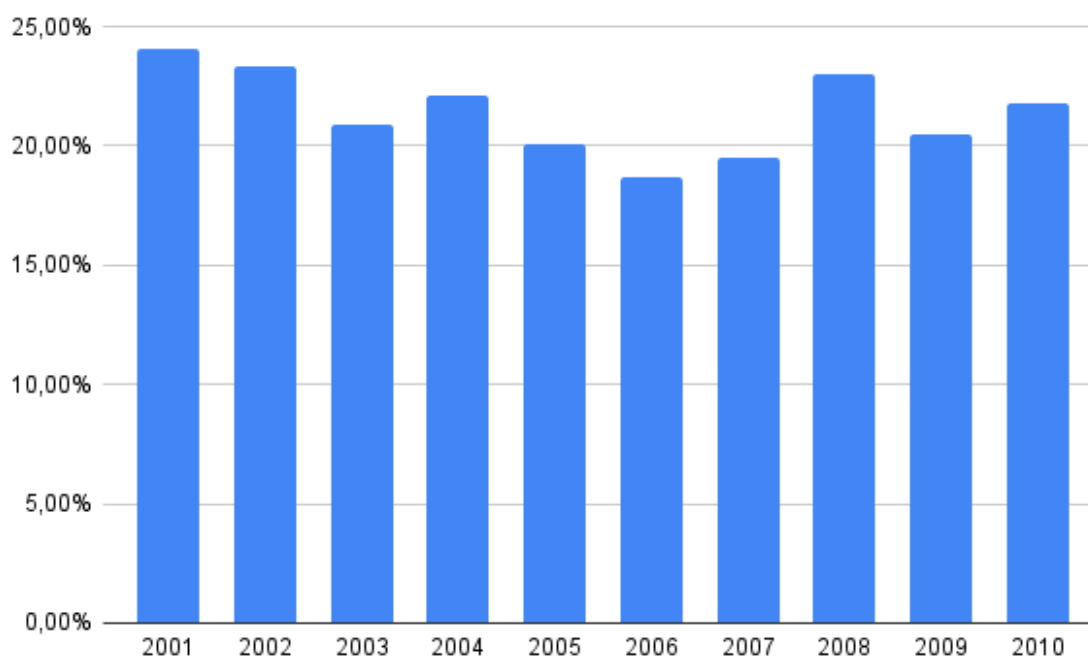
Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2010 - MEC (2010)

Os números de ingressos mantêm a mesma lógica da evolução de matrículas, houve um crescimento de 52,4% no número de estudantes que entraram no ensino superior a mais em 2010 do que em 2002, reforçando o que a literatura apresenta sobre a expansão do acesso à educação superior no governo Lula.

Ao considerar as diferentes categorias administrativas, houve um crescimento contínuo de ingressos tanto em instituições públicas como privadas, ano a ano de 2002 até 2009, quando teve um declínio, voltando a crescer em 2010. No final do primeiro mandato, 81,3% dos estudantes entraram em instituições privadas, já no final do segundo mandato 78,2% dos novos ingressos foram de instituições privadas.

Com a análise do gráfico 20, verificam-se os efeitos da mudança da política educacional de Lula, em que no primeiro mandato de 2003 a 2006 houve uma redução contínua da concentração de ingressos em instituições públicas, voltando a crescer no segundo mandato de 2007 a 2010.

Gráfico 20 - Concentração de ingressos em instituições públicas de ensino superior - 2001 a 2010



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010, Brasil (2010);

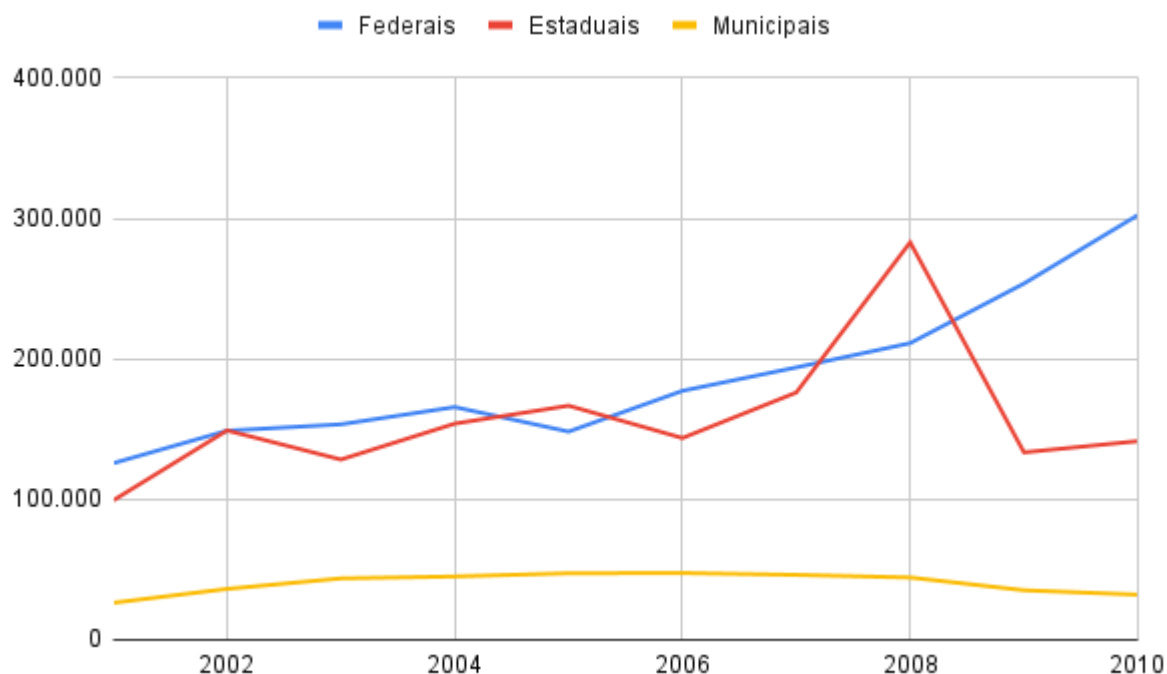
Nota: Organizado pelo autor

Considerando a distribuição de ingressos somente entre as categorias de administração públicas, constata-se que as instituições federais apresentaram a maior

evolução, crescendo substancialmente o número de ingressos a partir do início do segundo mandato do governo Lula.

O crescimento por ano do número de ingressos em instituições federais é contínuo e linear, enquanto a evolução de ingressos em instituições municipais é estável com leve declínio a partir de 2008. Já o ingresso em instituições estaduais são mais irregulares, com queda em 2006, com crescimento acentuado até 2008 e declínio acentuado em 2009 e mantendo-se estável em 2010.

Gráfico 21 - Concentração de ingressos em instituições públicas de ensino superior por categoria administrativa - 2001 a 2010



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010, MEC (2010);

Nota: Organizado pelo autor

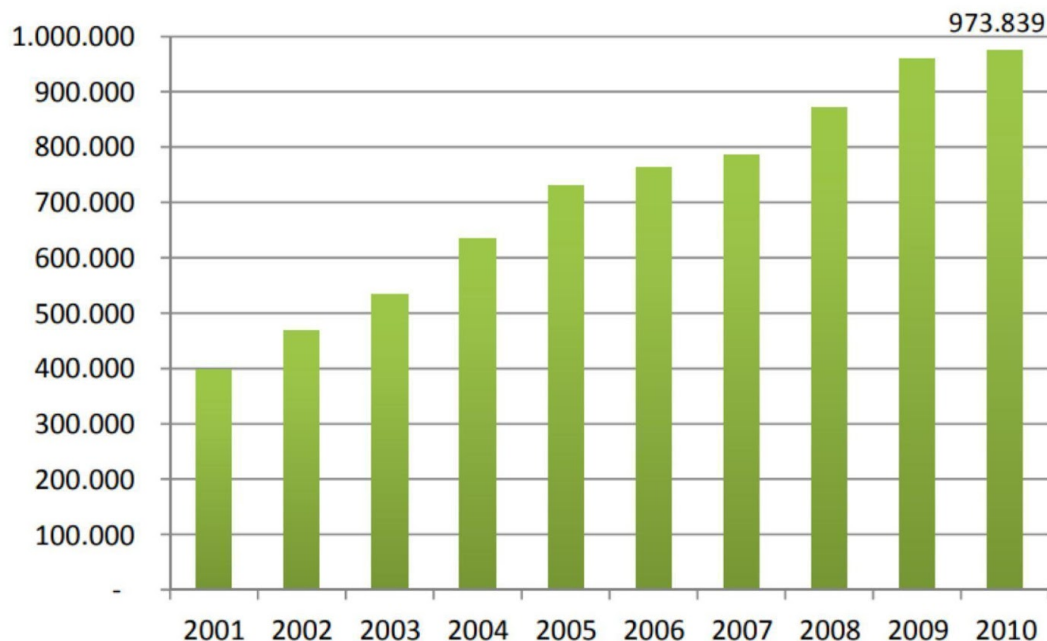
Os dados do gráfico 21 reforçam os demais dados aqui apresentados sobre a política educacional do governo Lula, sendo que no seu segundo mandato passou a investir pesado em instituições privadas, quando criou 13 institutos federais por meio do REUNI. O número de ingressos em instituições federais cresceu gradativa e continuamente a partir de 2006, atingindo o ápice no ano de 2010.

Nas instituições estaduais, o número de ingressos teve um pico em 2008, também no segundo mandato do governo Lula, com uma queda abrupta no ano

seguinte, enquanto nas instituições municipais o número de ingressos permanece constante com poucas mudanças.

Quanto ao número de concluintes, há também um crescimento gradativo de 2002 para 2010, quando considerado todas as categorias administrativas juntas, pois passou de 467.972 em 2002, para 973.839 concluintes em 2010, são 505.867 a mais, totalizando um crescimento de 108,1%, conforme apresentam os dados do gráfico 22.

Gráfico 22 - Evolução do Número de Concluintes em Cursos de Graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001-2010



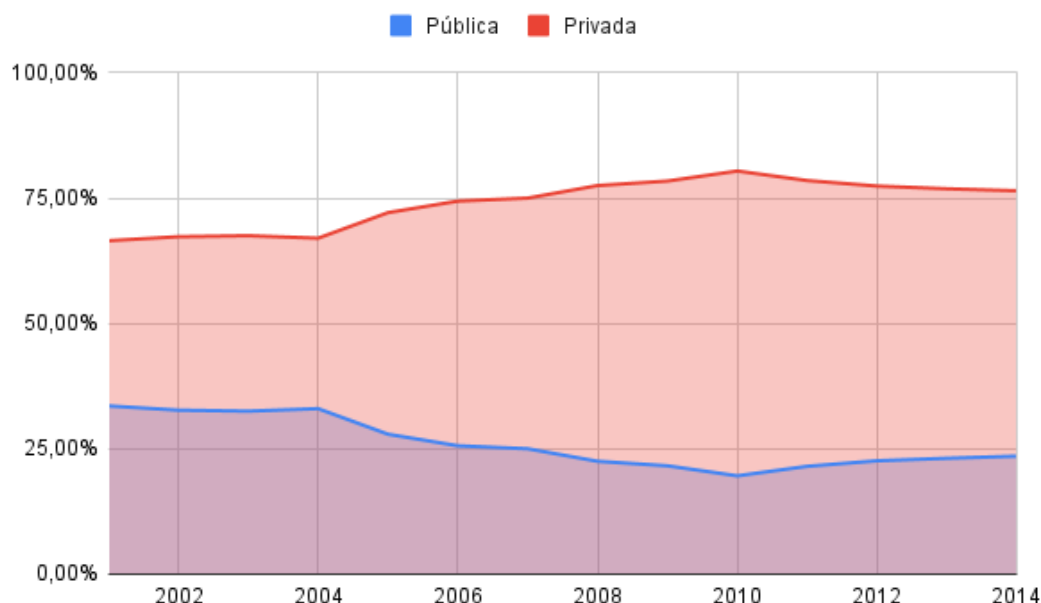
Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2010, MEC (2010);

Quando considerado a divisão por categorias administrativas, há um crescimento contínuo e linear de concluintes de instituições privadas, contra um declínio contínuo e linear de concluintes nas instituições públicas, o que demonstra que mais alunos de instituições privadas conseguiram concluir o ensino superior se comparado com os alunos de instituições públicas.

A política pública expansionista do acesso ao ensino superior do primeiro mandato que usou fortemente as instituições privadas como ferramenta para atingir o seu objetivo, foi um dos fatores que promoveram o aumento da diferença de concentração de concluintes entre instituições públicas e privadas, principalmente entre

2006 e 2010, período em que há maior tendência de concluintes que ingressaram no período do primeiro mandato, conforme apresenta os dados do gráfico 23.

Gráfico 23 - Evolução da relação de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) entre instituições públicas e privadas – Brasil - 2001-2014

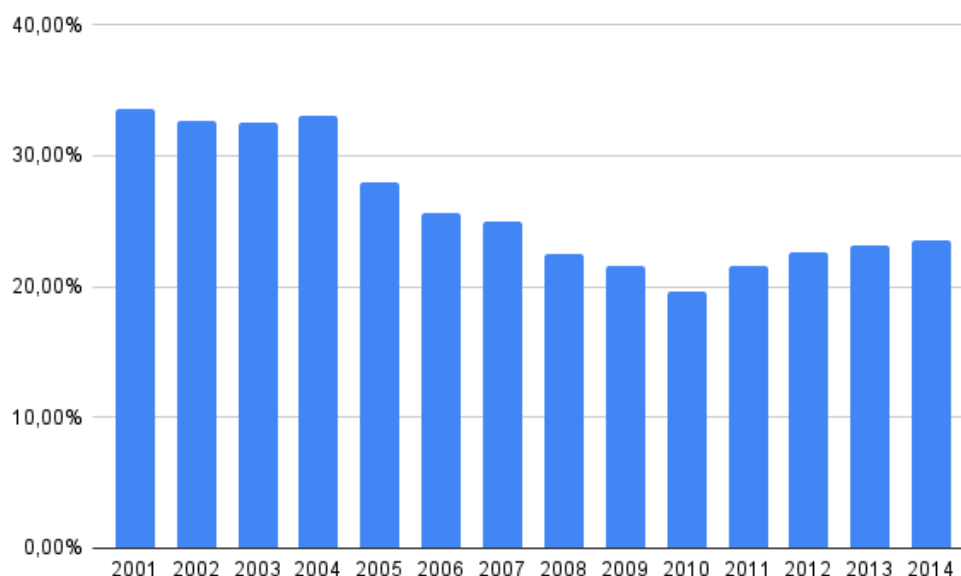


Fonte: Censo da educação superior de 2010 - Censo da educação superior de 2020 - MEC/Inep
 Nota: Organizado pelo autor

Destaca-se ainda que os matriculados e ingressantes em cursos superiores de instituições públicas no período de 2007 a 2010, ou seja, do segundo mandato, apresentam a tendência de se formarem depois de 2010, no primeiro mandato de Dilma Rousseff, que manteve e ampliou algumas das principais políticas educacionais do governo Lula.

Quando separado os dados da evolução proporcional de concluintes entre instituições de natureza pública e de instituições de natureza administrativa privada, focando somente na evolução de concluintes de instituições públicas, caiu gradativamente no segundo mandato do governo Lula, e voltou a crescer em 2011, no início do governo de Dilma Rousseff, conforme os dados expostos no gráfico 24.

Gráfico 24 - Evolução da concentração percentual de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) em instituições públicas – Brasil - 2001-2014.



Fonte: Censo da educação superior de 2010 - Censo da educação superior de 2020 - MEC/Inep
 Nota: Organizado pelo autor

Assim, verifica-se pelos dados do gráfico 24, um declínio contínuo e linear de 2005 a 2010 na concentração de concluintes de instituições públicas, número que só voltou a crescer em 2011, mantendo-se em crescimento até 2014, justamente no período de maior probabilidade dos estudantes que ingressaram, ou que estavam matriculados entre 2007 e 2010 de se formarem.

Com esse conjunto de dados sobre a quantidade de instituições de educação superior, somado a evolução do número de matrículas, de ingressos e de concluintes, é possível inferir que as políticas educacionais do governo FHC e dos dois mandatos do governo Lula, ampliaram o acesso à educação superior, bem como ampliaram a formação de capital humano no país, uma vez que aumentou o número de concluintes.

Por outro lado, no governo Lula, a presença do setor privado não só ficou mais forte, como também passou a ser financiado indiretamente pelo Estado mediante renúncia fiscal, em troca de bolsas e parcerias de financiamento para atingir a população de baixa renda. Segundo Carvalho (2014, p. 242) no período ocorreu:

[...] o fenômeno de expansão das instituições mercantis, sendo que a iniciativa privada empresarial soube aproveitar-se das inovações e da redução dos requisitos do governo FHC para buscar soluções de mercado mais lucrativas. No governo Lula, essas IES passaram a ser beneficiadas pela retomada da

desoneração tributária pelo ProUni, de modo que a lógica empresarial combinou-se à renúncia fiscal, até então restrita ao modelo sem fins lucrativos.

Houve diferença nos efeitos das políticas educacionais dos dois mandatos do governo Lula, sendo no primeiro (2003-2006) focado em utilizar as instituições privadas, o que resultou em um ritmo de crescimento maior da criação de instituições, de matrículas e de ingressos nessa categoria administrativa. Por outro lado, a mudança de política educacional do segundo mandato (2007-2010), passando a investir mais na educação pública, e passando a agir para além da regulamentação da educação superior, trouxe resultados significativos sobre a criação de instituições, no número de matrículas e de ingressos nessa categoria administrativa, com a ressalva da desoneração fiscal das instituições privadas com a criação do ProUni e com as mudanças no FIES.

A contrarreforma do segundo mandato, representa o rompimento com algumas das políticas neoliberais do governo FHC depois das críticas recebidas no primeiro mandato, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais e de financiamento do ensino superior. Segundo Carvalho (2014, p. 242):

A partir da análise dos dados orçamentários destinados ao segmento federal no governo Lula foi possível depreender que a continuidade do padrão de financiamento, vigente nos primeiros anos, deu lugar à retomada do papel de agente indutor do Estado brasileiro no financiamento do segmento federal. A recuperação dos gastos com as IFES em suas três categorias principais, mas, sobretudo, a inflexão dos gastos com investimento é emblemática do rompimento do modelo arquitetado na gestão de FHC, devolvendo a centralidade ao segmento federal na agenda pública.

O que é reforçado pelos dados do crescimento de ingressos, matrículas e concluintes de instituições federais a partir do segundo mandato.

Com este conjunto de dados é possível inferir que de 2001 a 2010 houve uma expansão da privatização da educação superior no Brasil, com o crescimento no número de instituições privadas e de matrículas, ingressos e concluintes de cursos ofertados por instituições privadas, o que denota que mesmo com o discurso pautado em melhorar o acesso da população com menor condição financeira, o governo Lula, também contribuiu para a privatização da educação superior brasileira, seguindo o caminho aberto por FHC.

No próximo tópico, encontram-se os dados da evolução no número de instituições de ensino superior, de ingressantes, matrículas e de concluintes por categoria administrativa do governo Dilma 2011, 2014, 2015 e 2016. Do governo Temer 2015 a 2018, e do governo Bolsonaro de 2019 a 2020. Os dados foram analisados segundo o referencial teórico sobre a educação superior no Brasil e na América Latina, bem como dos referenciais do capítulo 2.

3.3 Do objetivo voltado a democratizar o acesso ao ensino superior à abertura à iniciativa privada para empresas do exterior para o Brasil - 2011 a 2020

No presente tópico apresentam-se os dados da educação superior brasileira da década de 2011 a 2020, com a devida atenção aos contextos de cada governo.

O primeiro período foi o de Dilma, de 2011 a 2016, no qual ampliou o uso do FIES e do ProUni para democratizar o acesso ao ensino superior, mas que, ao mesmo tempo, fortaleceu a iniciativa privada, permitindo o seu crescimento em número de instituições privadas.

O segundo período foi o de Michel Temer de 2016 a 2018, no qual favoreceu as empresas privadas e se distanciou do objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior.

Por fim, o terceiro período foi o da primeira metade do governo Bolsonaro, 2018 a 2020, quando os discursos elogiando o regime militar de Pinochet, e o projeto de lei de cobranças de mensalidades em universidades públicas foi criado.

Na próxima tabela, encontram-se os dados da evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil da década de 2011 a 2020, com atenção à evolução do percentual entre categorias administrativas públicas e privadas.

A análise dos dados foi realizada por 3 períodos, período, Dilma de 2011 a 2016, até o impeachment, período Temer de 2016 a 2018, do impeachment até o fim do mandato, e período Bolsonaro de 2018 a 2020, até o início da pandemia de COVID 19.

Tabela 14 - Evolução do número de instituições de educação superior, por categorias - Brasil - 2011 a 2020

ANO	TIPO DE ADMINISTRAÇÃO				
	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL
2011	284	12,0	2.081	88,0	2.365
2012	304	12,58	2.112	87,42	2.416
2013	301	12,58	2.090	87,42	2.391
2014	298	12,58	2.070	87,42	2.368
2015	295	12,47	2.069	87,53	2.364
2016	296	12,29	2.111	87,71	2.407
2017	296	12,09	2.152	87,91	2.448
2018	299	11,78	2.238	88,22	2.537
2019	302	11,57	2.306	88,43	2.608
2020	304	12,37	2.153	87,63	2.457

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2020, MEC (2010);

Nota: Organizado pelo autor

No primeiro período, Dilma de 2011 a 2016, houve uma diminuição de menos de 1% da diferença do número de instituições públicas para as privadas, mantendo-se as instituições privadas sempre em maior número do que as de instituições públicas.

O crescimento do número de IES públicas do período se dá como resultado da continuidade do programa REUNI elaborado ainda no governo Lula em respostas às críticas recebidas. Assim, o setor privado continua crescendo na educação superior, mas conciliando com o crescimento das instituições públicas (Lima; Cunha, 2020).

Já no segundo período, analisado de 2016 a 2018, com Temer no poder executivo, o resultado foi oposto, pois aconteceu um aumento na diferença do número de instituições públicas para as privadas, ainda que abaixo de 1%, mas que representa uma parada na diminuição contínua que vinha acontecendo até então.

A freada no crescimento de instituições públicas se dá em um contexto de crise internacional do capitalismo, a qual tem o seu marco em 2008, mas que afetou com maior intensidade o contexto político-institucional da América Latina anos mais tarde,

culminando no Brasil no impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Michel Temer assume com uma sequência de propostas para a ‘recuperação’ do país, em que implementou cortes em vários setores do governo federal, incluindo a administração das IES federais (Mancebo, 2017).

No terceiro período analisado, de 2018 a 2020, no período Bolsonaro, manteve-se a mesma lógica, com aumento da diferença do número entre instituições públicas e privadas de 2018 a 2019. Assim como no governo Temer, o governo Bolsonaro estabeleceu uma política de contingenciamento de gastos, principalmente com o ensino superior, deixando claro desde sua campanha de governo sob o título “Caminho da prosperidade”, o desinteresse em investir no ensino superior, destinando os recursos para a educação básica (Lima et al., 2023).

Na tabela 15 consta a evolução de matrículas no ensino superior no Brasil de 2011 a 2020, diferenciando as instituições públicas das privadas.

Tabela 15 - Evolução do número de matrículas de graduação, por categorias - Brasil - 2011 a 2020

ANO	TIPO DE ADMINISTRAÇÃO				
	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL
2011	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7	6.739.689
2012	1.897.376	26,9	5.140.312	73,1	7.037.688
2013	1.932.527	26,4	5.373.450	73,6	7.305.977
2014	1.961.002	25,1	5.867.011	74,9	7.828.013
2015	1.952.145	24,3	6.075.152	75,7	8.027.297
2016	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3	8.048.701
2017	2.045.356	24,7	6.241.307	75,3	8.286.663
2018	2.077.481	24,6	6.373.274	75,4	8.450.755
2019	2.080.146	24,2	6.523.678	75,8	8.603.824
2020	1.956.352	22,5	6.724.002	77,5	8.680.354

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2020, MEC (2020);

Nota: Organizado pelo autor

Pela análise dos dados constatou-se um crescimento contínuo da diferença do número de matrículas entre instituições públicas e privadas durante o período Dilma,

sendo que a diferença aumentou em 4%, diferente do que aconteceu no número de instituições, o que implica dizer que o retorno dos investimentos nas universidades federais não foi o suficiente para equiparar o número de matrículas.

