

## **CAPÍTULO 6**

### **Contradições do processo de expansão do acesso à educação superior e profissional e tecnológica no Brasil no século XXI\***

*Ney Luiz Teixeira de Almeida*

*Fernanda Carneiro Soares*

*Débora Spotorno Moreira M. Ferreira*

Abordar o processo de expansão do acesso à educação escolarizada no Brasil tem sido uma tarefa intelectual e política das mais relevantes na contemporaneidade. Primeiro, porque de fato encontramos na história a base fundamental para a construção desse campo de interesse e disputas (práticas e compreensivas), visto que no Brasil a universalização do acesso à educação ainda é um tema frequente na agenda pública. Em segundo lugar, em função de que as particularidades do processo de revolução burguesa no Brasil e as contradições próprias ao caráter dependente e periférico do capitalismo nesta parte do mundo, dominado pela hegemonia financeira, nunca favoreceram o reconhecimento e a consolidação da educação como um efetivo direito de cidadania, mesmo nos limites próprios à socialidade burguesa (Fernandes, 1976). E, por último, para efeito de organização argumentativa somente, cabe destacar que a relação ontológica entre trabalho e educação assume, na particularidade brasileira, uma forma histórica altamente excludente com a qual se articulam os discursos e as ações inclusivas.

Para Lukács, a educação dos homens consiste em “capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que ocorrerem depois em sua vida” (2013, p. 176). Além de ser um ato consciente que envolve teleologia e causalidade, estrutura-se como um complexo da vida social que deriva, em última instância, do trabalho como atividade fundante do ser social e modelo

---

\* 10.29388/978-65-6070-130-4-0-f.106-123

de todas as práxis humanas. A educação, para o autor, embora determinada pelo complexo do trabalho, se desenvolve na esfera da reprodução social com legalidades próprias que passam a compor uma totalidade que se distancia cada vez mais do trabalho e suas mediações primárias com a natureza, mas que com ele se relaciona, mediada por outros complexos sociais, como parte da dinâmica que constitui o ser social. A educação é, portanto, um processo que se realiza ao longo da vida e que, mesmo determinada pelo trabalho, constitui uma totalidade dele distinta.

Contudo, a relação ontológica entre trabalho e educação assume formas históricas distintas de acordo com as relações sociais que organizam os diferentes modos de produção e, conseqüentemente, as condições de sua reprodução. Na sociedade capitalista, a relação entre trabalho e educação deriva de um padrão peculiar de organização e especialização da divisão do trabalho. A separação outrora ocorrida entre os espaços de trabalho e os de escolarização assume novas configurações que não diluem aquela determinação ontológica, mas as subordinam ao padrão de produção e reprodução das relações sociais particulares a uma sociedade regida pela troca de mercadorias e organizada para a produção social do mais valor e sua apropriação privada. Conforme Marx aponta, a “produção do mais-valor, ou a criação de excedente, é lei absoluta desse modo de produção” (2017, p. 695).

Destarte, pensar a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, requer considerarmos algumas de suas leis tendenciais e as mediações necessárias para apreendê-las nas particularidades das realidades nacionais, como a brasileira. Tomemos inicialmente a análise de Marx de que, tendencialmente, na composição técnica do capital, “o aumento da massa dos meios de produção, se comparada à massa da força de trabalho que a põe em atividade, reflete-se na composição de valor do capital, no aumento do componente constante do valor do capital à custa de seu componente variável” (2017, p. 699), ou seja, o processo de acumulação incessante do capital se sustenta e avança na medida em que diminui a participação do

trabalho vivo e aumenta a do trabalho morto. Em seguida, afirma Marx que o processo de acumulação capitalista produz “uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua” (2017, p. 705). Ou seja, se nesta sociedade a educação se relaciona com o trabalho mediado pelas relações de troca e pela lógica da acumulação incessante, a função da escolarização acabou se restringindo ao processo de internalização de valores e comportamentos hegemônicos, instrução mínima para o mundo do trabalho e formação para o exercício de uma cidadania burguesa.

Trata-se de uma educação também restrita ao ciclo de produtividade da força de trabalho e não de uma educação ao longo da vida. Por essa razão, a organização do sistema educacional na sociedade capitalista se torna campo da intervenção estatal como parte das funções que assume como um dos suportes do processo de dominação de classe. Como destaca Mandel (1982), cabe ao Estado capitalista exercer funções de natureza econômica, política e ideológica com o intuito de assegurar as condições gerais de reprodução do capital. A educação sob a forma de uma política pública organizada pelo Estado resulta, obviamente, da luta de classes, mas se estrutura como campo de forças que expressa os vetores dominantes de um determinado estágio de desenvolvimento do capitalismo e das disputas entre as frações dominantes do capital e de sua relação com as classes trabalhadoras.