Estes dados são resultados dos tipos de políticas educacionais desenvolvidas nos governos Dilma, pois deram continuidade às dos governos Lula, pela ampliação das políticas do ProUni e do FIES que permaneceram financiando o setor privado.

O objetivo dos governos de Dilma foi ampliar o acesso ao ensino superior, o que alcançou sucesso, mas as medidas tomadas não permitiram uma mudança radical da educação, privilegiando os investimentos públicos em universidades gratuitas que priorizam a qualidade, mas sim em instituições privadas, inclusive destinando verbas federais para isso (Marques, 2018).

Nesse contexto, os autores Silva e Silva (2017), levantaram como hipótese que o governo petista manteve um projeto de dominação, iniciado desde 1990, pois adotou uma política econômica muito próxima dos núcleos centrais do neoliberalismo.

Desse modo, os resultados da ampliação de matrícula em instituições privadas se deu em um contexto não só de políticas educacionais, mas econômicas também. A influência econômica neoliberal na educação superior brasileira foi potencializada no período Temer, uma vez que o ex-presidente interino não tinha como objetivo melhorar o acesso ao ensino superior das pessoas com menor renda, pois diminuiu os investimentos nas instituições públicas e ampliou nas privadas.

Embasado pelo documento “Uma ponte para o futuro” elaborado por seu partido político Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Temer, defendeu que se gasta muito com políticas públicas, sendo necessário um ajuste fiscal que promova equilíbrio para as contas públicas. O uso dessa cartilha neoliberal no período Temer, impactou tanto as instituições públicas, como as instituições privadas (Mancebo, 2018).

Para as instituições públicas, houve um abandono da infraestrutura física dos campi pela interrupção de obras, e o agravamento desse quadro, considerando que os recursos para investimento foram reduzidos em 80% se comparado com 2014. Como resultado tem-se o estancamento da evolução de matrículas (Mancebo, 2018).

Segundo Mancebo (2018), as instituições privadas não tiveram o mesmo impacto dos ajustes fiscais, uma vez que utilizaram a modalidade EaD como saída, o que

explica o leve aumento a mais em matrículas de instituições privadas de 2017 a 2018 em período de ajustes fiscais de redução de investimentos públicos.

Durante o período Bolsonaro, houve um crescimento similar da diferença do número de matrículas por categoria administrativa se comparado com o período Dilma, chegando a 4,2% de 2018 a 2020.

O crescimento do número de matrículas no setor privado coaduna com as políticas de educação superior no governo Bolsonaro, pois além do contingenciamento de gastos com o ensino superior, os programas do governo como o “Future-se” e o “Novos Caminhos”, estão voltados respectivamente a desonerar o governo federal pela autonomia financeira universitária, e suprir as demandas de empresários e do mercado de trabalho, com formações mais técnicas (Rocha, 2022).

Ou seja, assim como no período Temer, não há preocupação do governo Bolsonaro com as desigualdades no acesso à educação, pois a mesma é para o governo uma “mercadoria”, sendo esta subordinada ao trabalho (Rocha, 2022).

O artigo 6 do capítulo II da constituição brasileira de 1988, trata a educação como um direito social “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Quanto à relação entre educação e trabalho, no artigo 7 do capítulo II da constituição de 1988, a educação é apresentada como um direito do trabalhador com potencial de promover a melhoria da sua condição social.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a constituição brasileira condiciona a educação como um direito e não a limita a uma fornecedora de mão de obra técnica às necessidades do mercado de trabalho, como nas políticas educacionais propostas no governo Bolsonaro, o que indica que a política educacional do seu governo caminharam na contramão dos princípios constitucionais.

Considerando todo o período de 2010 a 2020, houve um crescimento da diferença do número de matrículas por categoria administrativa de 7,6%, ou seja, mesmo com políticas ideológicas opostas se comparado os governos do PT liderados por Dilma, e os governos de Temer e Bolsonaro, houve continuidade no processo de privatização do ensino superior, ainda que em níveis diferentes, nos do PT com incentivo e fomento a universidade pública gratuita, enquanto a partir dos governos Temer e Bolsonaro, abertamente voltados aos interesses e lógica do mercado.

Por fim, na tabela 16, encontram-se os dados da evolução do número de concluintes de graduação por categorias administrativas de 2011 a 2020, dados que permitem analisar os resultados das políticas de permanência no ensino superior de cada governo.

Tabela 16 - Evolução do número de concluintes de graduação, por categorias - Brasil - 2011 a 2020

ANO	TIPO DE ADMINISTRAÇÃO				
	PÚBLICAS	%	PRIVADAS	%	TOTAL
2011	218.365	21,5	798.348	78,5	1.016.713
2012	237.456	22,6	812.867	77,4	1.050.323
2013	229.278	23,1	761.732	76,9	991.010
2014	241.765	23,5	785.327	76,5	1.027.092
2015	239.896	20,8	910.171	79,2	1.150.067
2016	246.875	21,1	922.574	78,8	1.169.449
2017	251.793	20,9	947.976	79,1	1.199.769
2018	259.302	20,5	1.004.986	79,5	1.264.288
2019	251.374	20,1	998.702	79,9	1.250.076
2020	204.174	15,9	1.074.448	84,1	1.278.622

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2020, MEC (2020);

Nota: Organizado pelo autor

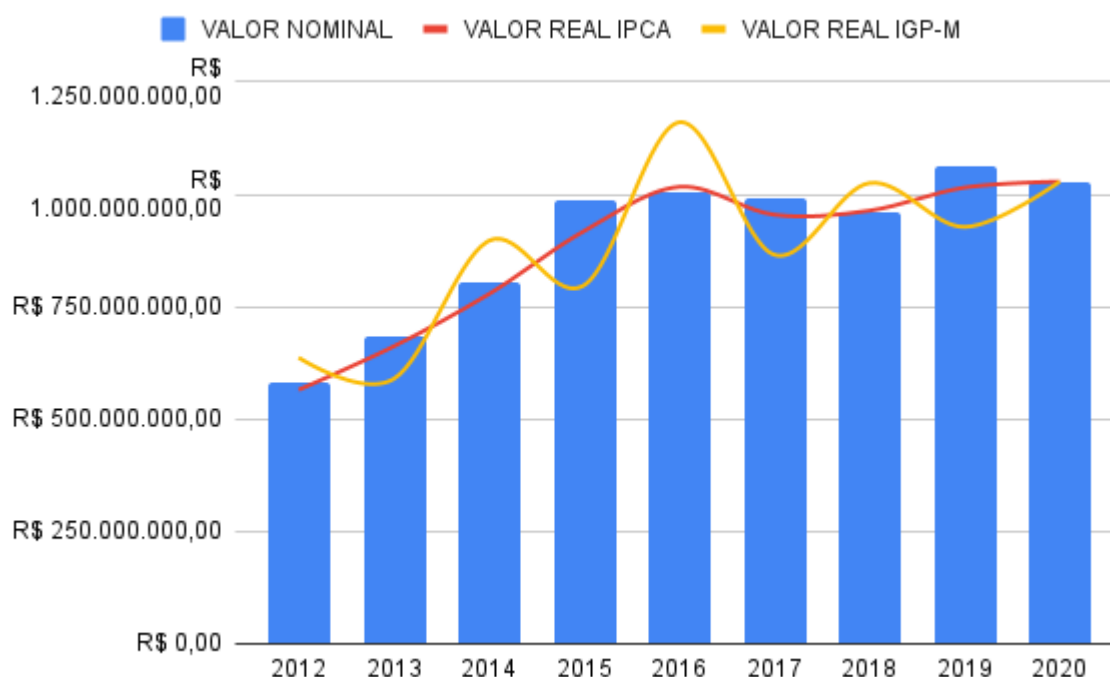
A evolução do número de concluintes durante o período Dilma, foi oscilante, crescendo e diminuindo dependendo do ano, assim como a diferença por categoria administrativa que diminuiu de 2011 a 2014, mas que voltou a crescer em 2015.

Pode-se explicar a evolução de concluintes em instituições públicas, pela continuidade que Dilma deu ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual foi criado em 2007, e regulamentado em 2010, tendo como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p.1).

Com base nos objetivos do PNAES o governo federal do período Dilma, destinou contínua e progressivamente mais recursos públicos para o auxílio estudantil entre 2010 a 2016, do ano de regulamentação do PNAES até o impeachment. Em 2017, com Temer no poder e seu contingenciamento de gastos com políticas sociais, o crescimento é estancado, conforme o gráfico 25.

Gráfico 25 - Evolução de recursos orçamentários pagos para auxílio estudantil nas universidades públicas federais de 2012 a 2020.



Nota: Organizado pelos autores
 Fonte: Brasil - SIOP (2024);

Pelos dados apresentados no gráfico 25, identifica-se que houve um crescimento nominal contínuo do orçamento público destinado ao auxílio estudantil pelo PNAES até

2016. Desde então os orçamentos sofreram oscilações quebrando a sequência de crescimento. O mesmo pode ser observado pelos dados deflacionados tendo como base o Índice de preços ao consumidor (IPCA). Tendo como base o Índice geral de preços - Mercado (IGPM) a oscilação acontece em todo o período, no entanto pode-se observar uma tendência de crescimento até 2016.

A evolução progressiva de recursos públicos destinados pelo governo federal durante o período Dilma à permanência dos estudantes de renda mais baixa, contribuiu para o crescimento do número de concluintes provenientes de instituições públicas.

Por outro lado, o objetivo centralizado em reduzir desigualdades sociais recebeu algumas críticas, pois segundo Cislighi e Silva (2012) configurou o PNAES como uma política focalizada, ou seja, que atinge uma parcela específica da população, distanciando-se de uma intenção de garantir direitos universais e aproximando-se de uma política assistencialista.

Além disso, o retorno do aumento da diferença entre concluintes de instituições públicas e privadas em 2015, demonstram que junto com o fomento à permanência de estudantes nas instituições públicas, também houve fomento das privadas.

Essa discrepância do discurso do governo Dilma pautado em reduzir desigualdades, mas com ações e resultados que estimularam o crescimento do setor privado na educação superior, pode ser explicado pelos resultados da pesquisa de Santos, Chaves e Paixão (2021), pois fizeram uma análise das relações de forças presentes nos discursos de parlamentares durante o governo Dilma sobre o FIES na educação superior, e encontraram como resultados dois lados opostos disputando seus interesses sobre o futuro do FIES entre um discurso da situação voltado a democratização do acesso ao ensino superior e fortalecimento do caráter social do programa, enquanto do outro lado a oposição apresentou um discurso voltado a fomentar as parcerias públicas-privadas e promover a oferta de ensino privado.

Os resultados de Santos, Chaves e Paixão (2021) indicam que a relação de forças presentes no governo Dilma, impediu que seu objetivo de democratizar o acesso em uma perspectiva social fosse o único a ser seguido, o incentivo à iniciativa privada e os interesses de mercado dos empresários ligados a educação podem ter resultado no

crescimento da permanência dos estudantes também nas instituições privadas pelo FIES.

No período Temer, a diferença entre concluintes de instituições públicas e privadas voltou a crescer continuamente, ainda que com um aumento abaixo de 1%, enquanto paralelamente, estagnou o valor dos recursos gastos com assistência estudantil, o que vinha crescendo progressivamente no governo Dilma.

A baixa na evolução de concluintes e nos investimentos em auxílio estudantil no período Temer, foram acompanhados da revogação da Portaria Normativa n.º 8, de 28 De Abril De 2016 que 'Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior', tratava-se de uma importante ação para avaliar a permanência no ensino superior pelo acompanhamento da trajetória acadêmica (Dias, 2018).

Esse conjunto de ações demonstra que além de não se preocupar com as formas de acesso ao ensino superior, ou mesmo com a redução de suas desigualdades, Michel Temer, mostrou um descaso com as políticas de permanência, principalmente da população com menor renda.

Deste modo, pode-se resumir as políticas de educação superior do governo Temer pela desoneração e desresponsabilização do Estado frente às demandas de investimento, manutenção dos gastos e avaliação da educação, em contrapartida, fomentou e estimulou a iniciativa privada para cumprir esses objetivos permitindo a transformação da educação em uma mercadoria. Os efeitos neoliberais nas políticas educacionais do governo Temer, atingiram o ápice da aproximação do que aconteceu do modelo inicial chileno de neoliberalismo, quando da apresentação no discurso do interesse de cobrar mensalidades de universidades e institutos federais.

No diálogo, Maria Helena Guimarães de Castro, ex-ministra da educação brasileira defende abertamente a cobrança de mensalidades em universidades e institutos federais, inclusive citando que ao começar pela USP, segundo ela a maior instituição pública de ensino superior brasileira promoveria um 'rompimento da barreira' que permitiria a cobrança de mensalidade nas demais universidades, ou seja, a imagem final de um processo de privatização. Segue no quadro 6, a sequência esquematizada do diálogo.

Quadro 6 - Diálogo entre Eduardo Rolim e Maria Helena sobre a cobrança de mensalidades em instituições públicas de ensino superior.

DIÁLOGO	
Maria Helena	Eduardo Rolim
1. “Nem sei ainda que países têm universidades públicas plenamente gratuitas para todos, independente da situação socioeconômica. O Brasil não pode ficar fora do mundo real.”	2. “A nossa posição sempre foi de que a graduação e a pós-graduação não devem ser cobradas, até por uma questão de realidade nacional.”
3. “Ah, mas vai ser. Sinto muito, mas vamos (cobrar mensalidade). A USP vai começar e quando a maior universidade pública do país começar, as outras vão cobrar, porque você quebra uma barreira.”	4. “Mas esse é um debate que deve passar por uma reforma constitucional.”
5. “Mas tudo é possível. Não acabamos de votar várias PECs? Até a PEC do Teto nós votamos”	

Fonte: Jornal do Professor (2017, p.8-9)

Nota: Organizado pelos autores

Deste modo, o projeto de ‘recuperação do país’ iniciado no período Temer de 2016 a 2018, seguiu os princípios neoliberais inaugurados na América Latina pelos chilenos, e como resultado transformou a educação superior pelo mercado, tendo seu ápice na proposta no discurso de cobrança de mensalidades nas universidades públicas. No período seguinte, já no final da década analisada de 2019 a 2020, o governo Bolsonaro dá continuidade ao projeto neoliberal do governo Temer, inclusive colocando no ‘papel’ a proposta de cobrança de mensalidades em instituições públicas pela emenda constitucional 206/2019 já abordada no segundo capítulo da presente tese.

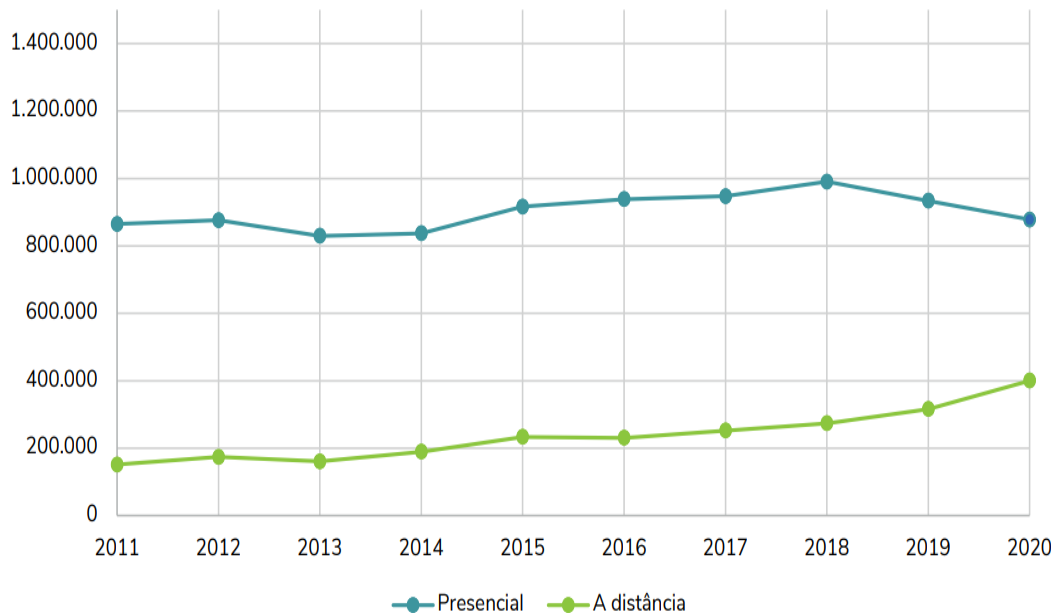
Com relação à evolução dos concluintes durante a primeira metade do governo Bolsonaro de 2019 a 2020, houve o maior crescimento da diferença entre os concluintes de instituições públicas e de instituições privadas na década, pois ocorreu um crescimento de 8,4%.

Em 2019, o governo Bolsonaro voltou a subir o valor dos recursos destinados ao auxílio estudantil, passando de R\$ 817.181.527 em 2018, para R\$ 867.181.527 em 2019, mas com a pandemia de Covid-19, os números caíram novamente em 2020 para R\$ 801.863.275 (Brasil-SIOP, 2024).

A redução dos investimentos em auxílio estudantil voltado a população com menor renda, em conjunto com a necessidade emergencial do uso da modalidade EaD para manter as atividades educacionais durante a pandemia de Covid19, afetaram principalmente os estudantes das instituições públicas, resultando em uma queda de 18,7% do número de concluintes de 2019 a 2020, no mesmo período existiu um aumento ainda que pequeno do número de concluintes de instituições privadas, sendo de 2,2%.

A diferença do crescimento de concluintes da modalidade EaD para a modalidade presencial pode ser identificada a partir de 2018 pelo gráfico 26 a seguir.

Gráfico 26 – Evolução do número de concluintes de graduação, por modalidade de ensino – BRASIL – 2011-2020.



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, MEC (2020).

Pelo gráfico, identifica-se que enquanto o número de concluintes da modalidade presencial diminuiu em 2019 antes mesmo do início da pandemia de Covid-19 em 2020, o número de concluintes da modalidade EaD aumentou. O que indica, que a pandemia somente potencializou o que já havia começado anos antes.

Esse argumento, é reforçado pelo que afirmam Mancebo (2020) e Boaventura de Sousa Santos (2020) sobre o quadro pré e pós pandêmico da educação superior brasileira. No quadro pré-pandêmico Mancebo (2020) afirma que o uso da modalidade EaD tem como objetivo a redução de custos e a ascensão dos conglomerados privados, o que resulta no crescimento da modalidade no Brasil, enquanto para Santos (2020) a universidade transformou-se em uma atrativa área de investimento potencialmente lucrativa, o que iniciou no incentivo de Temer a empresas privadas para que se estabelecessem na educação superior brasileira.

Além disso, Santos (2020) afirma que a educação superior brasileira se sujeitou a permitir a criação de universidades privadas inclusive com acesso a verbas públicas, o que já foi apresentado anteriormente na presente tese que começou com o governo Lula, houve degradação dos salários dos professores e transferência de investimento para formação de professores das instituições públicas para as privadas, teve-se o interesse de cobranças do ensino no que era gratuito, o incentivo ao autofinanciamento das universidades públicas, ao gerenciamento das universidades como se fossem qualquer outra empresa e a integração das universidades públicas aos rankings globais para poder avaliar objetivamente o valor mercantil dos serviços universitários.

Tanto para Mancebo (2020) quanto para Santos (2020) a pandemia potencializou o que já havia acontecendo com a educação superior brasileira, ou seja, a sua deterioração (Santos, 2020), e apresenta com o crescimento improvisado da EaD devido à pandemia de COVID-19 o acirramento das desigualdades educacionais ao o que Mancebo (2020) chamou de apartheid educacional.

Assim, o perfil de quem acessou o ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas variou em 3 momentos. No primeiro, em que se teve mais forte influência neoliberal com FHC, quando aumentou-se o acesso ao ensino superior, mas excluindo grande parte da população com menor condição financeira, ou seja, um perfil elitizado.

No segundo momento, envolve os 13 anos que Lula e Dilma estiveram governando, em que democratizou-se o acesso ao ensino superior, ou seja, um perfil democrático e no terceiro momento a partir de 2016 até 2022 em que Michel Temer e Bolsonaro estiveram a frente do poder executivo, que retrocederam o processo de democratização do acesso, em que o perfil passou a ser de um estudante que deveria ser preparado para suprir o mercado de trabalho, ou seja, ampliou-se o acesso à educação profissional.

Ao retroceder no fomento ao auxílio estudantil das camadas mais pobres, as políticas educacionais a partir de 2016 não só pautaram-se na transformação da educação em uma área comercial como também permitiram a consolidação das desigualdades já enfrentadas na educação superior que Mancebo (2020) considerou como *apartheid* educacional, devido as diferentes condições de acesso e principalmente de permanência no ensino superior.

A desigualdade da educação superior brasileira, exposta pelas análises dos dados da presente tese, encontra seus precedentes na América Latina no caso do regime militar de Pinochet. Foram 16 anos de influência neoliberal em regime ditatorial, o que permitiu que o processo de transformação da sociedade chilena fosse acelerado.

No Brasil, tem-se a análise de um recorte temporal de 20 anos, que mostram governos brasileiros no século XXI seguindo os mesmos exemplos do modelo chileno no século XX, mas com suas peculiaridades.

Como observado no referencial teórico do capítulo I, as teorias políticas econômicas neoliberais e de bem-estar-social são condicionadas temporalmente e culturalmente, por isso das peculiaridades nos casos analisados do Chile e do Brasil.

No Brasil, diferente do regime militar de Pinochet que seguiu uma linha neoliberal do início ao fim, apresentou ações e políticas públicas de educação superior que apresentaram influência e resultados tanto do neoliberalismo como do bem-estar-social.

Ampliou-se o acesso ao ensino superior e teve-se por um período de 13 anos um processo de democratização desse acesso, mas o crescimento do setor privado, a redução dos investimentos na graduação e o retorno do investimento na educação

profissional, afastaram as políticas educacionais da meta de reduzir desigualdades sociais e aproximaram dos interesses do mercado.

No capítulo 4, encontra-se a análise da associação entre os resultados das políticas educacionais neoliberais e de bem-estar-social para a empregabilidade e distribuição de renda tanto no caso do regime militar de Pinochet, como do recorte de 20 anos dos governos FHC e Lula e nos governos Dilma, Temer e Bolsonaro.

Com isso, pode-se discutir se as desigualdades de acesso e permanência na educação superior tiveram associação com o aumento ou a redução de desigualdades no acesso ao mercado de trabalho e na distribuição de renda.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E DE BEM-ESTAR SOCIAL: ESCOLARIDADE, EMPREGABILIDADE E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

Nos capítulos anteriores identificou-se a presença do neoliberalismo nas políticas de educação superior do regime militar de Pinochet do início ao fim, tendo maior intensidade a partir de 1981 pela formulação dos DFL's 1, 2, 4, 5 e 24.

Como resultado, houve o crescimento do setor privado na educação superior, redução dos investimentos diretos do governo para as universidades e o fim da gratuidade da universidade pública.

Esses resultados promoveram um perfil de acesso meritocrático e competitivo com embasamento nas desigualdades de financiamento do governo federal para as universidades, sendo a partir de então condicionado ao mérito acadêmico das universidades e dos estudantes, pelos AFD, AFI e pelo Crédito Fiscal Universitário.

Além disso, promoveu-se a expansão da educação profissional pela ampliação no número de Institutos Profissionais e dos Centros de Formação Técnica, demonstrando o interesse em suprir o mercado de trabalho.

No recorte de 20 anos do Brasil o processo de influência neoliberal sobre as políticas de educação superior teve as suas peculiaridades se comparado com o modelo chileno, pois nos governos Lula e Dilma, houve ações sobre a educação superior com características tanto neoliberais como de bem-estar-social, tendo como principais expoentes o ProUni e o FIES.

Nos governos Temer e Bolsonaro reduziram-se as ações voltadas à proteção social na educação superior, congelando verbas para as universidades e reduzindo o investimento na permanência de estudantes com menores rendas na educação superior.

Destaca-se, ainda, que nos 20 anos do recorte, houve incentivo crescente à educação profissional e crescimento do setor privado na educação superior, tanto em número de instituições como de matrículas.

Como resultados destas políticas de educação superior, o Brasil apresentou diferentes perfis de acesso à educação superior, tendo maior proximidade com a proteção social nos governos Lula e Dilma.

Essas inferências contribuem para a defesa da presente tese, mas ainda é necessário identificar se as formas como são realizados os investimentos em educação superior tem associação com o aumento ou redução das desigualdades na distribuição de renda, ou se não tem associação.

Para tanto, pretende-se analisar os níveis de desigualdade na distribuição de renda pelo coeficiente de Gini anual, a escolaridade pelos anos de estudo da população ativa e o nível de empregabilidade pela taxa de emprego e tempo de emprego anual.

Depois da análise isolada de cada variável em cada período pretendeu-se analisar a associação e nível de associação entre a escolaridade e Gini e a escolaridade e a empregabilidade.

Assim, pode-se identificar se o aumento da escolaridade advindo da ampliação do acesso ao ensino superior teve associação com o aumento ou redução da desigualdade na distribuição de renda e na empregabilidade.

Se o aumento na escolaridade tiver associação com a redução na desigualdade na distribuição de renda, poderá afirmar-se que o aumento do acesso ao ensino superior em ambos os casos teve associação com a redução das desigualdades.

Se, por outro lado, o aumento da escolaridade tiver associação com o aumento na desigualdade na distribuição de renda, pode-se comprovar a presente tese de que a forma como um investimento é realizado na educação superior interfere em sua associação com a distribuição de renda.

Caso isso aconteça na análise dos períodos com mais políticas de educação superior com características neoliberais, poderá afirmar-se que a influência neoliberal na educação superior tem associação com o aumento das desigualdades na distribuição de renda mesmo ampliando ao acesso ao ensino superior.

Antes de apresentar os resultados destas análises, é necessário analisar os conceitos e definições do modo de uso de Gini, empregabilidade e escolaridade, bem como do coeficiente de Pearson como análise de associação entre as variáveis.

O coeficiente de **Gini** foi criado em 1912 pelo pesquisador italiano Corrado Gini. Trata-se da medida de concentração de renda mais utilizada por pesquisadores, sendo aplicado pela fórmula geral (Sandroni, 1999):

$$G = 1 - \sum_{i=1}^n (Y_i + Y_{i-1})(X_i - X_{i-1})$$

X_i representa a porcentagem acumulada da população até o estrato i ; Y_i , representa a porcentagem acumulada da renda, área, valor da produção até o estrato i ; e n , representa o número de estratos de renda, área, valor da produção, etc(Sandroni, 1999).

A construção do coeficiente de Gini é baseada na curva de Lorenz, que por sua vez foi criada em 1905 com a intenção de representar a desigualdade na distribuição de saúde. A curva de Lorenz representa a porcentagem acumulada de renda recebida por um determinado grupo populacional, sendo ordenado de forma ascendente segundo a quantia de renda (Medina, 2001).

O gráfico presente na figura 3 ilustra visualmente como o coeficiente de Gini é construído com base na curva de Lorenz.

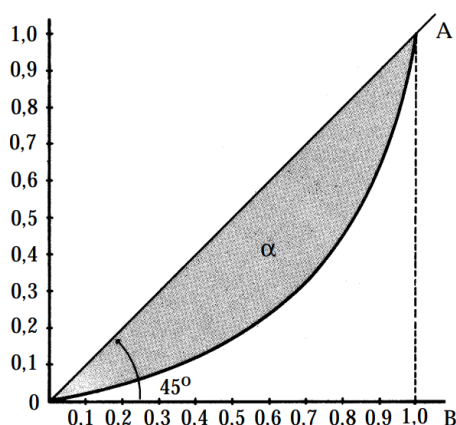


Figura 3: Representação Gráfica da construção do Coeficiente de Gini pela curva de Lorenz
Fonte: Medina, 2001

Quando acontece o aumento da concentração de renda, a curvatura da curva de Lorenz cresce bem como cresce a área entre a curva e a linha posta a 45° no gráfico da figura 3 (Sandroni, 1999).

O coeficiente de Gini varia entre 0 e 1, sendo que quando o resultado é zero

visualmente se torna idêntico à linha posta a 45° no gráfico da figura 3, representando a distribuição de renda perfeita entre os grupos populacionais. Quanto mais próximo de 1, maior a concentração de renda, ou seja, maior a desigualdade na distribuição (Sandroni, 1999).

Para a coleta de dados do coeficiente de Gini anual de Brasil e Chile, foram utilizados as bases de dados de desenvolvimento social e família do Chile (MIDEPLAN), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD inativa) para os anos de 2001 a 2009 no Brasil, o Censo populacional do Brasil em 2010, a PNAD contínua para os anos de 2012 a 2020 no Brasil.

A PNAD inativa contém os dados de Gini para o Brasil em 2011, no entanto, os dados não podem ser linearmente comparados com os resultados da PNAD contínua, portanto os dados referente a este ano constam de forma ilustrativa.

A **empregabilidade**, é outra variável que foi comparada com o nível de escolaridade da população.

Para Minarelli (1995) a etimologia da palavra empregabilidade está concentrada no verbo empregar, o qual tem como alguns de seus significados dar emprego, dar colocação e ocupar-se. Ainda segundo o autor, essa palavra ganhou novas dimensões no contexto corporativo, isso porque o conceito de empregabilidade tem o sentido de designar a condição de ser contratável (Minarelli, 1995), ou seja, é a capacidade de um sujeito de inserir-se no mercado de trabalho.

Fragoso et al. (2019), realizaram um estudo no qual analisaram criticamente a relação entre a empregabilidade e o ensino superior, como um dos resultados identificaram que uma das perspectivas dominantes está associada à teoria do capital humano.

Seria, dessa maneira, o ensino superior capaz de produzir uma força de trabalho altamente qualificada, que para o sujeito representa uma melhora na busca, admissão e permanência no emprego (Fragoso, et al., 2019).

Desse modo, o conceito de empregabilidade na presente tese delimita-se na capacidade de um funcionário de empregar-se ou manter-se empregado através dos níveis de capital humano adquiridos em educação formal, ou seja, pelos níveis de escolaridade.

Para representar a variável empregabilidade foram coletados dados sobre a população ocupada, a taxa de desemprego e o tempo médio de emprego (permanência).

Os dados do Chile foram coletados no documento Indicadores Económicos y Sociales de Chile 1960-2000 elaborado pelo Banco Central de Chile.

Os dados do Brasil foram coletados na base de dados Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em específico pelos dados disponíveis no Anuário da RAIS.

Por fim, a terceira variável, a **escolaridade**, tem em sua etimologia a junção dos termos ‘escola’ e ‘idade’. Em um breve levantamento em dicionários, o termo foi definido como período de estudos escolares, duração de um curso (Priberam, 2025), aprendizado ou período de atividade escolar, rendimento escolar (Michaelis, 2025), formação escolar e grau de aprendizado (Aulete, 2025).

Em termos de pesquisa científica, a escolaridade é uma variável comumente utilizada em análise de dados sociais e econômicos. Para a presente tese, o conceito de escolaridade foi delimitado em sua associação com a teoria do capital humano. Pode-se encontrar a escolaridade no tempo em educação formal como forma de capital humano definida por Mincer (1962) como capital humano formado em educação formal.

Desse modo, a escolaridade tem associação teórica com o conceito de empregabilidade, uma vez que o aumento nos níveis de escolaridade tendem a contribuir para a melhora na empregabilidade (Mincer, 1962).

Para representar os níveis de escolaridade foram utilizados os números referentes aos anos de estudo da população ocupada e os números anuais referentes às matrículas e concluintes em educação superior (estes últimos reaproveitando os dados do capítulo 3).

Para a coleta dos dados do Chile foi utilizado o documento Indicadores Económicos y Sociales de Chile 1960-2000 elaborado pelo Banco Central de Chile. Já a coleta dos dados no Brasil foi utilizada a base de dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Depois da análise isolada das variáveis comparando os resultados anuais, foi analisado a associação entre as variáveis pelo coeficiente de correlação de Pearson.

A origem da correlação de Pearson pode ser atribuída ao trabalho conjunto de Pearson e Galton (Stigler, 1989). As primeiras correlações foram aplicadas em dados sobre o comprimento do antebraço e a altura de grupos de pessoas (Moore; McCabe, 2003).

Segundo Figueiredo Filho et al. (2014), os trabalhos de Jupp (2006) e Moore e McCabe (2003) apresentam as seguintes definições respectivamente para a correlação: 1 - O coeficiente de correlação se dá pela medida de associação entre duas variáveis quantitativas (Jupp, 2006); 2 - A correlação mede a força e a direção da relação linear entre duas variáveis (Moore e McCabe, 2003);

Em síntese, a correlação de Pearson pode ser definida como a medida de associação linear entre duas variáveis quantitativas (Figueiredo Filho et al., 2014) a partir da seguinte fórmula:

$$r = \frac{\sum(x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x - \bar{x})^2 \sum(y - \bar{y})^2}}$$

Para entender a sua aplicação é necessário saber que o coeficiente da correlação de Pearson deve variar entre -1 e 1. Os sinais positivos e negativos indicam a direção da correlação. Isso porque, quanto mais próximo de 1 mais forte é considerada a associação linear entre as variáveis, podendo ser positiva (1), ou negativa (-1). Por outro lado, quanto mais próximo de zero, mais fraca é a associação (Figueiredo Filho et al., 2014).

O trabalho realizado por Cohen (1998) estabeleceu critérios quantitativos para avaliar o nível de associação entre as variáveis, sendo: $0,10 < r < 0,29$ = pequeno; $0,30 < r < 0,49$ = médio; $r > 0,50$ = grande (Figueiredo Filho et al., 2014).

Figueiredo et al. (2014) alertam, no entanto, para o perigo da realização de correlações espúrias, pois se deve tomar o cuidado para não estabelecer inferências a partir de relações exclusivamente bivariadas, sem uma variável de controle. Dito de

outra maneira, uma variável pode subir linearmente junto com outra variável mesmo que as mesmas não tenham relação nenhuma, ou seja, podem acontecer coincidências.

É justamente por problemas como as correlações espúrias que a teoria se torna fundamental, no caso do coeficiente de correlação de Pearson é importante destacar que não se trata de uma relação de causa e efeito, portanto outros dados e outras pesquisas complementares são importantes para não realizar inferências com embasamento em correlações espúrias.

Na presente tese, a teoria do capital humano e as demais pesquisas aplicadas sobre essa teoria explanadas nos capítulos 1, 2 e 3 demonstram que existe uma relação entre as variáveis escolaridade e empregabilidade, uma vez que o capital humano em educação formal contribui para que o sujeito busque por melhores empregos, tenha melhores condições de permanência em casos de crises no emprego e inclusive aumente a tendência de maiores ganhos como apresentam os pioneiros Mincer (1962), Schultz (1962) e Becker (1962).

Já a relação entre as variáveis escolaridade e Gini, ou seja, o nível de escolaridade e a distribuição de renda também encontraram associação pela teoria do capital humano e já foram realizadas análises em outras pesquisas como a de Garcia et al. (1999), na qual os autores analisaram a relação entre as variáveis no contexto da América Latina e concluíram com os resultados que:

[...] a má distribuição da escolaridade determina a desigualdade da renda, o que cria condições ao favorecimento das classes de maior poder aquisitivo na distribuição de subsídios educacionais. Constitui-se, pois, o que chamamos de 'círculo vicioso da desigualdade', em que a má distribuição de escolaridade de um país gera as condições suficientes à sua perpetuação, implicando a manutenção da desigualdade da renda (Garcia et al., 1999, p.1).

Outra pesquisa que também corrobora para a associação entre as variáveis foi a de Teixeira (2015), na qual identificou que a educação explica 34% da redução no indicador de proporção de pobres no período entre 1993 e 2011 no Brasil, explica ainda 43% da redução na proporção de extremamente pobres e 13% na queda no coeficiente de Gini.

Em um recorte temporal parecido, 1995 a 2011, também com o Brasil como parte do objeto de estudo, mas analisando as suas regiões, Oliveira (2013) realizou três métodos de decomposição do índice de Gini regional, com atenção a relevância das fontes de renda com associação a escolaridade e também das fontes de renda sem relação com o trabalho sobre a redução do Gini regional. Pelos resultados concluiu que tanto a renda do trabalho como a renda do capital e de programas sociais foram as principais causas da redução do índice de Gini no período analisado.

Com base na delimitação das variáveis escolaridade como Gini e empregabilidade como variáveis dependentes, desenvolveram-se os tópicos 4.1 para analisar o período de 1981 a 1988 no Chile, o tópico 4.2 para analisar o período de 2001 a 2010 no Brasil e o tópico 4.3 para analisar o período de 2011 a 2020 no Brasil.

As análises foram realizadas a partir de dados secundários, tendo como fontes órgãos oficiais de pesquisa dos governos de Brasil e Chile.

Alguns dos períodos analisados tiveram seus dados coletados por metodologias de amostragem diferentes, portanto alguns anos em específico, mesmo constando nos gráficos foram analisados com ponderações justamente por terem pesquisas diferentes como fonte, como, por exemplo, no caso do período de 2011 a 2020 em que se teve a PNAD contínua para os dados a partir de 2012 e a PNAD inativa para o ano de 2011.

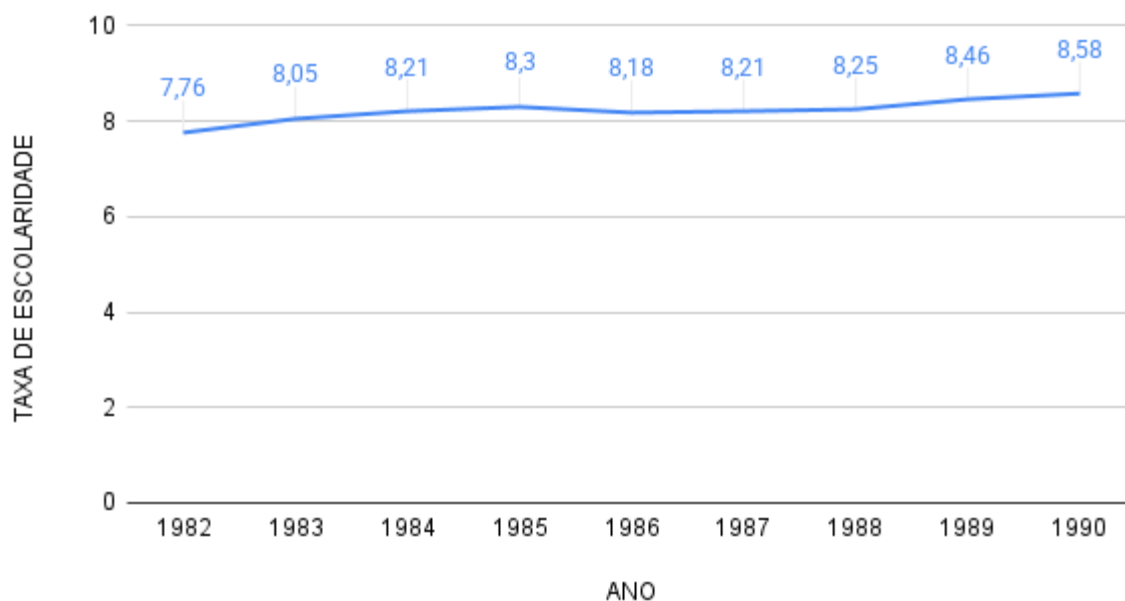
Eventos de maior magnitude também foram destacados nas análises por sua interferência nos resultados, como o caso da crise econômica vivenciada pelo Chile em 1982.

4.1 A associação entre Escolaridade com Gini e Empregabilidade no Chile entre 1981 a 1988

A ampliação do acesso ao ensino superior no Chile foi evidenciada pelo crescimento do número de matrículas entre 1981 a 1988. Esse foi o período de intensificação das políticas neoliberais na educação superior no regime militar de Pinochet. Comparando os números de matrículas entre 1981 (118.669) e 1988 (233.195), identifica-se o crescimento de 93,90%.

No mesmo período, os dados presentes no gráfico 27 demonstram que também houve o crescimento nos anos de estudo da população chilena ocupada.

Gráfico 27 - Taxa anual de anos de estudos da população ativa do Chile de 1982 a 1990



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados no documento Indicadores Económicos y Sociales de Chile 1960-2000, também elaborado pelo Banco Central do Chile;

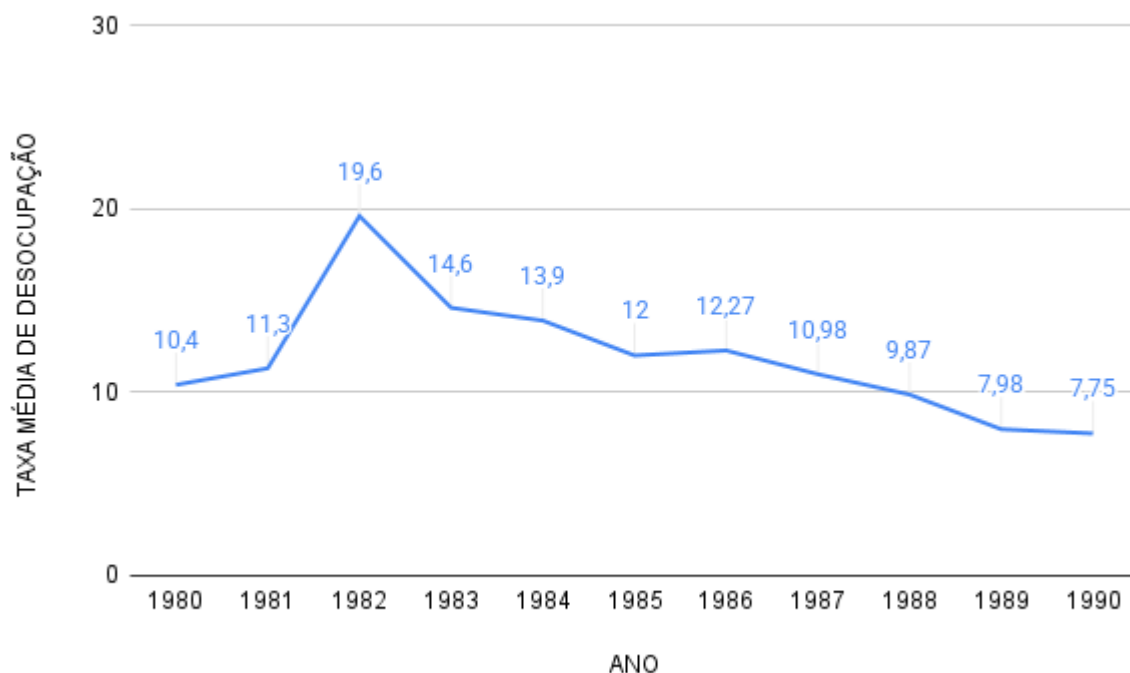
Nota: O ano de 1981 não apresentou resultados disponíveis com relação à taxa de escolaridade;
O ano de 1980 apresentou a média de 7,6 anos de estudos para a população ocupada.

Os dados presentes no gráfico 27, demonstram que há uma tendência de aumento do capital humano da população ocupada no Chile entre 1982 a 1988. Verifica-se também que essa tendência permaneceu em 1989 e 1990, mesmo depois do fim do regime militar.

Isso indica que no mesmo período em que aumentou o acesso ao ensino superior no Chile o nível de escolaridade no mercado de trabalho também aumentou.

O aumento do capital humano em educação formal no Chile pode apresentar associação com o nível de desocupação no mesmo período. No gráfico 28 constam os dados sobre a taxa anual de desocupação no Chile.

Gráfico 28 - Relação anual da taxa de desocupação no Chile de 1980 a 1990



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados no documento Indicadores Económicos y Sociales de Chile 1960-2000 elaborado pelo Banco Central do Chile;

Nota: 1980-1985 o documento tomou como base os números correspondientes a Encuesta Nacional del Empleo del trimestre octubre - diciembre de cada año; 1986-1990 o documento tomou como base o Programa Integrado de Encuestas de Hogares, PIDEH 92;

A escalada no aumento da taxa de desocupação no Chile atingiu seu ápice em 1982, seguida de uma longa sequência de redução da mesma taxa entre 1983 a 1985 e novamente depois no período de 1986 a 1990.

O capital humano formado não é a única variável que apresenta associação com a taxa de desocupação. A taxa desproporcional de desocupação em 1982 é explicada pela grande crise econômica que afetou o país no período.

Segundo Resende (2021), 1982 foi o marco da dívida externa do Chile que resultou inclusive na demissão de Sérgio de Castro Szpikula, líder da equipe econômica do país desde 1976.

No período de 1986 a 1990 passou-se a seguir como base o Programa Integrado de Encuestas de Hogares, PIDEH 92; por isso, é importante analisá-lo isoladamente. Em todo esse período houve redução da taxa de desocupação.

Ainda no período de 1986 a 1990, os gráficos 24 e 25 apresentam uma certa tendência inversa, uma vez que a média de anos de estudos da população chilena ocupada cresceu continuamente enquanto a taxa de desocupação diminui continuamente.

Seguindo essa mesma lógica, o resultado do teste de correlação de Pearson entre as duas variáveis entre 1983 e 1990 resultou em uma r de -0.884541 com p -valor = 0.003522. Os resultados indicam que há uma tendência de relação linear negativa forte entre as variáveis seguindo os critérios de análise de Cohen (1998), o que indica que há uma tendência de que quando os anos de escolaridade aumentam a taxa de desocupação tende a diminuir e vice-versa.

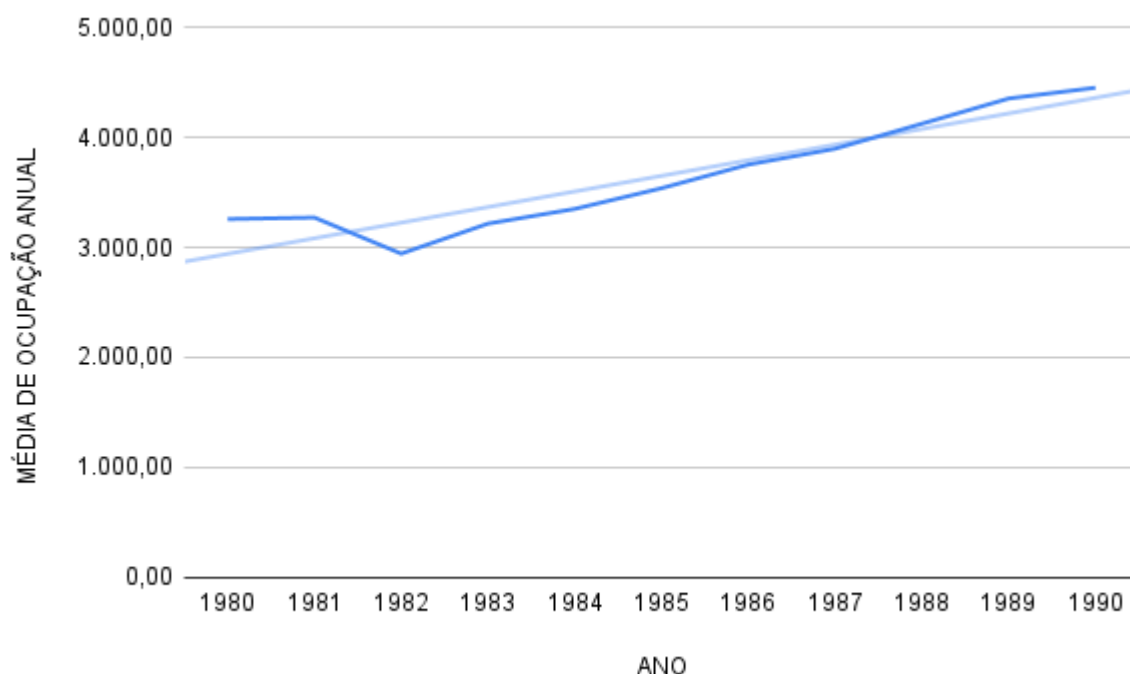
Lembrando o referencial apresentado no início do capítulo, a correlação de Pearson não indica causa e efeito, além disso, a amostragem é muito pequena, o que diminui a possibilidade de afirmar que a hipótese nula é verdadeira ou não, ou seja, que não existe associação entre as duas variáveis.

Por outro lado, o referencial apresentado sobre o capital humano indica que há associação entre as variáveis escolaridade e empregabilidade, uma vez que o aumento do capital humano em educação formal contribui para a permanência e acesso ao emprego (Mincer, 1962).

Segundo Weinberg (2004), o aumento da empregabilidade por meio da qualificação profissional, contribui para que as vagas de emprego do mercado de trabalho que exigem maior capital humano sejam ocupadas. Portanto, a empregabilidade tem associação com a taxa de desocupação pelas vagas que exigem maior capital humano e passam a ser ocupadas. Isso explicaria a tendência de associação do aumento da escolaridade da população ativa com a redução da taxa de desocupação.

Como pode-se observar pelo gráfico 29, pela linha de tendência em azul-claro, houve um aumento da média anual da quantidade da população ativa no Chile no mesmo período.

Gráfico 29 - Relação anual da média da população ocupada no Chile entre 1980 a 1990;



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no documento Indicadores Económicos y Sociales de Chile 1960-2000 elaborado pelo Banco Central do Chile;

Nota: A linha em azul-claro representa a tendência da evolução na quantidade da população ativa no Chile;

Assim como no gráfico 25, o gráfico 26 apresenta uma queda no ano de 1982, o que endossa a influência do contexto de crise econômica que o país vivenciou no mesmo ano.

Diferente da taxa de desocupação que apresenta uma tendência de redução contínua, a população ocupada apresentou um aumento contínuo.

Pelo teste de correlação de Pearson para os anos de 1983 a 1990, excluindo o período de crise econômica, entre a variável escolaridade e a variável empregabilidade, teve-se o resultado do p-valor = 0.01046 e da cor = 0.8317194. O que indica que há uma tendência de associação linear positiva forte entre as variáveis seguindo a critérios de análise Cohen (1998). Ou seja, há uma tendência de aumento da empregabilidade quando há maior escolaridade da população ativa e vice-versa.

Desse modo, pode-se identificar que durante o período de 1983 a 1988, teve-se aumento do acesso ao ensino superior, crescimento da taxa média dos anos de estudos da população ocupada e redução da taxa de desocupação anual do Chile, que há uma tendência de associação entre as variáveis escolaridade e empregabilidade.

Em uma análise do Chile do período pós-pinochet considerando os anos de 1990, 1998 e 2015, Carrillo, Espinoza e Valenzuela (2018) encontraram resultados que seguem o mesmo raciocínio do período analisado na presente tese. Pois à medida que aumentou-se o nível educacional e por consequência as habilidades da população, aumentou-se também a quantidade de pessoas ativas e ocupadas no mercado de trabalho.

Para Formichella e London (2013), a empregabilidade é um conceito amplo que permite estudar a relação das características da força de trabalho com o mercado de trabalho, lógica essa mediada pelo conceito do capital humano. A educação possui um papel central nesse processo, como apresentado antes é uma das principais formas de acumulação de capital humano.

Ainda segundo Formichella e London (2013), a empregabilidade também possui relação com a equidade social, pois segundo as autoras a desigualdade nas oportunidades de acesso dos indivíduos para aumentarem sua capacitação para o trabalho apresenta uma tendência de manter e acentuar as desigualdades sociais ao longo do tempo.

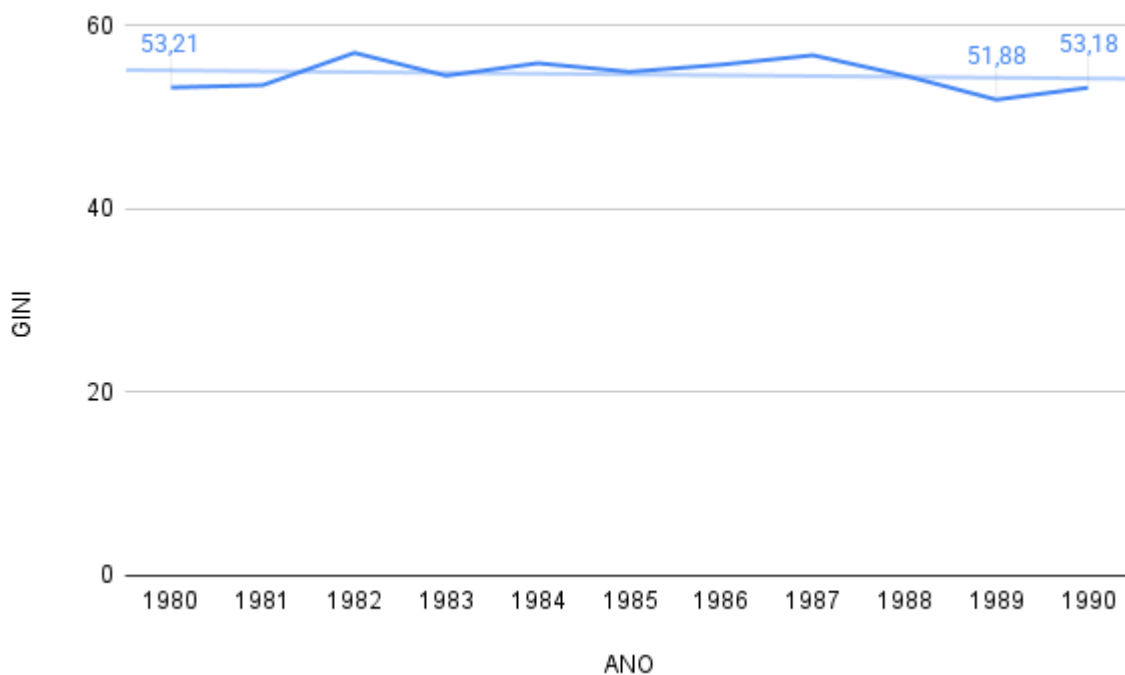
Na presente tese, identificou-se essa desigualdade no perfil de acesso ao ensino superior durante o regime militar de Pinochet, sendo o mesmo meritocrático e elitista, uma vez que não havia mais universidade pública gratuita, e o crédito fiscal universitário era concedido a quem detinha o melhor desempenho na PAA.

Com a intenção de verificar se a formação de capital humano em educação formal pelo ensino superior, que foi meritocrática, apresentou alguma relação com a concentração de renda no Chile, elaboraram-se os gráficos 30 e 31.

No gráfico 30 constam o coeficiente de Gini anual do Chile entre 1980 e 1990 o que permite analisar se houve tendência de associação entre a variável escolaridade e

a variável Gini, ou seja, se a ampliação do acesso ao ensino superior teve uma tendência de associação com a distribuição de renda no país.

Gráfico 30 - Relação anual do Coeficiente de Gini no Chile de 1980 a 1990

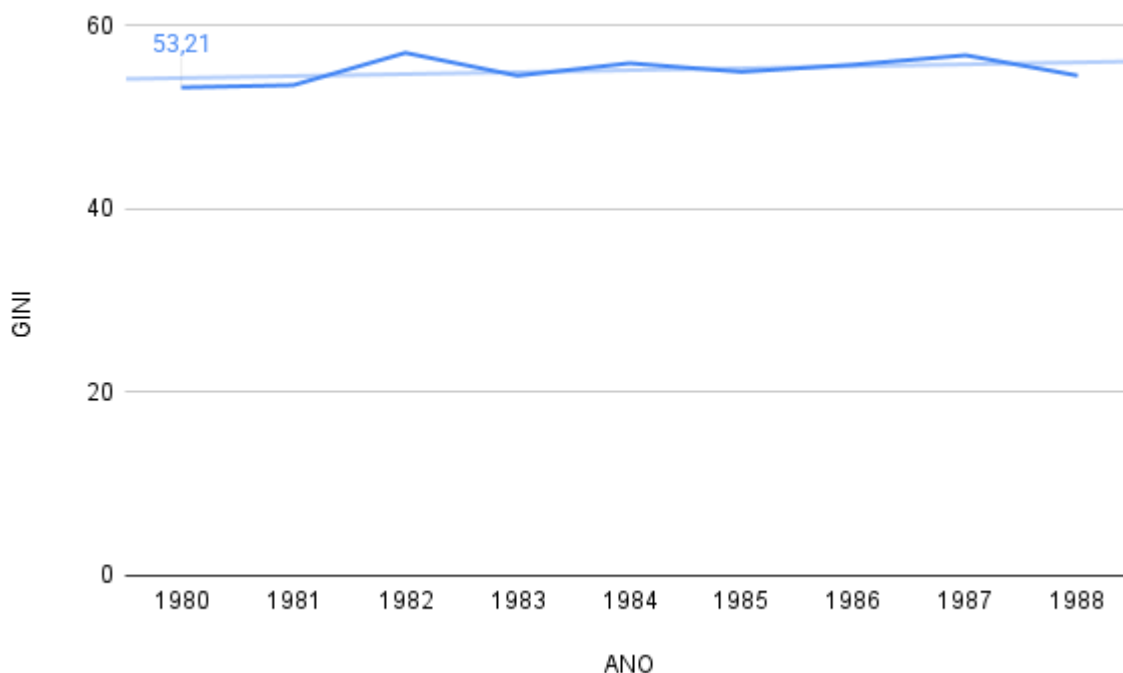


Fonte: Elaborado pelo autor com os dados coletados na Base de dados do Banco Mundial (2013);

Nota: Foram selecionados os dados em que o Banco Mundial teve como fonte o MIDEPLAN;

Durante a década analisada, o coeficiente de gini não seguiu uma linearidade, apresentando aumentos e reduções durante todo o período. Pela linha de tendência em azul claro, identifica-se uma tendência de queda do coeficiente de Gini para o período como um todo. No entanto, se realizar a análise do recorte até o Plebiscito em 1988, a linha de tendência muda de direção, conforme apresenta o gráfico 31.

Gráfico 31 - Relação anual do Coeficiente de Gini no Chile de 1980 a 1988



Fonte: Elaborado pelo autor com os dados coletados na Base de dados do Banco Mundial (2013);

Nota: Foram selecionados os dados em que o Banco Mundial teve como fonte o MIDEPLAN;

Se observar o período do recorte de maior influência neoliberal na educação superior chilena, o coeficiente de Gini aumentou de 0,532 em 1980 para 0,545 em 1988, o que indica que no mesmo período em que houve ampliação do acesso ao ensino superior, aumento do nível de escolaridade e melhora da empregabilidade teve-se aumento da concentração de renda, ou seja, aumentou-se a desigualdade da distribuição de renda.

Pelo teste de correlação de Pearson realizado entre as variáveis escolaridade (anos de estudos da população ocupada) e Gini para o período de 1980 a 1988 (sem os dados de 1981, pois não obteve-se os dados do nível de escolaridade para esse ano), teve-se como resultado o valor da cor = 0.2505555 e o p-valor = 0.5495. Devido ao valor acima de 5% do p-valor não pode-se afirmar que existe relação entre as variáveis.

Deste modo não pode-se afirmar que há uma tendência de associação entre o aumento da escolaridade da população ocupada e o aumento da desigualdade na distribuição de renda no Chile durante o regime militar e vice-versa.

Os dados referentes à escolaridade entre as décadas de 1970 a 1980 e de 1980 a 1990 estão fragmentados tanto nas bases de dados oficiais do governo chileno como em bases de dados internacionais como a CEPAL, da UNESCO e do Banco Mundial, bem como na bibliografia acadêmica disponível sobre o assunto.

A pequena quantidade de anos com dados disponíveis oficialmente para a escolaridade no Chile, faz com que os dados sejam sensíveis e limite os resultados do teste de correlação de Pearson.

No entanto, é importante destacar que isso não significa que não existe associação entre as variáveis, e sim uma insuficiência de dados que os torna sensíveis.

Pode-se afirmar também, pelos dados levantados, que durante o regime militar de Pinochet houve um aumento significativo da desigualdade na distribuição de renda e de acesso ao ensino superior.

No trabalho realizado pela Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017), que teve como título “Educación en Chile”, verificou que o Chile está perto de converter-se em um economia avançada com um alto nível de vida, no entanto, uma das principais barreiras é o alto índice de desigualdade no país, sendo que em 2014 ainda era considerado o país mais desigual entre os participantes da OCDE.

Essa inferência, datada de 26 anos pós-Pinochet, indica a desigualdade sistêmica e contínua que permaneceu no Chile mesmo com o crescimento econômico durante o regime militar e os regimes democráticos que se seguiram com influência neoliberal.

As medidas educacionais com influência neoliberal que no regime de Pinochet afetaram mais a educação superior, nos anos seguintes atingiram a educação básica por um sistema de financiamento de voucher, comparticipação familiar, uso intensivo de testes em escala nacional, a livre escolha de escola pela família e principalmente a concorrência aberta entre escolas privadas e públicas, permitindo a associação entre

a segregação socioeconômica e a segregação escolar, afetando no fim o aprendizado dos alunos (Bellei, 2013).

Para a educação superior no Chile, Ibañez (2006) indica que as desigualdades socioeconômicas se perpetuam durante a formação superior, sendo que durante o ingresso 3 para cada 1 estudante de classe econômica mais alta só estuda, enquanto das classes mais pobres 1 para cada 3 estudantes só estuda. Ainda segundo o autor, o nível socioeconômico também teve relação com desempenho na Prova de Aptidão Acadêmica (PAA), sendo que os estudantes de classe econômica mais alta tiveram melhores resultados.

É importante lembrar que o desempenho acadêmico na PAA e na sua antecessora, era o principal critério para disponibilizar o crédito fiscal universitário durante o regime militar de Pinochet a partir de 1981. Ibañez (2006) afirma ainda que diante das desigualdades socioeconômicas de acesso e permanência no ensino superior no Chile, retira-se a validade da educação como que atua alterando a relação entre a origem social e a posição futura do egresso do ensino médio.

Dito de outra maneira, o autor indica que a forma como é realizado o acesso ao ensino superior e as condições pré-existentes envolvendo os aspectos socioeconômicos são importantes variáveis para definir o futuro do estudante, se terá êxito acadêmico e se terá possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Com o conjunto de dados e análises apresentados no tópico 4.1 pode-se identificar que o aumento do Capital Humano em educação formal não representa em todos os casos uma associação negativa linear com os resultados no coeficiente de Gini, ou seja, aumentar o acesso ao Capital humano em educação formal sem considerar as desigualdades socioeconômicas pré-existentes entre os candidatos, pode não ter como resultado a associação com a redução nas desigualdades da distribuição de renda.

Como analisado antes, a influência neoliberal promoveu um perfil de acesso meritocrático e elitista ao ensino superior durante o regime militar de Pinochet, o que consequentemente resultou em um acesso desigual à educação superior. Durante a reforma educacional e a segunda onda de privatizações, houve aumento do coeficiente de Gini e da desigualdade na distribuição de renda, no entanto os dados

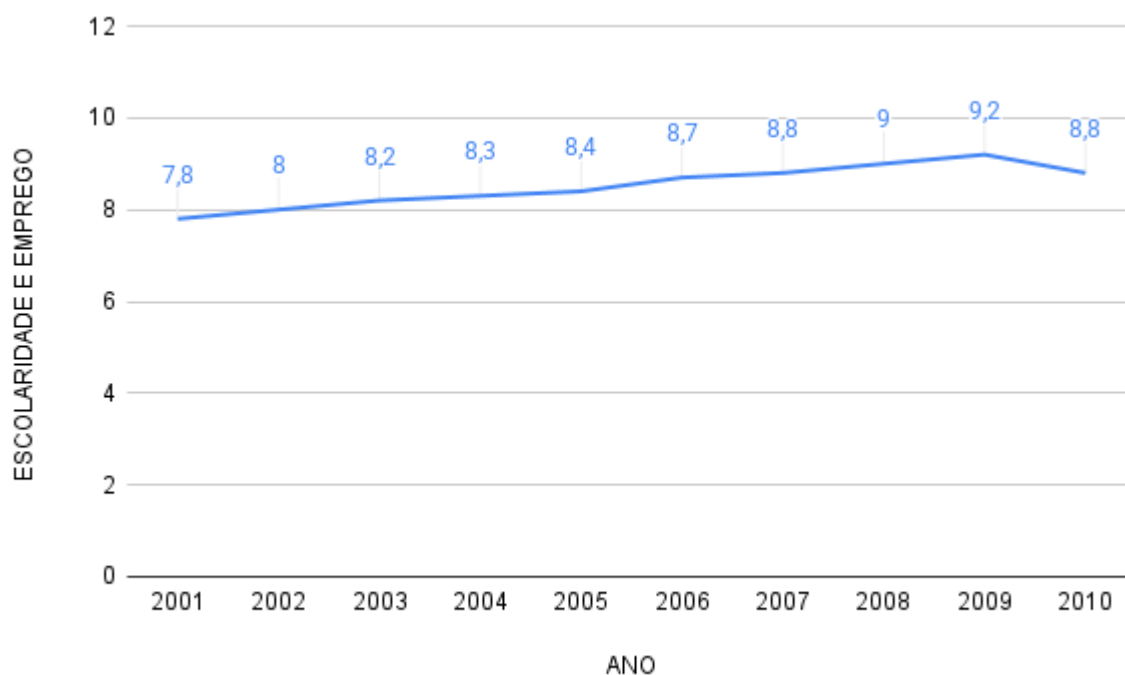
não permitiram afirmar que existe associação entre as duas variáveis escolaridade e distribuição de renda, para o caso específico analisado.

4.2 A associação entre Escolaridade com Gini e Empregabilidade no Brasil entre 2001-2010 (governo FHC e governos Lula I e II)

Na primeira década do século XXI o Brasil apresentou um crescimento exponencial no acesso ao ensino superior, se em 2001 foram realizadas 3.036.113 matrículas no ensino superior, em 2010 esse número aumentou para 6.379.299, o que representa um crescimento de 110,11% no número de matrículas.

No mesmo período, os dados presentes no gráfico 32 contém a evolução do nível médio de escolaridade da população ocupada no Brasil.

Gráfico 32 - Taxa de anos de estudos da população ativa no Brasil de 2001 a 2010



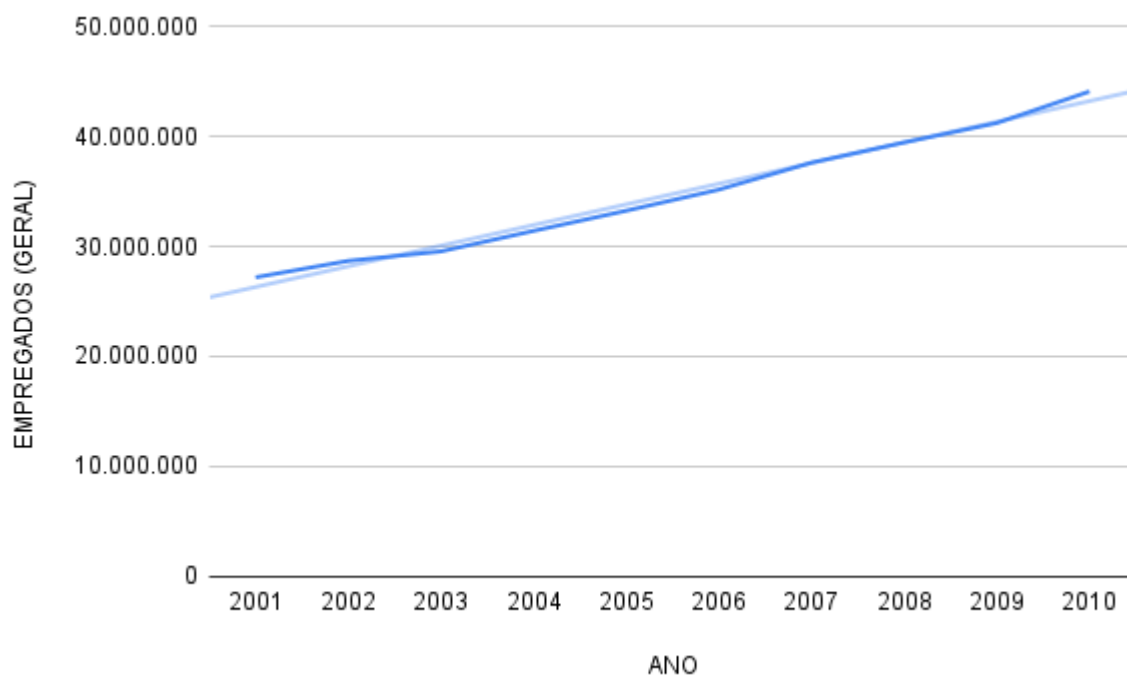
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados estatísticos do CEPAL para os anos de 2001 a 2009, sendo para o ano de 2010 utilizados os dados do censo de 2010.

Pelo gráfico 32, identifica-se que houve um crescimento contínuo na média de anos de estudos da população ocupada no Brasil de 2001 a 2009. O ano de 2010

apresentou como fonte o Censo Demográfico de 2010, diferente do restante do período em que se utilizou a plataforma de dados da CEPAL, por isso a diferença entre 2009 e 2010 não necessariamente representa uma redução nos níveis de escolaridade da população brasileira ocupada.

Com a análise da evolução da matrícula na educação superior no Brasil e dos dados representados no gráfico 33, identifica-se que no período de 2001 a 2010 houve a tendência de aumento da escolaridade da população ocupada e do acesso ao ensino superior.

Gráfico 33 - Evolução do número de empregados no Brasil entre 2001 e 2010



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados consultados no Anuário da RAIS;
 Nota: A linha em azul-claro é a linha de tendência formada através do programa Planilha do Google;

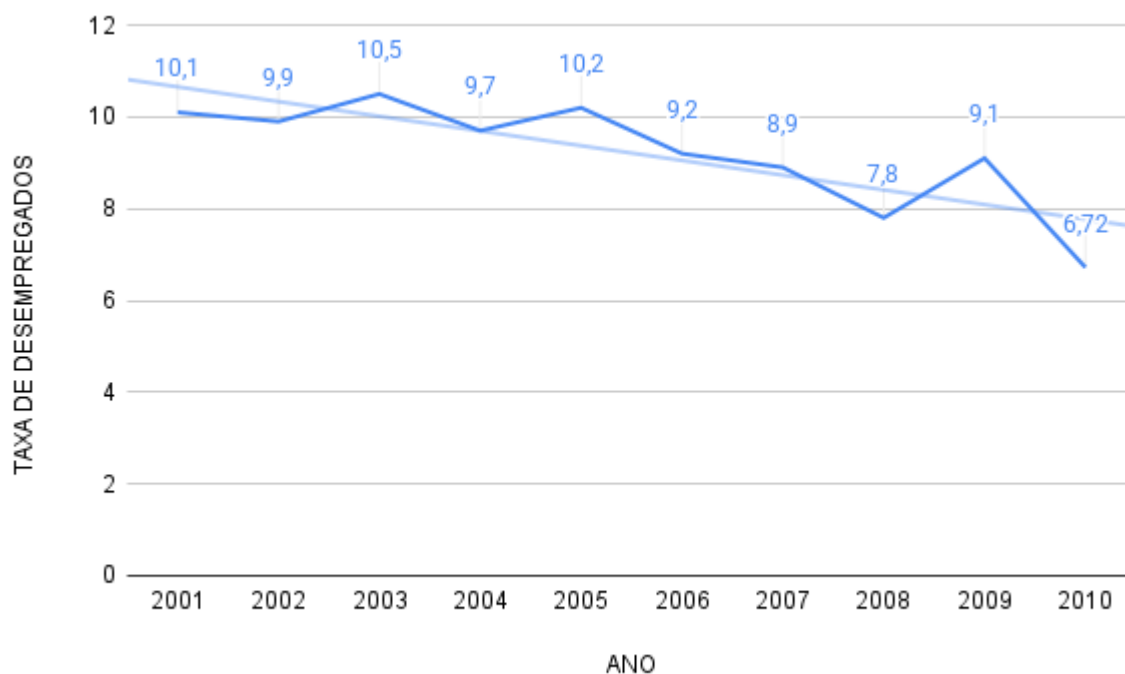
Pelo gráfico 33, identifica-se que assim como o acesso ao ensino superior e o nível de escolaridade da população ocupada, o número de pessoas empregadas no Brasil também aumentou para o período de 2001 a 2010.

Pelo teste de correlação de Pearson realizado no software R-studio, com os dados dos gráficos 31 e 32, entre a escolaridade (média de anos de estudos da

população ativa) e a empregabilidade (quantidade da população ocupada), entre os anos 2001 a 2009, teve-se como resultado o p-valor = 1.673e e a cor = 0.9917397. O que indica que há uma tendência de uma forte associação linear positiva entre as variáveis escolaridade e empregabilidade. Desse modo, há uma tendência de que quando aumentou-se o nível de escolaridade da população ocupada, também aumentou-se a empregabilidade da população e vice-versa.

Seguindo ainda com a variável empregabilidade, elaborou-se o gráfico 34 para identificar se no mesmo período também reduziu-se a taxa de desocupação, com a intenção de testar a teoria do capital humano de que o aumento da empregabilidade consequente do aumento do capital humano tem uma associação inversa com a taxa de desocupação.

Gráfico 34 - Taxa anual de desemprego no Brasil de 2001 a 2009



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA embasados nos microdados da PNAD para os anos de 2001 a 2009. Em 2010 a série foi interrompida².

Nota: Percentual das pessoas que procuraram, mas não encontraram ocupação profissional remunerada entre todas aquelas consideradas ativas no mercado de trabalho, grupo que inclui todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade que estavam procurando ocupação ou

² O ano de 2010 teve a série de análise dos microdados do Brasil como um todo pelo IPEADATA interrompida, no entanto a média da taxa mensal para as regiões metropolitanas foi de 6,72%. Obs: A linha de tendência permanece inclinada para baixo mesmo sem considerar o ano de 2010.

trabalhando na semana de referência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Pela análise do gráfico 34, identificou-se, apesar da falta de linearidade, que houve uma tendência de redução da taxa de desempregados, observando a linha de tendência em azul-claro.

Pelo teste de correlação de Pearson entre a escolaridade e a taxa de desempregados anual, teve-se como resultado o p-valor = 0.01505 e a cor = -0.7707759. O que significa que há a tendência de uma forte associação linear negativa entre as variáveis, seguindo os critérios de análise de Cohen (1998). Assim, há uma tendência de que a taxa de desempregados seja menor sempre que o nível de escolaridade da população brasileira ativa for maior e vice-versa.

Com os dados apresentados até o momento, infere-se que durante a primeira década do século XXI durante o final do governo FHC (2000 - 2002) e os dois governos Lula (2003-2006/2007-2010), houve ampliação do acesso ao ensino superior, aumento da escolaridade da população ativa e redução da taxa média da população desempregada.

O estudo realizado por Simões, Alves e Silva (2016) identificou que no período de 2001 a 2015, a população com pouquíssima ou muita escolaridade apresentaram menor taxa de desocupação no Brasil. Isso endossa a teoria do capital humano sobre a tendência de aumento da empregabilidade das pessoas com maior nível de escolaridade. Por outro lado, também possibilita verificar que o Brasil não tem uma relação linear entre escolaridade e empregabilidade, uma vez que também apresentou níveis baixos de desocupação na população com menor escolaridade.

Essa limitação da explicação do contexto brasileiro pelo viés do capital humano, tem como origem o contexto amplo de desigualdades sociais no país, que vão além da explicação exclusivamente econômica. Abramo (2006), afirma que o Brasil está marcado por desigualdades enraizadas de gênero e raça, e por isso deve ser levado em consideração nas políticas públicas que envolvam o mercado de trabalho.

As formas de discriminação possuem uma forte relação com fenômenos de exclusão social que dão origem e permitem a reprodução da pobreza. Como

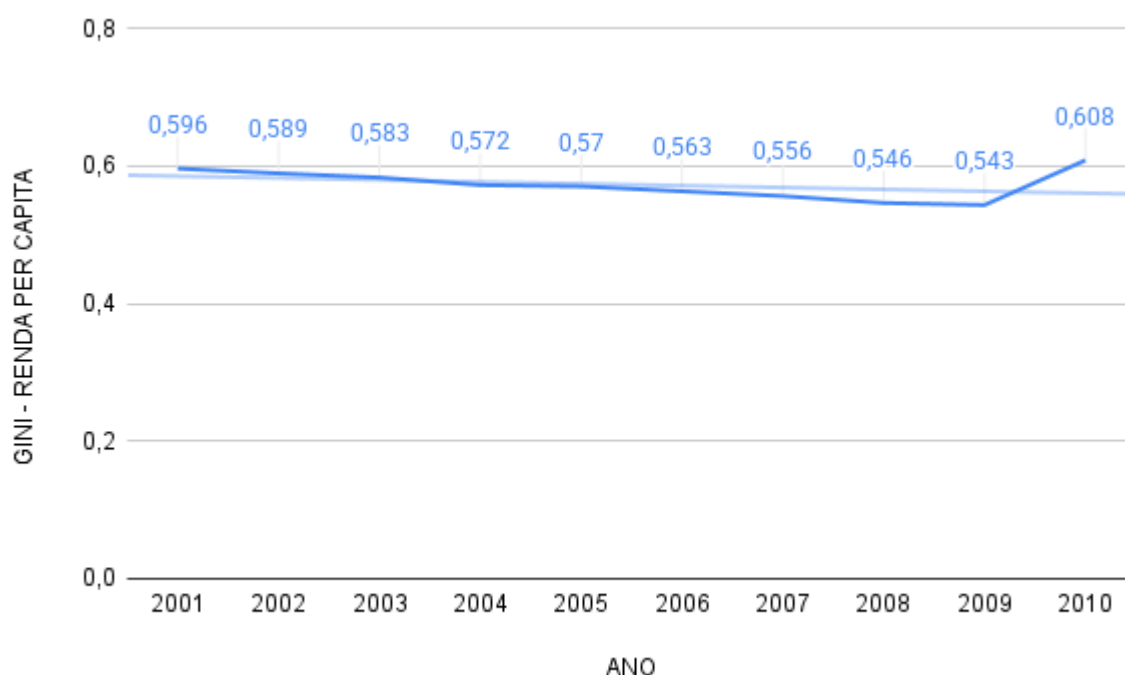
resultado, a taxa de desocupação de negros e mulheres é sistematicamente superior à de homens brancos (Abramo, 2006).

As diferenças salariais e o trabalho precário no contexto das desigualdades de gênero e raça ajudam a explicar menor desocupação e maior escolaridade juntos. Segundo Cavalieri e Fernandes (1998) em média, os salários dos homens são mais altos que as mulheres e os recebidos pelos brancos são superiores aos negros.

Assim, o mercado de trabalho pode ter incluído a população com menor escolaridade, mas de forma desigual e com menores rendas.

Consta no gráfico 35 a evolução do coeficiente de Gini entre 2001 e 2010. Pela análise dos resultados do coeficiente de Gini é possível identificar qual foi a tendência da distribuição de renda para o período, se foi de aumento, manutenção ou de redução.

Gráfico 35 - Relação anual do Coeficiente de Gini no Brasil de 2001 a 2010



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA. Série calculada pelos dados presentes na PNAD. Em 2010 a série foi interrompida pelo Censo Demográfico.

Nota: O ano de 2010 teve como referência o Departamento de Informação e Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS) que teve como base o Censo Demográfico de 2010.

Identifica-se pela análise do gráfico 35 e pela linha de tendência em azul-claro, que o coeficiente de Gini apresentou uma tendência de redução entre 2001 e 2010. Observando apenas o coeficiente, percebe-se uma redução contínua de 2001 a 2009.

Em 2010, o aumento não pode ser comparado com os anos anteriores apresentados no gráfico 35, pois o tipo de amostragem é diferente. De 2001 a 2009 seguiu-se a PNAD, no ano de 2010 seguiu-se a amostragem do Censo Demográfico. Se comparado 2010 com 2000, ano do Censo Demográfico imediatamente anterior, houve redução do coeficiente de Gini, de 0,6460 para 0,6086. Portanto, houve uma tendência de queda do coeficiente de Gini para todo o período de 2000 a 2010.

Se considerado o período de 2001 a 2009, tendo como a escolaridade e o coeficiente de Gini, pelo teste de correlação de Pearson, tem-se como p-valor = 2.488e-07 e a cor = - 0.9907451. Se acrescido o ano de 2010 a mesma análise para as duas variáveis muda-se o p-valor = 0.03736 e a cor = - 0.661189. Em ambos os casos verifica-se uma forte associação linear negativa entre as variáveis seguindo os critérios de análise de Cohen (1998).

Ainda assim, a cor de - 0.661189 continua sendo alta considerando os critérios de análise de Cohen (1998). Com esses resultados pode-se inferir que há uma tendência de associação inversa entre as variáveis, sendo que quando a variável escolaridade da população ativa aumentou, teve-se a tendência de redução da concentração de renda e vice-versa. Ou seja, os resultados indicam que o investimento em capital humano em educação durante o período analisado teve associação com a redução da desigualdade na distribuição de renda e vice-versa.

Cruz, Teixeira e Braga (2010), identificaram por um sistema de equações simultâneas estimadas pelo Método de Momentos Generalizados (GMM)³ que de 1980 a 2007, as despesas federais e estaduais em educação e saúde contribuíram para a melhora do capital humano no Brasil.

Identificaram também que a melhora do capital humano afeta positivamente a renda per capita e a produtividade. Essa melhora da produtividade e renda no país contribui positivamente para a redução da pobreza (Cruz, Teixeira e Braga, 2010).

³ Trata-se de uma técnica econométrica que permite estimar parâmetros de modelos econômicos e estatísticos. Ou seja, ajusta-se os parâmetros de acordo com os dados disponíveis (Hansen, 1982).

Pochmann (2016) por sua vez, verificou que o país passou por um processo de mobilidade social, seria a inclusão social no crescimento econômico apontada por Cruz, Teixeira e Braga (2010).

Em conformidade com as páginas anteriores, foi possível identificar a presença da mobilidade social no Brasil. Entre 1960 e 2010 pode ser destacada a existência de três padrões distintos de mudança social no país. O primeiro, que se deu entre 1960 e 1980, revela a elevada expansão da renda nacional per capita com forte expansão da desigualdade de renda da pessoa, enquanto o segundo padrão, que ocorreu entre os anos de 1981 e 2003, foi caracterizado pela estagnação da renda nacional per capita e contenção da desigualdade, ainda que exposta a forte oscilação. Por fim, o terceiro padrão de mudança social que se encontra em curso desde 2004 demarca a combinação entre o crescimento da renda nacional per capita e a redução importante da desigualdade pessoal da renda (Pochmann, 2010, p. 648).

Neste contexto, as pesquisas acadêmicas citadas, Cruz, Teixeira e Braga (2010) e de Pochamann (2010), reforçam que durante os dois primeiros mandatos do governo Lula, houve um processo de crescimento econômico seguido de uma redução da desigualdade na distribuição de renda e redução da pobreza.

Os resultados da presente tese, também, indicam que os investimentos em educação tiveram associação com a redução da desigualdade na distribuição de renda no Brasil. No entanto, é importante destacar, que nesse período em específico (Dois primeiros mandatos do governo Lula 2003 a 2010), o perfil de acesso ao ensino superior foi mais democrático, atingindo a população com menores rendas.

Destaca-se ainda, que os investimentos na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil não foi a única variável com potencial de associação com variável da distribuição de renda. Esse período, de 2003 a 2010, foi marcado por políticas sociais, inclusive de transferência de renda, tendo como seu principal expoente o Bolsa Família.

Soares et al. (2010) apontam que a transferência de renda pelo bolsa família foi responsável por 15% da queda do coeficiente de Gini entre 1999 a 2009, considerando somente os anos que tiveram PNAD, excluindo os censos de 2000 e 2010.

Assim, pode-se afirmar que a forma como foi investido na formação de capital humano em educação formal no Brasil entre 2001 e 2010, teve associação com a redução da desigualdade na distribuição de renda no Brasil, assumindo as

características de um dos principais objetivos do Bem-estar social, sendo a redução das desigualdades pela proteção social.

Destaca-se também que as políticas públicas em educação superior não foram as únicas alternativas que contribuíram para a redução de desigualdades, tendo no rol de políticas sociais o bolsa família como uma importante ação e a valorização do salário mínimo nesse período.

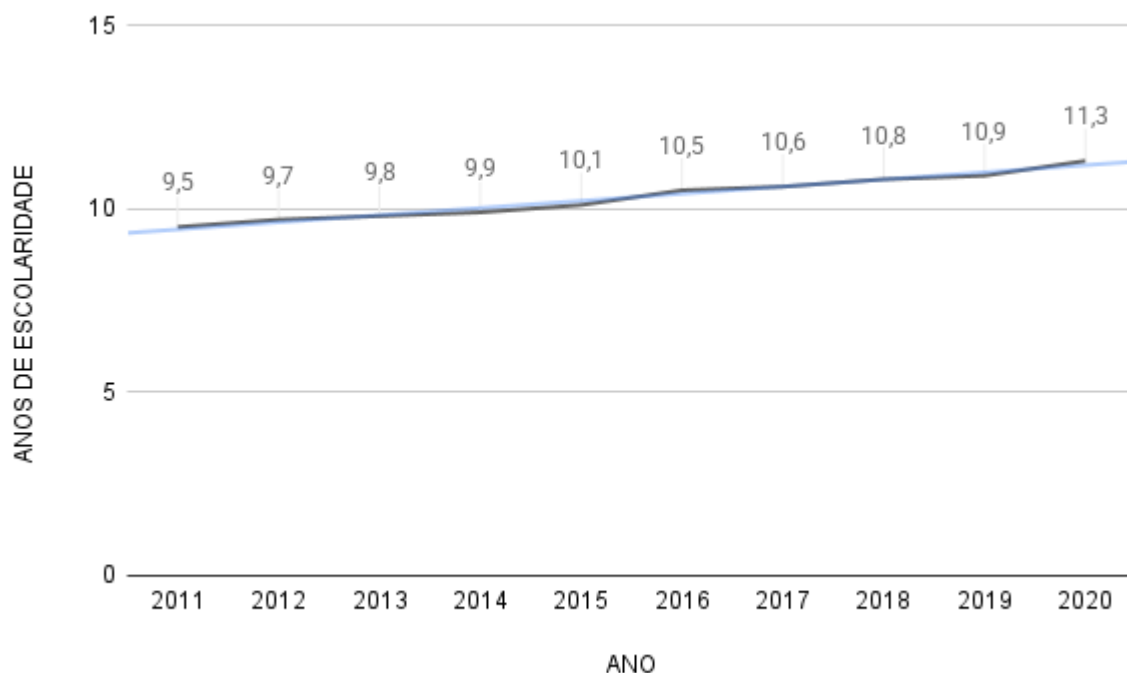
4.3 A associação entre Escolaridade com Gini e Empregabilidade no Brasil entre: 2011-2020 (Dilma, Temer, Bolsonaro)

Os governos de Dilma (2011-2014/2015-2016), Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2018-2022) continuaram a ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil durante a segunda década do século XXI.

Houve um aumento no número de matrículas que passou de 6.739.689 em 2011 para 8.680.354 em 2020, são 1.940.665 matrículas a mais, o que representa um crescimento de 28,79% comparado com o crescimento de 110,11% da década anterior. O que significa que houve um crescimento menor do acesso ao ensino superior na segunda década.

No entanto, o crescimento ainda foi significativo, tendo linearidade com o aumento do nível de escolaridade da população ativa no Brasil, conforme apontam os dados presentes no gráfico 36.

Gráfico 36 - Taxa média de anos de estudos da população ativa brasileira de 2011 a 2020;



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados plataforma de dados estatísticos da CEPAL;

A linha de tendência em azul-claro no gráfico 36, está moderadamente inclinada para cima, o que indica que houve uma tendência de crescimento moderado do nível de escolaridade da população ativa no Brasil entre 2011 e 2020.

Ao analisar os dados presentes na linha cinza, observa-se graficamente que o crescimento foi linear, ou seja, houve crescimento do nível de escolaridade em todos os anos da década analisada. É importante destacar, que apesar da desaceleração do crescimento no número de matrículas no ensino superior para a década de 2011 a 2020, houve incentivo ao desenvolvimento da educação profissional no período.

Desde a década anterior foram desenvolvidas políticas públicas voltadas à educação profissional. Pode-se citar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) criado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, com objetivo de reintegrar a escola jovens com escolaridade abaixo do ensino fundamental e prepará-los para o mercado de trabalho (Ortigara, 2021).

No segundo mandato do governo Lula, foi criado em 2007 o programa Brasil Profissionalizante pelo decreto nº 6.302, com o objetivo de fortalecer o ensino médio integrado à educação profissional (Ortigara, 2021).

A partir da década de 2011 a 2020, foram criadas mais algumas políticas públicas importantes para a educação profissional como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído pela Lei nº 12.513/11, que teve como objetivo o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica por meio da oferta de cursos profissionais (Ortigara, 2021).

No entanto, a política de maior polêmica foi a conhecida como “reforma do ensino médio”, principalmente pela forma vertical como foi implementada sem possibilidade de debate democrático.

Segundo Lima e Maciel (2018), o governo Temer, com o argumento de permitir o protagonismo dos jovens pela escolha do que estudar, negou conhecimentos importantes para a sua formação que dificultou a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Ainda segundo Lima e Maciel (2018) a nova redação dada pela lei n. 13.415/2017 ao artigo 36, parágrafo 11 da LDB, reafirmou a essência da parceria público-privada na execução do novo ensino médio:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

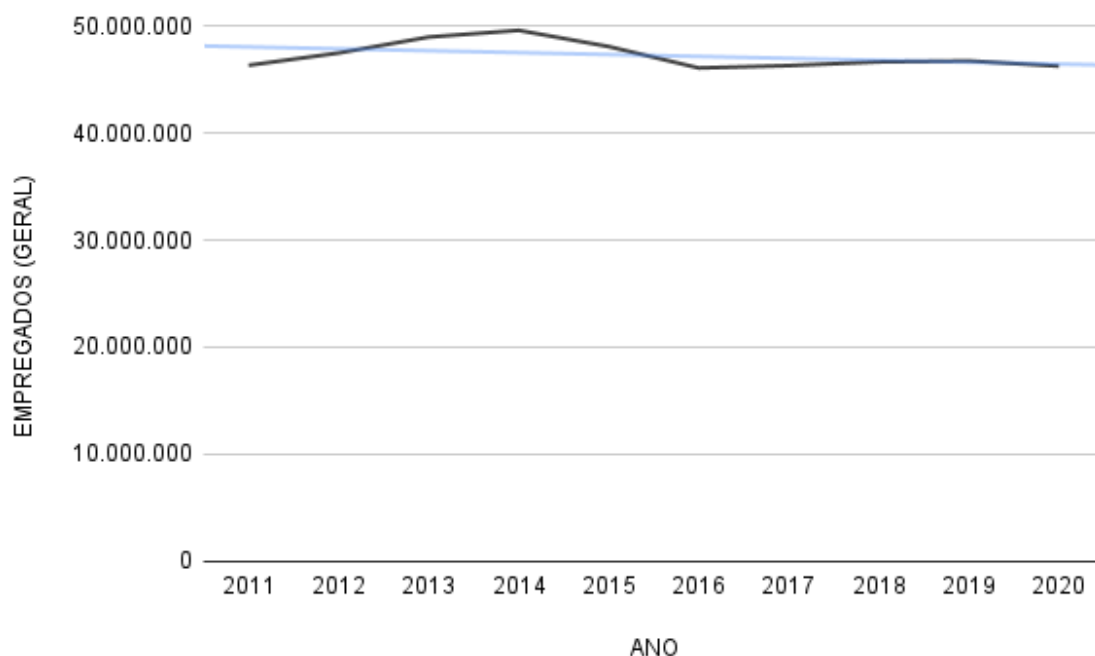
VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, 2017b)

Nesse contexto, infere-se que o crescimento do nível de escolaridade da população ativa, pode ter apresentado maior associação com as políticas da educação profissionalizante do que com as de educação superior no período de 2011 a 2020.

No gráfico 37, constam os dados sobre a população empregada anualmente no Brasil entre 2011 a 2020. Na sequência, analisa-se se houve associação entre as

variáveis escolaridade (Anos de estudos da população ocupada) e empregabilidade (Pelo número de pessoas empregadas no Brasil por ano) e a direção da relação.

Gráfico 37 - Quantidade anual de pessoas empregadas no Brasil entre 2011 a 2020



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados do Anuário da RAIS;

Nota: A linha em azul-claro representa a tendência da evolução do gráfico; Os dados da linha cinza não estão apresentados no gráfico devido à sobreposição dos números;

A linha de tendência do gráfico 37 está levemente inclinada para baixo, o que indica uma tendência de leve redução do número de pessoas empregadas no Brasil para a década de 2011 a 2020.

A linha cinza-escuro do gráfico 37 representa efetivamente a quantidade de pessoas empregadas no Brasil entre a década de 2011 a 2020. Houve um crescimento contínuo entre 2011 a 2014, período que contempla todo o primeiro mandato de Dilma, passando de 46.310.631 pessoas empregadas em 2011 para 49.571.510, um aumento de 3.260.879 que representa o crescimento de 7,04%.

O segundo mandato do governo Dilma, por outro lado, apresentou resultados inversos, tendo reduzido o número de pessoas empregadas em 2015 para 48.060.807 e em 2016 (ano do impeachment) para 46.060.198. Considerando os anos de 2014 e 2016, comparativamente, houve uma redução de 3.511.312 no número de pessoas empregadas, o que representa uma redução de 7,08%.

A redução dos empregos nesse período não teve associação com os efeitos do capital humano. Foi resultado, no entanto, da crise econômica que o país sofreu devido a forças externas e decisões internas. A crise do mercado mundial iniciada em 2008, demorou um pouco mais para atingir os países em desenvolvimento, no entanto era algo inevitável, e as medidas adotadas internamente adiaram o problema, mas não resolveram (Xavier, 2020).

A crise das exportações de commodities devido a sua desvalorização em consequência da queda da economia chinesa, somada às ações internas que adiaram o problema estouraram em 2015, resultando no ano seguinte em forte pressão no governo e ao impeachment de Dilma Rousseff (Xavier, 2020).

Considerando os anos de 2016 a 2020, que representam o governo interino de Michel Temer e a primeira metade do governo Bolsonaro, os números permaneceram mais equilibrados, tendo passado de 46.060.198 pessoas empregadas em 2016 para 46.236.176 em 2020, o que representa uma diferença de 0,38%.

É importante destacar que nesse período houve a reforma trabalhista desenvolvida por Temer e mantida por Bolsonaro, que resultou na flexibilização das relações trabalhistas, afetando a jornada de trabalho e facilitando a demissão de funcionários.

Segundo Krein e Oliveira (2019), ao analisar os dois anos posteriores à reforma trabalhista no Brasil, identificaram que os resultados práticos não saíram conforme o planejado, pois os dados iniciais do CAGED e da PNAD permitiram constatar que as condições de trabalho de quem trabalha não melhoraram. Ainda segundo os autores, houve a continuidade da desestruturação do mercado de trabalho que iniciou com a crise de 2015, o que coaduna com os resultados do gráfico 37.

Os resultados de um grupo focal realizado com atores da área do direito do trabalho, identificou também que os efeitos da reforma trabalhista tendem a fortalecer o processo de precarização do trabalho por três perspectivas: individual, social e institucional. Individual pela precarização das relações de trabalho e produção de inseguranças; Social porque os postos de trabalhos precários passam a ser aceitos legalmente; Institucional porque limita-se a ação da Justiça do Trabalho e dos Sindicatos (Araújo et al, 2023).

Dito de outra forma, da perspectiva da teoria econômica neoliberal flexibilizaram-se as relações trabalhistas que passam a ter maior influência do mercado, onde quem tem maior capital é quem detém maior poder decisório, ou seja, o empregado fica desprotegido e é obrigado a submeter-se ao contrato que o empregador achar mais apropriado, por isso da precarização das condições de trabalho.

Destaca-se ainda o ano atípico de 2020, mesmo que os resultados não tenham mudado expressivamente, teve-se nesse ano o início da pandemia de Covid-19.

Segundo Mattei e Heinen (2020), o processo de informalidade no trabalho iniciado com a crise de 2015 e institucionalizado com reforma trabalhista, facilitou o processo de demissão durante a crise causada pela pandemia de Covid-19, promovendo um resultado contraditório, considerando que no discurso o objetivo era gerar mais emprego.

Nesse contexto, a precarização do trabalho durante a década de 2011 a 2020, iniciada com maior proporção com a crise de 2015, ajuda a explicar porque o aumento dos níveis de escolaridade não foram seguidos de uma maior empregabilidade no Brasil.

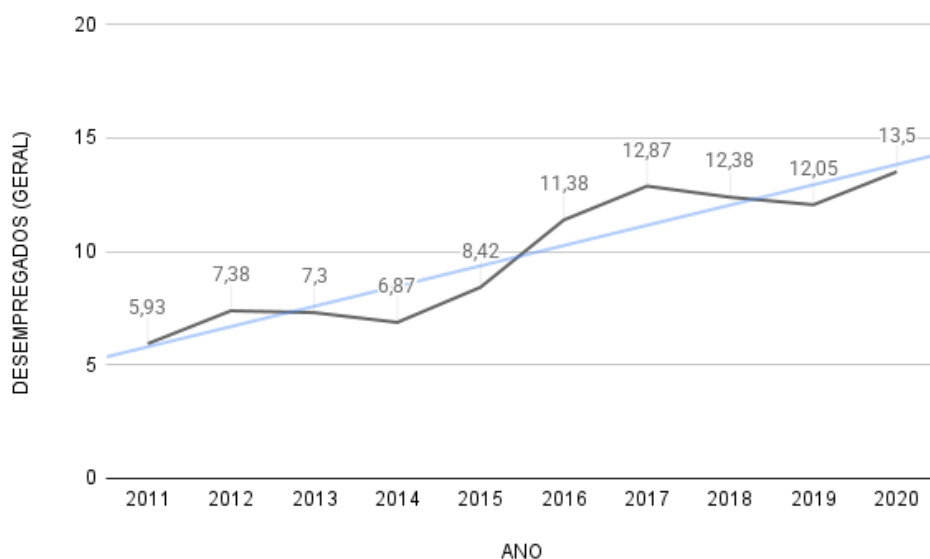
Ao analisar a correlação entre a escolaridade e a empregabilidade, para o período de 2011 a 2020, pelo teste de correlação de Pearson realizado no software R-studio, teve-se como resultado $p\text{-valor} = 0.1207$ e $cor = -0.5231642$. Como o $p\text{-valor}$ apresenta mais de 5% de significância, infere-se que não pode-se afirmar com os dados deste período que houve associação entre as duas variáveis.

Isso significa que não pode-se afirmar que há uma tendência de redução da empregabilidade quando ocorre aumento do nível de escolaridade da população ocupada e vice-versa.

Durante o período de 2011 a 2020 a reforma trabalhista foi um importante marco legal que afetou fortemente as relações trabalhistas, evidenciando que o aumento do capital humano por si só não pode garantir o aumento da empregabilidade quando há o contexto de maior influência de outras variáveis, nesse caso da flexibilização (“precarização”) das relações trabalhistas.

Destaca-se novamente que a baixa quantidade de anos também pode influenciar na significância estatística dos dados, impedindo que possa-se pelos dados apresentados afirmar a existência de associação entre as variáveis escolaridade e empregabilidade para o período.

Gráfico 38 - Taxa de desocupados anual no Brasil de 2011 a 2020;



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA com base na PNAD contínua de 2012 a 2020 e na PNAD inativa em 2011;

Nota: A linha em azul-claro representa a tendência do sentido de evolução do gráfico.

Os dados presentes no gráfico 38 coadunam com os resultados referente a empregabilidade, pois houve aumento da taxa de desocupados no Brasil em escalada a partir de 2015, passando de 10,0 em 2016.

Diferente do gráfico 37, a linha de tendência em azul-claro do gráfico 38 apresenta inclinação vertical, mas com um ângulo mais elevado, o que indica que houve a tendência de um aumento significativo da taxa de desocupados.

O ano de 2011 não faz parte da mesma série de dados, pois foi feito a partir da PNAD inativa, o que permite inferir que não houve necessariamente um aumento da taxa de desocupação entre 2011 a 2012. Por outro lado, seguindo a série da PNAD contínua, a taxa de desocupação diminuiu no recorte temporal do primeiro mandato do governo Dilma.

Aumentou-se a taxa de desocupação a partir do segundo mandato do governo Dilma, e mesmo com as reduções em 2018 e 2019 permaneceu alta, atingindo o ápice

do gráfico 38 em 2020 de 13,5% comparados com os 7,38% do início da série da PNAD contínua em 2012.

O teste de correlação de Pearson para os anos da série da PNAD contínua de 2012 a 2020, tendo como a escolaridade e a desocupação, teve-se como resultados o p-valor = 0.0001063 e a cor = 0.9471228. O que indica que há a tendência de uma forte correlação linear positiva entre a escolaridade e a desocupação para o período analisado seguindo os critérios de Cohen (1998).

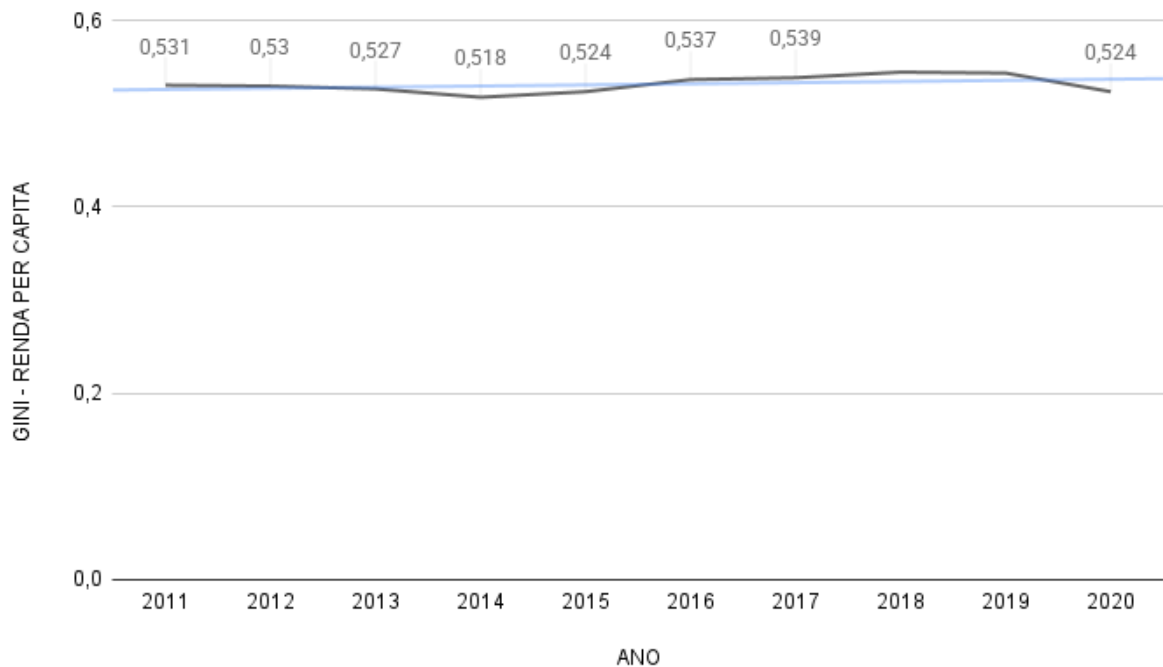
Desse modo, no período como todo houve a tendência de que quando o nível de escolaridade da população ocupada foi mais alto, a taxa de desocupação também foi maior e vice-versa.

Ou seja, a análise do período de 2011 a 2020 apresentou uma tendência de menor associação da teoria do capital humano no sentido de aumento da empregabilidade pelo aumento do capital humano em educação formal, quando analisado o período como um todo.

A precarização das condições de trabalho e a facilitação do crescimento da informalidade no trabalho principalmente a partir da reforma trabalhista podem ter contribuído para o menor efeito do fator capital humano, uma vez que a partir desse período o aumento da escolaridade não foi acompanhado da redução do desemprego.

Por fim, no gráfico 39 encontram-se os dados referentes ao coeficiente de Gini anual no Brasil entre 2011 a 2020.

Gráfico 39 - Gini anual no Brasil entre 2011 a 2020



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA em séries diferentes, sendo a série inativa para o período de 2011-2014 e a série contínua para o período de 2015-2020.

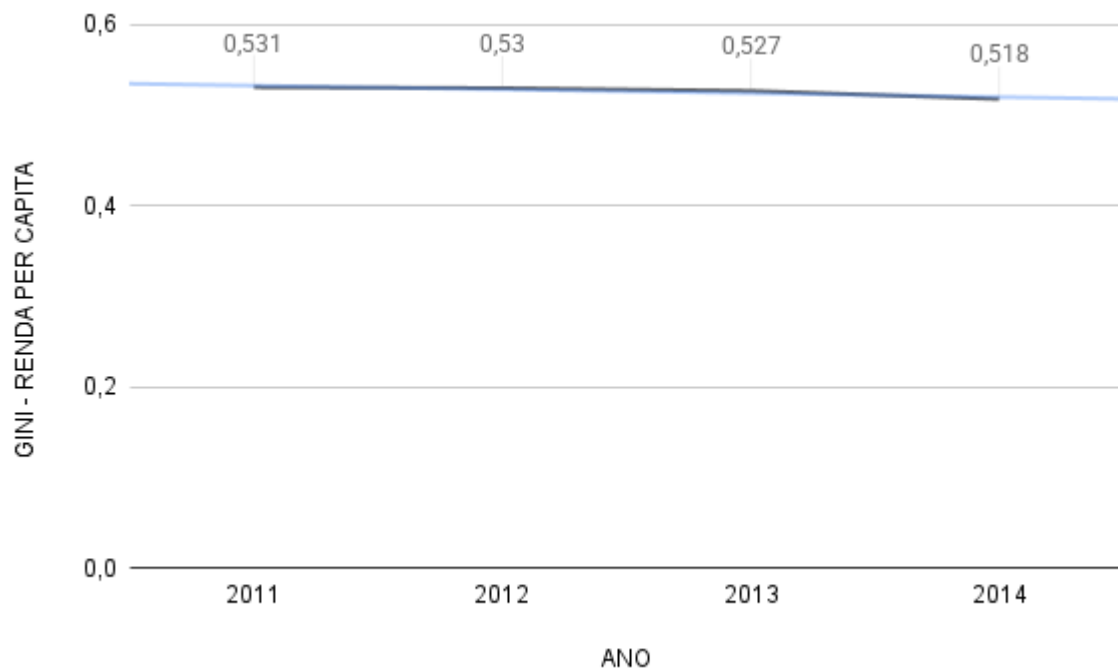
Nota: A linha em azul-claro representa a tendência do sentido da evolução do gráfico. O coeficiente de Gini nos anos faltantes no gráfico foram 2018: 0,545; 2019: 0,544. Os dados não aparecem na linha cinza para esses dois anos, pois decidiu-se manter a escala original do gráfico. Mesmo aumentando a escala, a inclinação da linha de tendência permaneceu igual.

A linha de tendência em azul-claro do gráfico 39 está postada em uma angulação muito leve inclinada para cima⁴ a cerca de apenas 1 milímetro de inclinação, o que indica que houve uma tendência de aumento do coeficiente de Gini, ou seja, houve a tendência de aumento dos níveis da desigualdade na distribuição de renda, mas em níveis ínfimos.

Ao analisar os dados gráficos representados pela linha cinza-escuro, identifica-se que na série inativa que atingiu o primeiro mandato do governo Dilma de 2011 a 2014, houve uma leve redução contínua do coeficiente de Gini, o que fica mais claro pela representação gráfica do recorte desse período no gráfico 40.

⁴ Se considerar a linha em cinza-claro que representa 0,6 do coeficiente de Gini como referência, a linha de tendência no início está 1 milímetro maior do que no final. O que indica que o aumento é muito pequeno, quase que imperceptível ao olhar somente para a linha de tendência sem ter outra referência.

Gráfico 40 - Gini anual no Brasil entre 2011 a 2014



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA na série inativa.

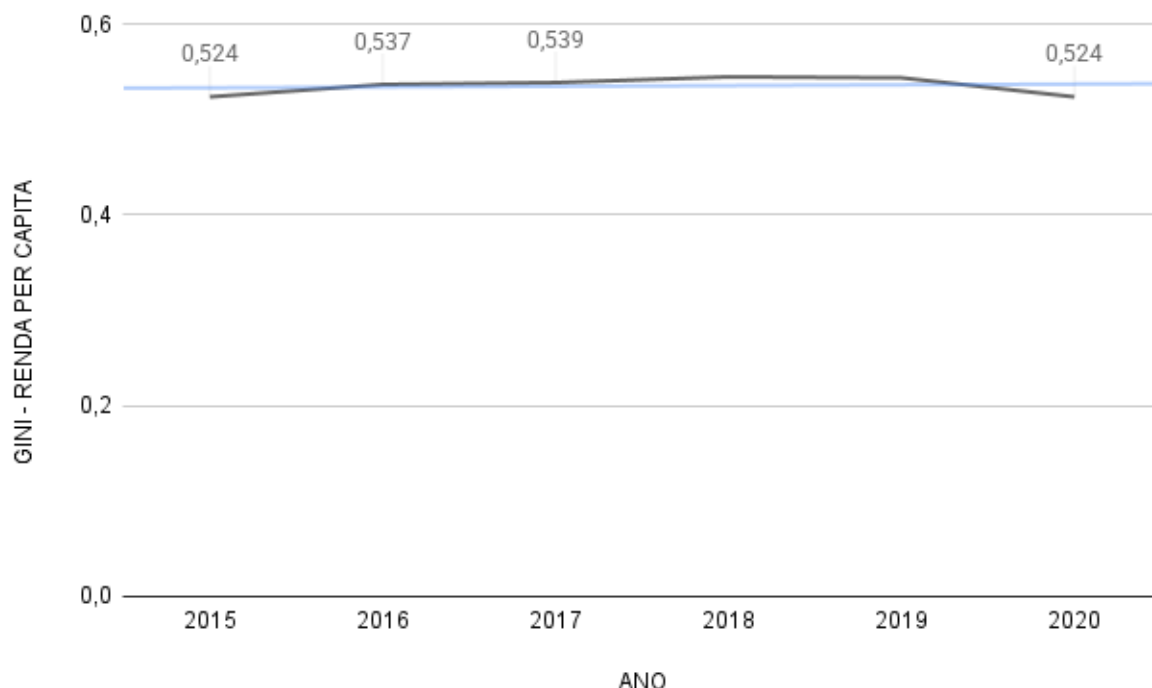
Nota: A linha em azul-claro representa a tendência do sentido da evolução do gráfico.

A linha de tendência em azul-claro do gráfico 40 apresentou uma inclinação para baixo 1 milímetro a mais comparando com a inclinação vertical do gráfico 39, tendo a linha dos 0,6 do coeficiente de Gini como referência. Diferente do gráfico 39, a inclinação do gráfico 40 é para baixo, o que indica que houve mesmo que de forma muito leve, a tendência de redução da taxa de coeficiente de Gini no período analisado no gráfico.

Isso significa que houve uma tendência leve de redução da desigualdade na distribuição de renda no Brasil no primeiro mandato de Dilma, de 2011 a 2014.

No gráfico 41, constam os dados sobre o coeficiente de Gini no recorte temporal da PNAD contínua, permitindo comparar a evolução de Gini durante os governos de Temer, Bolsonaro e Dilma II com o primeiro mandato do governo Dilma.

Gráfico 41 - Gini anual no Brasil entre 2015 a 2020



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados da plataforma IPEADATA na série inativa.

Nota: A linha em azul-claro representa a tendência do sentido da evolução do gráfico.

A inclinação da linha de tendência em azul-claro do gráfico 40 é ainda menor do que a do gráfico 41. Por ser uma inclinação vertical, há uma leve tendência de aumento do coeficiente de Gini durante o período.

Ao voltar para o gráfico 40, é possível identificar que essa tendência começou em 2015, quando o coeficiente passou de 0,518 no ano anterior para 0,524. Essa tendência continua até o ano de 2018, quando o coeficiente atinge 0,545. Isso significa que houve uma tendência de uma escalada no aumento da desigualdade na distribuição de renda desde o início do segundo mandato do governo Dilma, depois do início da crise em 2015 até o final do mandato exercido por Michel Temer.

Em 2019 há uma redução ínfima, em que o coeficiente de Gini passa de 0,545 para 0,544. No ano de 2020 há uma significativa redução do coeficiente de Gini, no entanto, o cenário foi atípico, sendo que para conter os efeitos do aumento da taxa de desemprego no país em consequência da pandemia de Covid-19, que chegou aos

13,5% como apresenta o gráfico 38, o governo Bolsonaro desenvolveu o auxílio emergencial.

No ano seguinte, em 2021, com o fim do auxílio emergencial, o coeficiente de Gini subiu significativamente para 0,544. No final do mesmo ano, o governo Bolsonaro desenvolveu o programa Auxílio Brasil, que vigorou até dezembro de 2022, contribuindo significativamente para a redução do coeficiente de Gini que atingiu a sua menor marca da série histórica até então, de 0,518.

O auxílio Brasil foi substituído pelo Bolsa Família no ano seguinte, em 2023, quando Lula assumiu novamente a presidência. Neste ano, o Brasil repetiu o resultado de 2022 de 0,518.

Pela análise da década de 2011 a 2020 como um todo, pelo teste de correlação de Pearson entre a escolaridade e a coeficiente de Gini, obteve-se como resultado o p -valor = 0.2245 e a cor = 0.4219477. O p -valor foi superior a 5%, deste modo, mesmo que não possa-se afirmar que não existe relação entre as variáveis, os dados analisados são insuficientes para comprovar a existência de associação entre as variáveis durante o período analisado.

Além da pequena quantidade de anos analisados, que por consequência deixa os dados mais sensíveis, às marcantes diferenças nos objetivos dos governos que se desenvolveram durante a década e os efeitos mais fortes da crise internacional a partir de 2015 podem ter influenciado os resultados.

Quando analisadas as duas décadas de 2001 a 2020, ampliando a quantidade de dados obteve-se uma cor = -0.8084292 e o p -valor = 2.806e-05. Para esse período como um todo, os dados estão substancialmente abaixo dos 5% de significância estatística, o que indica que há uma tendência de associação entre as variáveis. Pela análise do resultado da cor , seguindo os critérios de Cohen (1988), infere-se que há uma forte associação negativa entre as variáveis. O que permite afirmar que houve uma tendência de aumento do nível de escolaridade quando o coeficiente de gini foi mais baixo e vice-versa.

Deste modo, no período como um todo existiu associação entre altos níveis de escolaridade e baixos níveis de desigualdade e vice-versa.

Pelos resultados apresentados em todo o capítulo IV, chega-se a algumas considerações finais.

Os recortes analisados de Brasil e Chile possuem características peculiares que impedem uma comparação direta entre os casos. Pode-se, por outro lado, verificar que houve políticas de educação superior com características neoliberais em ambos os países.

O regime militar permitiu que as ações econômicas e voltadas à educação no Chile tivessem características essencialmente neoliberais em todo o período analisado, considerando que não havia possibilidade de oposição.

Dentre as ações, pode-se citar as características neoliberais das formas de financiamento institucional do Chile para universidades, pois abriu-se a livre competição entre universidades públicas e privadas por verbas federais condicionadas pelo desempenho acadêmico, ou seja, pela meritocracia.

O amplo crescimento do setor privado e a necessidade de buscar financiamento próprio por parte das universidades públicas fez com que as universidades privadas levassem vantagem nessa disputa, ultrapassando o número de matriculados.

O acesso ao ensino superior como formação necessária para inserção nas posições de melhores rendas no mercado de trabalho seguiu os mesmos parâmetros, em que a cobrança universal de taxas e mensalidades e a única possibilidade de financiamento sendo condicionada ao desempenho acadêmico, criou um cenário de acesso meritocrático e competitivo.

A competição, por sua vez, foi desigual, pois as condições financeiras e de acesso ao conhecimento necessário para o desempenho na PAA (principal forma de acesso às universidades na época) não foram equitativas.

No mesmo período teve-se uma forte associação positiva entre o aumento da escolaridade com o aumento da empregabilidade, confirmando a tendência apresentada pela teoria do capital humano no contexto chileno.

No entanto, os dados não permitiram identificar uma associação entre as variáveis escolaridade e desigualdade na distribuição de renda e vice-versa.

O regime democrático brasileiro, por sua vez, não teve a mesma linearidade do caso chileno. Isso porque, as políticas educacionais brasileiras oscilaram entre momentos de maior características neoliberais, outros com maior peso de ações com características de bem-estar social e ainda teve ações com características de ambas as teorias políticas econômicas.

No recorte da década de 2001 a 2010, o aumento da escolaridade no Brasil teve uma forte associação com a redução das desigualdades na distribuição de renda e vice-versa, o mesmo pode ser afirmado sobre o período como um todo envolvendo as duas décadas de 2001 a 2020.

No entanto, quando analisado o recorte da década de 2011 a 2020, os dados não foram estatisticamente significativos, em parte pela menor quantidade de anos analisados, em outra as diferenças entre as ideias de governo, a forte crise econômica vivenciada a partir de 2015 e as consequências das medidas dos governos seguintes para conter a crise como a reforma trabalhista de Michel Temer, podem ter interferido nos resultados.

Destaca-se também, que a valorização do salário mínimo, as condições do mercado de trabalho e principalmente as políticas de transferência direta de renda como o bolsa família e o Auxílio Brasil apresentam um potencial significativo de influência sobre a desigualdade na distribuição de renda.

Durante as duas décadas o coeficiente de Gini oscilou, tendo diminuído principalmente nos recortes de 2006 a 2010, de 2011 a 2014 e em 2020. Períodos envolvendo políticas de transferência direta de renda e de valorização do salário mínimo nos casos dos dois primeiros recortes. Políticas essas de característica do bem-estar social.

Há de se considerar que mesmo com as reduções do coeficiente de Gini, o mesmo ainda permaneceu significativamente alto, sendo que tanto o Brasil como o Chile encontram-se entre os países mais desiguais do mundo.

Isso significa, que mesmo que a teoria política econômica do bem-estar social busque o bem-estar coletivo, as principais ações com essas características no Brasil, não foram o suficiente em pouco mais de uma década para transformar por completo a realidade do país, pelo menos quando comparado com o quadro mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material analisado na presente tese demonstra como o desejo de transformação social de Carl Menger quando na Áustria deu origem a teoria do neoliberalismo foi levado a cabo na América Latina, quando sob a liderança dos chicago boys teve-se a transformação do Chile de Pinochet em todos os seus setores, resultando em fortes ondas de privatizações de estatais e de serviços públicos, reduzindo gastos e afetando principalmente a população com menores condições financeiras.

A educação superior chilena, não ficou por muito tempo longe dos efeitos neoliberais, pois a característica marcante de abertura do mercado atingiu as universidades públicas, que em seu efeito mais excludente acabou com a gratuidade dessas instituições que começaram a cobrar taxas e mensalidades, algo inédito na América Latina até então.

As verbas públicas, antes destinadas às instituições do CRUCH, foram destinadas às instituições privadas. O repasse às instituições públicas foi condicionado à meritocracia, cuja a sua dinâmica dependia do desempenho acadêmico dos estudantes e das instituições.

O perfil de acesso ao ensino superior foi meritocrático e excludente, praticamente sem a existência de auxílio estudantil, o mais próximo disso foi o sistema de financiamento parecido com o FIES do Brasil, com a diferença que os critérios de concessão eram direcionados pelo mérito acadêmico e não pelo perfil sócio-econômico dos estudantes.

Desse modo, o papel da educação superior no Chile mudou do direito para o suprimento às demandas do mercado, com submissão aos interesses empresariais do período.

Essa realidade, ficou amarrada pela constituição de 1980 e por isso trouxe sérias consequências para o período pós-pinochet, a maior delas foi a continuidade das cobranças de mensalidades em instituições públicas até 2018, 30 anos depois do fim do regime de Pinochet pelo Plebiscito de 1988.

Foram 12 anos de protestos de jovens e estudantes indignados com o sistema de cobranças de mensalidades. Os protestos iniciaram em 2006 e só tiveram sucesso

em 2018 quando Michelle Bachelet assinou a Lei nº 21.091/2017 que restabeleceu o direito universal de acesso gratuito à educação superior no país.

A decisão emblemática para o Chile representou a maior vitória democrática do país para a percepção da educação como um direito universal. No Brasil, por outro lado, um ano depois foi criada a proposta de emenda constitucional 206/2019 com o disfarce no discurso de reduzir desigualdades, o que representa na prática um movimento retrocesso da percepção da educação superior como um direito universal.

A PEC 206/2019 foi resultado de uma conjuntura política, econômica e ideológica envolvendo a educação superior que iniciou no final do século XX e início do século XXI.

O governo FHC teve influência neoliberal, atingindo a educação superior brasileira em um projeto que tem por objetivo a ampla privatização do setor e a sua transformação em uma área comercial com potencial financeiro, ao mesmo tempo que se enxuga os gastos públicos com políticas sociais.

A expansão exponencial do acesso ao ensino superior que se iniciou nos anos 2000 contribuiu positivamente para se aproximar do direito universal garantido legalmente pela constituição brasileira de 1988. No entanto, se distancia dessa perspectiva pela transformação da educação superior em uma área comercial, quando houve crescimento do setor privado.

O processo de privatização desenvolvido pelo ex-presidente FHC de 1995 a 2002, manteve sua força em um projeto que rivaliza no discurso com o de democratização do acesso ao ensino superior apresentado pelos ex-presidentes que vieram depois Lula e Dilma de 2006 a 2014.

Estes, tiveram grande relevância para a percepção da educação superior como um direito universal ao atingir todas as camadas sociais, mas principalmente a população com menor condição financeira, que, na prática cumpriu com o discurso de levar o filho do trabalhador para a universidade.

Destaca-se, por outro lado, que os mesmos ex-presidentes não romperam com o projeto de privatização estabelecido por FHC, pois permitiram por 13 anos a tramitação paralela dos dois projetos, tanto o de democratização como o de privatização.

Dito de outra maneira, desenvolveram políticas públicas voltadas à educação superior que tiveram características tanto da proteção social, pela criação de bolsas em universidades privadas e pela flexibilização do financiamento estudantil pelo ProUni e FIES, como do neoliberalismo quando permitiram o crescimento do setor privado pelos incentivos fiscais das mesmas políticas públicas.

Como resultado, o projeto de privatização progrediu, principalmente pela expansão das instituições privadas na educação.

Com a crise econômica iniciada no Brasil em 2015 e o fortalecimento no discurso da culpa das políticas sociais por esse problema, o projeto de democratização do acesso ao ensino superior perdeu considerável força, enquanto o projeto neoliberal de privatizações se tornou um expoente no país, principalmente quando a conjuntura da crise e do fortalecimento da oposição levaram ao impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

No mesmo ano, o ex-presidente interino Michel Temer, retomou a toda velocidade o projeto neoliberal para setores como a educação e para as relações trabalhistas, desta vez com abertura e incentivo à entrada de empresas estrangeiras na educação superior. Diferente de Lula e Dilma, Temer rompeu com o crescimento das instituições públicas gratuitas, por meio de uma política econômica de contingenciamento de gastos, afetando não só o fomento às instituições públicas como também as verbas destinadas ao auxílio estudantil, este destinado fundamentalmente à população com menor renda.

Ainda no mesmo governo, teve-se o discurso da ex-secretária executiva do MEC, a favor de cobranças de mensalidades das instituições federais com a desculpa de acompanhar o que estava acontecendo em outros países, mas devido a forte resistência por parte da comunidade acadêmica, o discurso não resultou em um primeiro momento em um projeto de lei até o início do governo seguinte.

A partir de 2018, no governo Bolsonaro o discurso iniciado por Maria Helena, ex-secretária executiva do MEC do período Temer, de cobranças de mensalidades em universidades públicas se tornou projeto de emenda constitucional, PEC 206/2019 para as cobranças de mensalidades.

No discurso, provavelmente o maior expoente neoliberal na educação superior do governo Bolsonaro foi o ex-ministro de educação Weintraub, em que cortou gastos discricionários para universidades públicas e desenvolveu projetos como Future-se, pautados em um discurso com características neoliberais pela promoção da autonomia financeira universitária, pelas parcerias privadas e pelas vendas do nome de monumentos e de espaços de universidades públicas para instituições privadas.

Apesar de Weintraub não defender abertamente a cobrança de mensalidades na graduação, defendeu a cobrança na pós-graduação, o que tem potencial retrógrado de tornar mais excludente o acesso a níveis mais elevados de escolaridade.

Em suma, as duas últimas décadas no Brasil representaram avanços e retrocessos de dois projetos políticos de educação superior, no que diz respeito ao direito ao acesso à educação. Teve-se avanços para a democratização do acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo que tiveram-se avanços na tentativa de cobrar mensalidades em universidades públicas.

Sobre as características do bem-estar social e do neoliberalismo em Brasil e Chile, têm-se modelos diferentes com suas próprias características, principalmente devido aos modelos de regime.

O projeto neoliberal na educação superior consolidou-se no Chile, pois ao longo do regime militar transformou o cenário da educação pelo mercado, priorizando a competição no financiamento institucional e acadêmico, sem assegurar a equidade nas disputas. Expondo o modo de pensar original neoliberal de Hayek para as desigualdades, pois segundo o autor são saudáveis para a economia.

Como resultado das políticas de ampliação do número de vagas no ensino superior no Chile, teve-se uma forte associação positiva entre a escolaridade e a empregabilidade e vice-versa, seguindo a lógica do capital humano.

Por outro lado, os dados não foram estatisticamente significativos entre as variáveis escolaridade e desigualdades na distribuição de renda, e por isso não permitem afirmar que existe associação entre as mesmas para o período analisado. A pequena quantidade de dados, e a forma como eram coletados e disponibilizados tornaram os dados sensíveis.

Destaca-se, no entanto, que houve uma tendência de crescimento do coeficiente de Gini principalmente a partir da constituição de 1980, indicando assim um aumento das desigualdades na distribuição de renda para o país.

No Brasil, as políticas educacionais variaram entre características neoliberais e de bem-estar social.

Nos dois mandatos do governo Lula e no primeiro mandato do governo Dilma (2003-2014) quando foram desenvolvidas políticas públicas ligadas à educação superior, com mais características preocupadas com a proteção social, o coeficiente de Gini apresentou uma tendência de queda.

Na primeira década de 2001 a 2010, os resultados do teste de correlação de Pearson permitiram identificar que houve uma forte tendência de associação negativa entre as variáveis escolaridade e distribuição de renda. O que significa que quando o nível de escolaridade foi mais alto houve uma tendência de níveis mais baixos do coeficiente de Gini e vice-versa.

Convém enfatizar que outras variáveis também costumam ter associação com a desigualdade na distribuição de renda, políticas sociais de transferência direta de renda como o Bolsa Família, por exemplo, apresentam um potencial maior de associação com a redução do coeficiente de Gini.

No entanto, os resultados do teste de correlação de Pearson entre escolaridade e desigualdade na distribuição de renda não foram estatisticamente significativos para a segunda década analisada de 2011 a 2020. Deste modo, os dados não permitiram identificar associação entre as variáveis para o período.

A partir da crise econômica, com início em 2015, as políticas públicas educacionais e sociais apresentaram uma mudança de rota, em que resultaram na precarização das relações de trabalho pela reforma trabalhista e na burocratização do FIES. Durante essas ações o aumento da escolaridade teve associação com o aumento do desemprego e vice-versa.

Os resultados deste teste de correlação, apontam para limites da teoria do capital humano, pois o aumento da escolaridade não garantiu melhores oportunidades de emprego em tempos de crise, o que pode ser explicado pela precarização nas relações trabalhistas, resultado da reforma trabalhista do governo Temer.

Mesmo que os resultados não comprovem a existência de associação entre a escolaridade e o coeficiente de Gini para o recorte da década de 2011 a 2020, houve alterações na sua tendência. De 2011 a 2014, houve uma tendência de redução do coeficiente de Gini, enquanto que de 2015 a 2020 houve uma tendência de manutenção.

Pelo conjunto de dados, análises e resultados apresentados nos 4 capítulos do trabalho, pôde-se confirmar parcialmente a tese defendida.

Pois, no Chile as políticas educacionais com mais características neoliberais resultaram em uma desigualdade no acesso ao ensino superior. O perfil de acesso foi meritocrático e excludente. Durante todo o período houve aumento do coeficiente de Gini, indicando que o resultado geral das políticas públicas neoliberais afetaram a desigualdade na distribuição de renda. No entanto, os resultados não permitiram identificar associação entre o aumento da escolaridade com o coeficiente de Gini.

No Brasil, as políticas educacionais com objetivos característicos do bem-estar-social resultaram em um acesso mais democrático atingindo principalmente a população com menor renda. No período como um todo de 2001 a 2020, predominou uma tendência de redução do coeficiente de Gini, e os resultados do teste de correlação de Pearson entre escolaridade e Gini, indicam que quanto maior a escolaridade para o período menor foi a desigualdade na distribuição de renda e vice-versa.

As políticas com ações neoliberais não foram o suficiente para promover um crescimento significativo do coeficiente de Gini no Brasil, no entanto afetaram a empregabilidade ao flexibilizar as relações trabalhistas.

Convém destacar que variáveis como as relações trabalhistas, a valorização do salário mínimo e principalmente as políticas de transferência direta de renda, apresentam maior potencial de associação com o coeficiente de Gini, indicando que a escolaridade não é exclusivamente o meio para transformar a realidade da desigualdade econômica de países com os contextos como os de Brasil e Chile.

Ademais, a literatura acadêmica apresentou, alicerçada aos dados apresentados, outro tipo de desigualdade no ensino superior no Brasil que seguem estruturas de raça e gênero. Foi o que Oliveira Sá (2022) chamou como inclusão excludente, em que os cursos que promovem as carreiras com maiores ganhos e

prestígio são preenchidos de modo elitizado, excluindo ou minimizando a participação de grupos sociais como de negros e mulheres.

Mesmo com a ampliação do acesso ao ensino superior, e de certa democratização do acesso pelo FIES, pelo PROuni e pelas políticas de cotas, a realidade da desigualdade na distribuição de renda no Brasil não foi transformada, mesmo nos anos com mais políticas com características de proteção social, o coeficiente de Gini ainda permaneceu elevado comparando com outros países da América Latina, uma vez que teve o maior coeficiente de Gini em 2021, um ano após o fim da segunda década analisada (CEPAL, 2025).

Em resumo, as políticas educacionais com características de bem-estar-social apresentadas durante o trabalho formaram um importante construto de redução de desigualdades, mas não foram o suficiente para mudar a realidade desigual no Brasil, uma vez que as desigualdades no país foram engendradas ao longo de séculos, e estão amarradas de modo estrutural, limitando consideravelmente o potencial de ação de duas décadas. Pesa-se ainda, o fato que algumas destas desigualdades não tem origem econômica, e portanto, não podem ser explicadas e resolvidas somente tendo como base a teoria do capital humano.

No Chile, a constituição de 1980 deixou marcas fortemente enraizadas na estrutura política e social do país, sendo as desigualdades alimentadas pelo neoliberalismo aprofundadas mesmo depois do fim do regime militar. Na educação superior, a principal mazela criada foi a desigualdade de formação de capital humano em educação formal pelo fim da universidade pública gratuita.

O projeto de cobrança de mensalidade em universidades públicas no Brasil, enquanto um país com desigualdades estruturais, não parece ser a proposta mais eficaz para reduzir desigualdades, pelo exemplo chileno, e por suas características neoliberais, tem um potencial de aumentá-las.

Por fim, os resultados da presente tese inquietam o pesquisador sobre as motivações que levaram os governos brasileiros a apresentarem ações com características ideológicas antagônicas como do neoliberalismo e do bem-estar-social ao mesmo tempo. Até que ponto a governabilidade pode explicar porque o governo Lula incentivou o crescimento do setor privado e porque o governo Bolsonaro mesmo com expoentes neoliberais entre os ministros desenvolveu políticas de proteção social como o Auxílio Brasil?

Essa é a principal inquietação que deve promover o desenvolvimento dos próximos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, L. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.58, n.4, Oct./Dec., 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400020. Acesso em: 16 fev. 2025.
- À CUSTA de “banho de sangue”, Onyx elogia reformas de Pinochet no Chile. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/a-custa-de-banho-de-sangue-onyx-elogia-reformas-de-pinochet-no-chile-05dbp35uynka3po5imxprht88/>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Políticas públicas para formação de tecnólogos no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 177-208, dez., 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v43nesp/2177-6059-roteiro-43-esp-177.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.
- AGUILAR, L. E.; FRANÇA, E. N. A mudança de governo no Brasil e os efeitos nas políticas de Educação Superior: uma análise preliminar. **Universidades**, América Latina e Caribe, v. 71, n. 85, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.276>. Acesso em: 30 maio 2024.
- ALVES, I. M. **Glossário de termos neológicos da economia**. São Paulo: Humanitas, 2001. Disponível em: https://citrat.fflch.usp.br/sites/citrat.fflch.usp.br/files/inline-files/Cad.%20Terminologia%203_0.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.
- AULETE. **Escolaridade**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2025. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/escolaridade>. Acesso em 22 jan. 2025.
- AVENA, C. P. **Os retornos do capital humano na região metropolitana de Salvador**. 2000, 60 f. Dissertação (Economia) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17123>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ARBIX, G. A queda recente da desigualdade no Brasil. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 64, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/KcFNp9HsgwqcgJmQhKgp85G/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ARAÚJO, M. R. M.; DIVINO, P. H. R.; SILVA, S. S.; BATISTA, K. Reforma trabalhista e precarização do trabalho segundo atores do direito do trabalho. **Farol**, Minas Gerais, v. 10. n. 27, p. 108-158, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25113/farol.v10i27.6910>. Acesso em: 02 mar. 2025.

ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, J. F. O campo da educação superior no Brasil: tensões e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 116, p. 27-42, jan./abr. 2023. Disponível em <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5478/4292>. Acesso em: 16 maio 2024.

BAGOLIN, I. P. ; PÔRTO JÚNIOR, S. S. . A desigualdade da distribuição da educação e crescimento no Brasil: Índice de Gini e anos de escolaridade. **Estudos do CEPE (UNISC)**, Santa Cruz do Sul - RS, v. 18, p. 7-31, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppge/wp-content/uploads/2021/06/2003-09.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BANCO CENTRAL DE CHILE. **Indicadores Económicos y Sociales de Chile: 1960 - 1988**. Santiago, Chile, 1989. Disponível em: <https://repositoriodigital.bcentral.cl/xmlui/handle/20.500.12580/4017>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BANCO CENTRAL DE CHILE. **Indicadores Económicos y Sociales de Chile: 1960 - 2000**. Santiago, Chile, 2001. Disponível em: <https://www.bcentral.cl/web/banco-central/nuevo-buscador?category=35741&categorias=35741>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Programa Nacional de Desestatização: relatório de atividades, 1999**. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/4206?&locale=pt_BR. Acesso em: 20 mar. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Medindo a desigualdade de renda (Deininger e Squire) Banco de dados 1890-1996**. Microdados. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.48529/7mk0-rd15>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, R. J. Estagnação desigual: desemprego, desalento, informalidade e a distribuição da renda do trabalho no período recente (2012-2019). **Boletim do IPEA**, Mercado de Trabalho: conjuntura e análise, v. 25, n.67, p. 59-70, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9949>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BARRO, R. J. **Education and economic growth**. Harvard University, 2000.

BECKER, G. S. Investment in Human Capital: a theoretical analysis. **Journal of Political Economy**, Chicago, n. 5, 1962. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1829103>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BELLEI, C. C. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v.39, n.1, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BID. **Informe sobre progreso economico y social**. Washington, 1998.

BIRDSALL, N.; LONDOÑO, J. L. Asset inequality matters: an assessment of the World Bank's approach to poverty reduction. **American Economic Review**, Pittsburgh, v.87, n.2, May., 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2950879>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BNDS. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. **Programa Nacional de Desestatização. Relatório de atividades 1999**. Iarte: Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/4206?&locale=pt_BR. Acesso em: 23 mar. 2025.

BOISIER, S. Desarrollo (local): De qué estamos hablando? Colômbia: Cámara de comércio de Manizales. In: BARQUERO, A. V.; MADDOERY, O. (Org.). **Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local**. Rosário, Argentina: Homo Sapiens, 2001. cap. 1. p. 48-74. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1245948918.Desarrollo_Local_De_que_estamos_hablando_2.pdf. Acesso 8 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 10 de Novembro de 1937. Rio de Janeiro. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de Janeiro de 1967. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI e dá outras providências**. Brasília, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5800 de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.725, de 12 de março de 2019. **Extingue cargos em comissão e funções de confiança e limita a ocupação, a concessão ou a utilização de gratificações**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar. 2019. Seção 1, p. 4. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30843435/publicacao/30843446>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão do FNDE 2015**. Brasília: FNDE, 2016. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/institucional/relatorios_gestao/relatorio_gestao_2015.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Metas**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. **Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – SIOP**. 2024. Disponível em: https://www.siop.planejamento.gov.br/modulo/login/index.html#. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. MEC. Ministério do Trabalho. **Anuário Rais - CAGED**. Anos de referência 2000-2025. Disponível em:

https://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_anuario_rais/anuario.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **"É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos", diz ministro.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **O que é o Sistema UAB.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/setec_analise_indicadores_2011.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/setec_analise_indicadores_2012.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17985-setec-analise-indicadores-2013&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/relatorio_anual_analise_dados_indicadores_gestao_2017.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2019-pdf/117321-caderno-de-indicadores-2019-tcu/file>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/CADERNO_DE_INDICADORES_2020_TCU.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_Analise_Indicadores_2020_Vs_Final.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.** 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_analise_dos_indicadores_da_Rede_Federal_EPCT_2021_REV_RENATA_27dez.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2002, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2010, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2018, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2019, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2020, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2021, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo da educação superior em 2022, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Dados Abertos do PROUni, 2005-2010.** Disponível em: Acesso em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. 23 mar. 2025.

BRASIL. **PNAD. Microdados 2001-2009 e 2011.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/19897-sintese-de-indicadores-pnad2.html?=&t=microdados>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **PNAD contínua. Microdados 2012-2020.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **PNAD contínua: glossário.** 2025. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Mensal/glossario_pnadc_mensal.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

BOSWORTH, B.; COLLINS, S. M. The empirics of growth: An update. **Brookings Papers on Economic Activity**, Washington, v. 2003, n. 2, p. 113-206, 2003. Disponível em: <https://www.brookings.edu/projects/brookings-papers-on-economic-activity/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CARRILLO, F.; ESPINOZA, S.; VALENZUELA, A. **Mercado laboral y educacion en Chile: Principales tendencias y resultados.** Comisión Nacional de Productividad,

Santiago, 2018. Nota técnica. Disponível em: <https://cnep.cl/notas-tecnicas/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CARTA CAPITAL. Abraham Weintraub diz que universidades federais “têm cracolândia”. **Carta Capital**, São Paulo, 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia>. Acesso em: 30 maio 2024.

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

CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.58, p.209-244, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CARVALHO, E. Hayek e Friedman e as origens do neoliberalismo. **Dimensões**, v. 11, n.11, p. 211-218, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2339>. Acesso em 10 dez. 2024.

CARVALHO, S. R. O Golpe Sobre O Trabalho: retrocesso e desumanização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.139-148, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29072/20073>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, L.; YASBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 235-264. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2019/06/As-Transforma%C3%A7%C3%B5es-da-Quest%C3%A3o-Social-Robert-Castel.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 630 p.

CASTRO, J. A. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 1011-1042, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/RQb5YRq9hpV5RDkjbNL69zr/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30 n. 108, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAVALIERI, C. H.; FERNANDES, R. Diferenciais de salários por gênero e cor: uma comparação entre as regiões metropolitanas brasileiras. **Revista de Economia**

Política, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 162-180, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/NTL5MsY45YTYqCHFPpc9rgP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CECCHINI, S. **Protección social universal en América Latina y el Caribe**: textos seleccionados 2006-2019. Santiago, Chile: Cepal, 2019.

CEPAL. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas. Disponível em: Acesso em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>. 23 mar. 2025.

CERQUEIRA, H. C. **Uma análise acerca dos impactos do prouni sobre a desigualdade de renda e o crescimento econômico**. 2019. 87 f. (Mestrado em Economia) - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/images/mestrado/turma3/henrique-coutinho-cerqueira.pdf>. Acesso em 30 dez. 2024.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 49-72, out.dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jZMkgMgTyb7rmjtqTVczXBj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2024.

CHILE. **Constitucion Politica De La Republica De Chile**. Texto Promulgado Por Decreto Supremo N° 1.150 Del Ministerio Del Interior De 21 De Octubre De 1980.

CHILE. CONSEJO de Rectores (1981). **Nueva legislación universitaria chilena**. Santiago do Chile, Consejo de Rectores, 1981a. Disponível em: [Nueva legislación universitaria chilena - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile](#). Acesso em: 07 mar. 2024.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley 4**. Fija Normas Sobre Financiamiento De Las Universidades Ministerio De Educación Pública, 1981b. Disponível em: [Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional](#). Acesso 06 jan. 2025.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley 5**. Fija Normas Sobre Institutos Profesionales Ministerio De Educación Pública, 1981c. Disponível em: [Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional](#). Acesso 06 jan. 2025.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley 24**. Fija Normas Sobre Centros De Formacion Tecnica Ministerio De Educación Pública, 1981d. Disponível em: [Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional](#). Acesso 06 jan. 2025.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T.; O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025/11380. Acesso em: 08 jul. 2024.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2° Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H6DGXS548SGQppcXMxDnzpn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 dez. 2024.

COSTA, F. L. O. A Expansão do Ensino Superior Privado Com Fins Lucrativos no Brasil: da constituição federal de 1988 até meados dos anos de 2010. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.2, p. 284-299, maio 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61489>. Acesso em: 21 mar. 2024.

COUTO, R. F. **Neoliberalismo E Privatizações No Brasil**: o sistema de telefonia telebrás na década de 1990. 2010, 58 f. Monografia (Bacharelado em Economia) Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2010. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2545/1/RFCouto.pdf>. Acesso em 16 dez. 2024.

CRUZ, A. C.; TEIXEIRA, E. C.; BRAGA, M. J. Os Efeitos dos Gastos Públicos em Infraestrutura e em Capital Humano no Crescimento Econômico e na Redução da Pobreza no Brasil. **Economia**, Selecta, Brasília (DF), v.11, n.4, p.163-185, 2010. Disponível em: https://www.anpec.org.br/revista/vol11/vol11n4p163_185.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2025.

CURY, C. R. J. O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea: Posições e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, maio 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/988>. Acesso em 24 mar. 2024.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE**, Rio Grande do Sul, v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518/27389>. Acesso em 14 nov. de 2024.

DIAS, R. L. C. Avaliação sobre a questão da permanência na educação superior: progressos e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n.9, p.349-367, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32689/18837>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DIAZ, S. D. A Reforma Neoliberal Da Educação Superior No Chile Em 1981. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 20, n. 57, p. 53-64, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/PmJzYT9pBSyYskr6RqHpSMD/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 393-413, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KpS3ZFqNdcPk6xSP3gczWMk>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ESCALANTE, E. E. The Influence of Pinochet on the Chilean Miracle. **Latin American Research Review**, Cambridge, V. 57, 2022. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/latin-american-research-review/article/influence-of-pinochet-on-the-chilean-miracle/4DB3D0E252A7B70AC00E1AEC7E3F6A20#article>. Acesso em: 26 out. 2023.

ESPINOZA, O. Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 175-202, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71553908009/>. Acesso em: 29 de fev. 2024.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, nov. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682/11084. Acesso em: 31 de ago. de 2023.

FERREIRA, F. **Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: Luta de classes ou heterogeneidade educacional?**. In: HENRIQUES, R. (Ed.), *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA. pp. 131-158, 2000.

FERREIRA, S. As políticas de expansão da Educação Superior do Governo Lula da Silva (2003 - 2010). **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 24(2), p. 225-239, maio/ago. 2019. Disponível em: [As políticas de expansão da Educação Superior do Governo Lula da Silva \(2003-2010\) \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/revista/revista-educacao/As-politicas-de-expansao-da-Educacao-Superior-do-Governo-Lula-da-Silva-(2003-2010)-(fcc.org.br)). Acesso em: 10 de ago. de 2023.

FIGUEIREDO, A.C. Princípios de Justiça e Avaliação de Políticas. **Lua Nova**, São Paulo, v.97, n.39, p. 73- 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/458bwWSxTPTLf7Vqh9Syq3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C.; SILVA JUNIOR, J. A.; PARANHOS, R.; NEVES, J. A. B.; SILVA, M. B. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson: O retorno. **Cadernos de Pesquisa Política**, São Paulo, n. 8, p.66-95, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/leviathan/article/view/132346>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FIGUEIREDO, J. C. Impeachment No Brasil: o governo temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 161-181, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22998>. Acesso em: 16 maio 2024.

FISCHER, R.; GUTIERREZ, R.; SERRA, P. **The Effects of Privatization on Firms and on Social Welfare: The Chilean Case**. Documento de trabalho do BID n.º 165 (Universidade del Chile). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1814714>. Acesso em: 05 jan. 2025.

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bFjBQtWgLnWsQXVNWtBCVZc/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 16 maio 2024.

FORMICHELLA, M. M.; LONDON, S. Empleabilidad, educación y equidad social. **Revista de Estudios Sociales**, Chile, n. 47, p. 79-91, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/815/81529190007.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FORUM, **Em mensagem a neto, Bolsonaro trata Pinochet como "saudoso general"**, 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/2018/9/26/em-mensagem-neto-bolsonaro-trata-pinoc-het-como-saudoso-general-34566.html>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGOSO, A.; VALADAS, S. R.; PAULOS, L. Ensino Superior E Empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DQ5KTMJnXW4LC6pLQmnNSMF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jan. 2025.

FREITAS, J.C. **Exclusão Escolar no Brasil: tramas histórico-culturais e possibilidades de superação**. 1995, 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10153>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GARCIA, F.; VASCONCELLOS, L. M.; GOLDBAUM, S.; LUCINDA, C. R. Distribuição da educação e da renda: o círculo vicioso da desigualdade na América Latina. **FGV EESP**, (Textos para Discussão - Working Paper Series), São Paulo, 1999. p.1-17. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/0b6135f8-5076-4520-b34f-0bcfb4c7400c>. Acesso em 23 jan. 2025.

GARRETÓN, M. A. Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Bolivia, v. 10, n. 30, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121888>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GERMANO, J. W. Mercado, universidade, instrumentalidade. In: Torres, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GOMES, D.C.; SORIA, S. Reforma trabalhista e trabalho docente no ensino superior privado no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Vn7xWq73MxmbkVkJMLvSKydz/>. Acesso em: 16 maio 2024.

GUILLADAUT, P.; MOUTERDE, P. **Los Movimiento Sociales em Chile 1973 - 1993**. Santiago, Chile: [S.n.], 1998. 248 p.

HANSEN, L. P. Large Sample Properties of Generalized Method of Moments Estimators. **Econometrica**, v. 50, n. 4, p. 1029-1054, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1912775>. Acesso em: 16 fev. 2025.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Tradução de Adail Sobral.

HELENE, O.; MARIANO, L. Educação E Desigualdade Na Distribuição De Rendas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.223485>. Acesso em: 20 nov. 2024.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.3, n.2, pp.24-59, jul/ dez 2003. Disponível em: <https://artigos-csf.org/index.php/csf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

HUNEEUS, C. **El régimen de Pinochet**. Santiago: Editorial Sudamericana, 2000.

IBAÑES, L. G. Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. **Revista Central de Sociología**, Santiago, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.centraledesociologia.cl/index.php/racs/article/view/18>. Acesso em: 28 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: 2010. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: 2020. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: Acesso em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. 23 mar. 2025.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enade**, 2004-2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 23 mar. 2025.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **IPEADATA**. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 16 mar. 2025.

JORNAL DO PROFESSOR. Secretária do MEC defende cobrança de mensalidades. **Jornal do Professor**, Goiás, p. 8-9, mar. 2017. Disponível em: <https://www.adufg.org.br/jornal-do-professor>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JUPP, V. **The Sage Dictionary of Social Research Methods**. London: Sage, 2006.

KAUFMAN, R. O. e STALLING, B. 'The Political Economy of Populism', In: DORNBUSCH, R.; EDWARDS, S. (Org.). **The Macroeconomics of Populism in Latin America**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. cap.2. p 15-43. Disponível em: <https://www.nber.org/system/files/chapters/c8296/c8296.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KLIKSBERG, B. A Situação Social da América Latina e seus Impactos sobre a Família e a Educação: questionamentos e buscas. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.96, p. 3-32, maio/ago. 1999. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/264>. Acesso em: 12 jul. 2023.

KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V.; Para além dos discursos: impactos efetivos da Reforma nas formas de contratação. In: _____. **Reforma Trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. 1. ed. Campinas: CURT NIMUENDAJÚ, 2019. p. 81-127. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Livro-REMIR-v-site.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958. 274 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p.

LIMA, M.; MACIEL, S. L.; A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LIMA, H. B.; MARTINS, F. E. S.; MACIEL, M. B. Breve reflexão sobre a reforma do ensino médio e sua relação com a educação de nível superior. **Cadernos Cajuína**, Piauí, V. 4, N. 2, p.125 - 137, 2019. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/283>. Acesso em: 16 maio 2024.

LIMA, M. P. **A desigualdade social na concepção de Jean-Jacques Rousseau**. 2016, 20 f. Monografia (Graduação em Filosofia) - Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/handle/123456789/9982>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LIMA, T.; CUNHA, M. LIMA, T. CUNHA, M. Iniciais. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 14, n.28. jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71794/41277>. Acesso em 20 jun. 2024.

LIMA, H. C. R. B.; BARBOSA, J. A. B.; OLIVEIRA, P. R. P.; SANTOS, M. H. P. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. **Rev. Psic.** v.17, n. 67, p. 29-48, Julho/2023. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id> . Acesso 20 jun. 2024.

LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Tradução Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UnB), 1981. 124 p.

LUCAS, R. E. On The Mechanics Of Economic Development. **Journal Of Monetary Economics**, v. 22, p. 3-42, 1988.

LÚGARO, E. T. Ni tan pronto ni tan tarde. La incorporación anticipada de Pinochet al golpe de estado de 1973. **Revista de História**, Santiago, v. 2, n. 28, jul-dez, 2021. Disponível em: [Documento sin título \(scielo.cl\)](https://doi.org/10.1590/0034-8714-2021-0000). Acesso em: 28 set. 2023.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução de Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 656 p.

LOPES, E. A. B. **Welfare State: teoria e história**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: Oliveria, J.F. de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; (Org.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

MANCEBO, D. crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MANCEBO, D. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.56, n. 49, p. 62-84, jul/set, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14477>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História Da Educação Escolar No Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev/jul, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MARQUES, M. A. F. Políticas Educacionais nos Governos Lula e Dilma: Impactos na Expansão do Ensino Superior e Profissional. **Rev. Mult. Psic.** v.12, n. 41, p. 661-676, 2018. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MARQUES, T. C. S. Frágeis e perigosos A repercussão internacional da violência contra estrangeiros durante o golpe de 1973 no Chile. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 182-198, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/MxgHkBgfbyywVFVdw9CDycB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

MATOS, C. E. **Tecnologia e Desenvolvimento**: estudando as relações. 2015, 123 f. Dissertação (Mestrado em economia). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: [Dissertacao Carlos Eduardo Matos FINAL 30-06-2015 - A5](#). Acesso em: 06 dec. 2024.

MATTEI, L.; HEINEN, V. L.; Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 647-668, 2020. Disponível em: Acesso em: 02 mar. 2025.

MATTOS, M. J. V. M.; PAIVA, M. S. As Políticas Públicas E Programas De Formação De Docente No Brasil e na França: alguns elementos para reflexão. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Minas Gerais, v. 2, n. 3, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/14254>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MARX, K. **Os despossuídos**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2017. 150 P.

MIDEPLAN - **Ministério de Planificación Nacional y Política Económica**. Disponível em: <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MEDINA, F. Consideraciones sobre el índice de Gini para medir la concentración del ingreso. **CEPAL - SERIE Estudios estadísticos y prospectivos**, Santiago de Chile, marzo de 2001. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/4788>. Acesso em 22 jan. 2025.

MENDES, C. F. Ideologia e Poder no Chile: a DINA e a repressão na ditadura do general Augusto Pinochet. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal: Ampu, 2013. Disponível em: <https://www.snh2013.anpuh.org/>. Acesso em: 13 out. 2023.

MENDOÇA, J. R. C.; et al. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 156-177, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KqbwypZHJBL6jrFNp3pDr4S/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MEEK, V. L. Market coordination, research, management and the future of higher education in the post-industrial era. **UNESCO Forum Occasional**, Paris, n.5, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134121>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MERCADANTE, O. A. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula**. 2010, 509 f. Tese (Doutorado em Economia) - UNICAMP, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.794314>. Acesso em: 08 mar. 2025

MICHAELIS. **Escolaridade**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 22 jan. 2025.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade**: como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho. 7ª edição. São Paulo: Gente, 2009. 120 p.

MINCER, J. On-the-Job Training: costs, returns, and some implications. **Journal of Political Economy**, Chicago, v.70, n. 5, 1962. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1829104>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária** – Gastos Tributários Estimativas Bases Efetivas Ano Calendário 2013 – Série 2011 a 2016. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/renuncia/gastos-tributarios-bases-efetivas?b_start:int=20. Acesso em: 23 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **As alterações propostas no FIES**: MP nº 785/2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em:

<https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes>. Acesso em 16 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **DIAGNÓSTICO FIES**. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2017/diagnostico-fies-junho-2017>. Acesso em 22 jan. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Subsecretaria de educación superior. 1984-2024 **Compendio historico en educación superior en Chile**. Matrícula de educación superior. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/compendio-historico-de-educacion-superior/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MINISTERIO DE JUSTICIA. **Informe sobre a qualificação de vítimas e violações de direitos humanos. Santiago**. Corporação Nacional de Reparação e Reconciliação, 1996.

MOORE, D. S.; MCCABE, G. P. **Introduction to the Practice of Statistics**. New York: W.H. Freeman and Company, 2003.

MORAN, J. C. A Educação a distância mais focada em pesquisa e colaboração. In: FIDALGO, Fernando (Org.). **Educação a Distância: Meios, Atores e Processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 39-51. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

MOREL, B. L. G. **O desenvolvimento do Chile das reformas econômicas de 1973 a 2006**. 2008, 91 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, PUCRS, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3861>. Acesso em: 28 set. 2023.

MOROSINI, M. C.; C. M. B. FERNANDES. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MOTA JUNIOR, W. P. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior Brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VnyWgtPv5LGSW9zNvPFgHQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOYA, O. R. S. **Gênese e consolidação do modelo capitalista neoliberal e a educação superior: continuidade, embates e horizontes**. 2013, 116 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14929>. Acesso em: 9 nov. 2023.

MUGNOL, M.; GISI, M. L. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 122-139, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236118146.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MULLIGAN, C.; SALA-I-MARTIN, X. Measuring Aggregate Human Capital. **Journal of Economic Growth**, v. 5, n. 3, p. 215-252, 2000. Disponível em: <https://link.springer.com/journal/10887>. Acesso em 21 nov. 2024.

NAKABASHI, L. **Três Ensaio sobre Capital Humano e Renda por Trabalhador**. 2005, 128 f. Tese (Economia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NAKABASHI, L.; SALVATO, M. A. Human capital quality in the Brazilian states. **Revista Economia**, v. 8, n. 2, p. 211-229, 2007.

NASCIMENTO, C. L. L. Locke e Marx e o Tema da Desigualdade Social. **PROMETHEUS**, Sergipe, n. 30, p. 53-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/11693>. Acesso em: 21 mar. 2024.

NEVES, L. M. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. 272 p.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, abr. 1994. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOES E AD](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOES%20EAD). Acesso em: 10 set. 2022.

NOGUEIRA, V. M. R. Estado de Bem-estar Social: origens e desenvolvimento. **Revista Katálisis**, Santa Catarina, n. 5, jul.-dic., pp. 89-103, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5738>. Acesso em: 19 dec. 2024.

OCDE. **Educación en Chile**. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Tradução de Logan Britt; Isabel Fraile; Katherine Jara. Chile: A Impresores S. A., 2017. Disponível em: <https://cl.fundacion-sm.org/innovacion-educativa/biblioteca/investigacion-educativa-biblioteca/evaluacion-politicas-nacionales-educacion-chile/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, L. C.; SANTOS, A. O. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB): democratização neoliberal no campo educacional. **Revista CTS**, Salamanca, n. especial, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es>. Acesso em: 13 fev. 2024.

OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: tendências e desafios no contexto do PNE (2014-2024). In: OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. (Org.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024):** expansão, qualidade e tendências. Brasília: Anpae, 2019. p. 16-22. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/diversos2.html>. Acesso em: 16 maio 2024

OLIVEIRA, R. C. **Fontes de Renda e Dinâmica da Desigualdade Regional no Brasil entre 1995 e 2011:** Uma Análise do Papel da Escolaridade. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado em economia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11165>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ORTIGARA, C. **Políticas para a educação profissional no Brasil:** os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral. 2. ed. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021. 113 p. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br>. Acesso em: 02 mar. 2025.

OXFORD LANGUAGE. Renda. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

OYARCE, N. G. F.; LEIHY, P. S.; ZEGERS, J. M. S. Crise da Educação Superior no Chile neoliberal: mercado e burocracia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FVjK6mfjQV8vQdTmLHVwv6d/?format=pdf&lang=es>. Acesso em 14 nov. 2024.

PACHECO, João Alves. **Políticas de acesso à Educação Superior no Brasil: contradições da expansão nos Governos Lula.** Marília: Lutas Anticapital, 2019. 315 p.

PALHARES, I. Após confronto com universidades federais, Weintraub fala em fortalecer setor privado, **Estadão**, 10 jun. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/apos-confronto-com-universidades-federais-weintraub-fala-em-fortalecer-setor-privado/>. 29 jun. 2025.

PAULA, A. S. N.; et al. A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Revista Em Debate (UFSC)**, Florianópolis, v. 15, p. 69-82, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p69>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PAULA, C. G.; MARTIN, D. G. Reuni: um instrumento de promoção do princípio constitucional da igualdade. **Revista da Educação Superior do Senac**, Rio Grande do Sul, v.14, n.2, 2021. Disponível em:

<https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/722/453>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PELEGRINE, R. **O comportamento do salário real nas ditaduras latinas americanas durante entre as décadas de 1960 e 1980**. 2019, 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional MPFE) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27135/dissertacao_renat_o_pellegrini_v_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 9 nov. 2023.

PEREIRA, O. A. V. **Desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil: o caso do ensino superior**. 2015, 204 f. Tese (Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/114>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PIKETTY, T. **O Capital no século XXI**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014. 812 p. Disponível em: <https://nae.com.pt/wp-content/uploads/O-Capital-no-Seculo-XXI-Thomas-Piketty.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PIKETTY, T. Thomas Piketty e “O Capital no Século XXI”: da economia, política à Sociologia contemporânea. Porto Alegre: Sociologias, 2017. **Sociologias**, Porto Alegre, p. 424-439, jan/abr. 2017. Resenha.

PIRES, C. P. As reformas neoliberais na estrutura, na organização e no financiamento da educação superior do Chile e a deflagração do movimento estudantil em 2011. **Revista Contraponto**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/59931>. Acesso em: 29 fev. 2024.

POCHMANN, M. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Revista Serviço Social Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/bb7bdstrPCx4wN6VZHfWvbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

POCHMANN, M. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun., 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12681. Acesso em: 12 jul. 2023.

PRATES, A. A. P. Ampliação Do Sistema De Ensino Superior Nas Sociedades Contemporâneas No Final Do Séc. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso Brasileiro. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.125-146, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2554/2174>. Acesso em: 11 jul. 2023

PREBISCH, R. Cinco etapas de mi pensamiento sobre el desarrollo. **El Trimestre Económico**, v. 50, n. 198, p. 1077-1096, 1983. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/items/4bed9ba2-4f75-4f33-934f-7f75089b4a72>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PRIBERAM. **Escolaridade**. Lisboa: Priberam Informática, S.A, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 22 jan. 2025.

PURYEAR, J. “La educación en América Latina. Problemas y desafíos”. **PREAL**, Santiago, n. 7, 1997. Disponível em: <https://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/interactiva/980000016.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

QUADRAT, S. V. As faces da repressão nos países da América Latina. **Dimensões**, Espírito Santo, v. 13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes>. Acesso em: 13 de out. de 2023.

RAIHER, A. P. **A evolução do capital humano e sua importância no crescimento econômico das microrregiões paranaenses no período de 1999 a 2006**. 2009, 141 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18814>. Acesso em: 21 nov. 2024.

RATTNER, H. Produtividade e desenvolvimento. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 53–78, 1967. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/40820>. Acesso em: 6 dec. 2024.

RESENDE, M. T. As políticas econômicas das ditaduras do Chile (1973-1982) e da Argentina (1976-1982) sob um ângulo comparativo. **Revista de Economia**, Paraná, v. 42, n. 77, p. 142-172, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/>. Acesso em 27 jan. 2025.

ROBERTO, L. Universidade Pública Federal Brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/>. Acesso em: 30 maio 2024.

ROMER, P. M. Endogenous Technological Change. **Journal of Political Economy**, v.98, n.5, p. 71-99, 1990.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova cultural. 1988. 330 p.

SÁ, T. A. O. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Lnvwcvpkg6LnmZVN8QfH63b/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SÁNCHEZ, M. Violência econômica, física e psicológica no Chile. **CUHSO**, Temuco-Chile, v.31, n.2, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S2452-610X2021005000507&script=sci_arttext#B27. Acesso em: 5 out. 2023.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: EDITORA BEST SELLER, 1999. 650 p. Disponível em: [NOVÍSSIMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA](#). Acesso em: 28 mar. 2024.

SANO, B. H. **O Programa Nacional De Assistência Estudantil (PNAES): um estudo de caso da Universidade Federal Fluminense**. 2018, 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15860/Dissertacao_barbara_harumy_sano.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 08 jul. 2024.

SANTOS, A. V.; CHAVES, V. L. J.; PAIXÃO, D. L. L.; O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010–2016). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260046>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SARAIVA, M. V.; SILVA, C. E. L.; FRANÇA, M. T. A. Capital Humano Nas Regiões Do Brasil: quantidade ou qualidade?. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, Paraná, v. 11, n. 1, p. 111-132, 2017. Disponível em: <https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/186/202>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SCHLESENER, A. H.; PEREIRA, M. F. R. Expansão do Ensino Superior: notas sobre seus limites e possibilidades sociais. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.2, n.3, p.518-531, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SCHULTZ, T. W. Reflections on Investment in Man. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 70, n. 5, 1962. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1829102>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SCHULTZ, T. W. **Capital Humano**: investimento em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, S. **Notas sobre os sistemas de ensino superior da América Latina**, 1993. Notas prévias preparadas para o projeto de Estudos Comparados sobre Política de Educação Superior para a América Latina - 1993-4. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/america_latina.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

SERAFIM, A.; BRAGA, C.; VARUNA, I.; MARIA, F.; CORREA, J.; CLERES, J.; AMORIM, R.; TÁVORA, F. Constituição Do Chile De 1980 E Assembléia Constituinte Da Nova Carta Constitucional. **Revista Mundo Acadêmico**, Rio de Janeiro, v. I,

p.167, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/15/article/view/64/62> Acesso em 14 nov. 2024.

SGUISSARD, V.; Modelo De Expansão Da Educação Superior No Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jun. 2025.

SGUISSARD, V.; Educação Superior No Brasil. democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVs7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jun. 2025.

SILVA, E. A. T.; BEZERRA, F. A. S. Análise crítica de transitividade de representações discursivas do Ministro da Economia Paulo Guedes sobre privatização. **Miguilim Revista Eletrônica do Netlli**, v. 11, n. 1, p. 14-39, 2022. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN> Acesso em 14 nov. 2024.

SILVA JUNIOR, W. S. A desigualdade de renda e sua relação com a distribuição de renda no Brasil. **REVISTA ORBIS LATINA**, Foz do Iguaçu, v. 3, p. 55-66, 2013. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/464>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, T. A. B.; SILVA, J. A. A. Política de ensino superior, universidades federais brasileiras e trabalho docente no governo Dilma Rousseff (2011-2016). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v.10, n.32, 2017. Disponível em: doi=10.20952/revtee.v10i23.6441. Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVEIRA, F. M. K. **A relação entre a ead promovida pela UEPG por meio do sistema UAB com o desenvolvimento regional de Ponta Grossa e dos municípios sedes mais representativos dos primeiros polos de apoio presencial**. 2020, 188 f. Dissertação (Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3203>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SIMÕES, P. H. C.; ALVES, J. E. D.; SILVA, P. L. N. Transformações e tendências do mercado de trabalho no Brasil entre 2001 e 2015: paradoxo do baixo desemprego? **Revista Brasileira. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v.33, n.3, p.541-566, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/37ptWLPknZM3L5yFP6Zkb4J/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2025.

SISFIES. Ministério da Educação. Brasil. **Quem acredita em si mesmo merece o nosso crédito**. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SOARES, S.; HERCULANO, P. G.; SOUZA, F. OSÓRIO, R. G.; SILVEIRA, F. G. Os impactos do benefício do programa bolsa família sobre a desigualdade e a pobreza. In Castro, J. A .; Modesto, L. **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. Disponível em:

https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/ipea/livro_bolsafamilia_vol2.pdf#page=25. Acesso em: 16 fev. 2025.

SOARES, L. M. **Análise do crescimento da economia chilena no período 1973-2006**. 2009, 45 f. Monografia (Economia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2514/1/LMSoares.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 16, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 4 jul. 2022.

STIGLER, S. "Francis Galton's account of the invention of correlation". **Statistical Science**, v.4, n.2, p. 73–79, 1989. Disponível em: <https://projecteuclid.org/journals/statistical-science/volume-4/issue-2>. Acesso em 23 jan. 2025.

TEIXEIRA, P. P. **O impacto da escolaridade da população sobre a pobreza e a desigualdade de renda no Brasil: 1993-2011**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (USP), Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-02092015-095249/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TENÓRIO, J. B. M. **Estado De Bem-Estar Social: capacidades de bem-estar na América Latina**. 2022, 188 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25593>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TROVÃO, C. J. B. M.; ARAÚJO, J. B. Reformas Trabalhistas, flexibilização e novas formas de contratação: impactos sobre o mercado de trabalho no Brasil até 2019. **Revista Brasileira de Economia Social e do Trabalho**, Campinas, v. 2, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbest/article/view/13304/9828>. Acesso em: 20 nov. 2024.

UNESCO. **Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003**. Digital Observatory For Higher Education In Latin America And The Caribbean, 2003.

Disponível em: [Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003 - UNESCO Digital Library](#). Acesso em: 06 jan. 2025.

UNIVERSIDADES com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas, diz Weintraub. **Veja**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

VERGER, A.; BONAL, X.; ZANCAJO, A. Recontextualização de políticas e (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.27, p. 1-27, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450052>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VIANA, N. Breve história do neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**, n. 05, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/renf/article/view/792>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VIANNA, M. L. T. W. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

VIDIGAL, V. G. **Crescimento Econômico, Desigualdade De Renda E Políticas Sociais No Brasil**. 2011, 69 f. Dissertação (Economia Aplicada) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/84/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em 12 jul. 2023.

VILLALOBOS SALDIVIA, I. Movimientos estudiantiles: resistencia al sistema neoliberal en la educación chilena. **Revista Americana De Psicología**, Chile, v. 11, n.1, p. 107–125, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3379>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VIVEIROS, K. F. M. Educação, Direitos Humanos e formação de professores: reflexões e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VUOONO, G. D. D.; MINEIRO, P F. S.; RAMOS, J. C. F. Revolução dos Pinguins no Chile: contexto e repercussões do movimento secundarista de 2006. **Mundo Livre revista multidisciplinar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 66-88, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivres>. Acesso em 14 nov. 2024.

WEINBERG, P. **Formación profesional, empleo y empleabilidad**. Organización Internacional del Trabajo. Foro Mundial de Educación. Porto Alegre, 2004. Resumo. Disponível em: Acesso em: 28 jan. 2025.

WEINTRAUB defende cobrança de mensalidade na pós-graduação. **APUFSC**, Santa Catarina, 22 maio 2019. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2019/05/22/weintraub-defende-cobranca-de-mensalidade-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

WINTER, A. C.; MENEGOTTO, L. M. O.; ZUCCHETTI, D. T. Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 25, p. 165 – 183, set./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/552. Acesso em: 12 jul. 2023.

XAVIER, A. C.; **A Globalização Financeira E Os Impactos Da Crise De 2008 Para Os Países Emergentes**: o Brasil da deflagração da crise à gestão Rousseff (2010-2016). 2020, 76 f. Monografia (Relações Internacionais) - Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1087>. Acesso em: 18 maio 2025.

ZÁRATE, V. V. O. “¡Estamos En Guerra, Señores!”. el régimen militar de Pinochet y el pueblo, 1973-1980. **História**, v. I, n. 43, enero-junio, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942010000100005. Acesso em: 28 set. 2023.