A despeito de suas importantes e centrais funções no campo da internalização de valores e comportamentos, como no estabelecimento das desiguais condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido pela humanidade e das formas de exercício da cidadania própria à sociedade de classes, a educação escolarizada tem uma destacada função em relação ao processo de distribuição do trabalho social, por participar dos mecanismos de delimitação e dos horizontes e das modalidades formativas para o trabalho complexo. Reconhecendo que o trabalho complexo exige um processo de aprendizado mais longo, cujos investimentos sociais e subjetivos de

todos os produtores de uma dada profissão entram no valor do produto deste tipo de trabalho (Rubin, 1987), o acesso à educação escolar resulta das lutas sociais tanto pelo direito à cidadania, pelas formas de apropriação do conhecimento, como também pela possibilidade de inserção no mundo do trabalho a partir de melhores condições de venda da força de trabalho e reprodução.

Inegavelmente, o sentido da educação escolarizada no Brasil assume feições ainda mais restritivas e excludentes. O padrão escravocrata de produção da riqueza social e a opção por uma forma dependente de organização social da produção e distribuição do valor pelas frações burguesas locais, já no contexto de expansão do trabalho assalariado, determinou os traços de superexploração da força de trabalho dos quais a luta pela ampliação do acesso à educação escolarizada não deve ser separada.

A análise dos processos de expansão da educação superior e da educação profissional e tecnológica ao longo deste século ganha um significado espacial nesse texto em função dessas condições históricas. A ampliação do acesso, ao mesmo tempo que decorre de um leque de lutas sociais bastante significativas, tem nítidos constrangimentos e limites se problematizada a partir de seu significado no âmbito da formação para o trabalho complexo na periferia do capitalismo sob as marcas de uma dependência que não indica nenhum projeto de desenvolvimento que a justifique (Belo, Moreira e Almeida, 2023). Nos termos postos por Marx (2017), estamos produzindo um excedente de força de trabalho supérflua, cujos significados mais visíveis são: baratear o valor de troca da força de trabalho complexa, alterar, para menos, o valor do investimento social e subjetivo na formação desse trabalhador e formar um trabalhador cuja subjetividade esteja integrada à hegemonia do empreendedorismo no campo educacional (Laval, 2004).

Esses traços excludentes relacionam-se aos componentes estruturais que conformam tanto o modo de produção capitalista e suas leis tendenciais como as particularidades do Brasil na dinâmica de desenvolvimento desigual do capitalismo em escala mundial. Mas,

como afirmamos, as políticas públicas encerram e se movimentam a partir da luta de classes e das condições de organização e graus de consciência dos sujeitos políticos. Neste sentido, as contradições desse processo de ampliação do acesso colocam em evidência que elas representam ao mesmo tempo as mobilizações que fazem avançar lutas históricas pelo acesso à educação e à formação para o trabalho complexo de segmentos da classe trabalhadora sempre alijados dessas possibilidades, assim como a marca profundamente excludente da institucionalidade alcançada, em que pese os discursos hegemônicos da inclusão.

A formação social brasileira é marcada pelo amplo processo de colonização europeia, tendo dentre seus pilares para a construção de um modo de produção capitalista dependente: o sequestro, genocídio e escravização de pessoas africanas e o extermínio e trabalho forçado dos povos originários deste território. Processo que revela a feição imperialista do capital que adentrou o século XX e a constituição da República sem promover grandes rupturas com o padrão dependência econômica, cultural e política (Fontes, 2010). Reconhecemos, no entanto, que os processos de articulação intrínseca entre a exploração da classe trabalhadora, as opressões raciais e de gênero no sentido da produção e reprodução do modo de produção capitalista no Brasil, se sistematizaram e analisadas criticamente por pesquisadores do campo das ciências sociais e ativistas vinculados ao debate das relações étnico-raciais, dentre estes relevantes estudos, cabe sublinharmos as contribuições de Moura (1994), Nascimento (1978) e Kopenawa e Albert (2015).

Neste sentido, compreendemos o racismo como uma relação social estrutural e estruturante que compõe a dinâmica de produção e reprodução do capitalismo no Brasil. Nessa perspectiva, entendemos a raça como uma construção sócio-histórica da modernidade burguesa que transmuta a diferença étnica e fenotípica em justificativa política e teórica para subjugar, exterminar e explorar econômica e culturalmente povos lidos socialmente como não brancos.

Tais processos de exploração e genocídio não ocorreram sem resistências e mobilizações no território brasileiro. Os diversos povos originários e os múltiplos povos africanos resistiram, se mobilizaram de variadas formas: articulando revoltas, organizando quilombos, criando organizações coletivas, protegendo as aldeias, deslocando-se para outras partes do território. (Kopenawa, 2015; Moura, 1994). Estas resistências possuem registros históricos desde o período colonial, atravessam o período republicano - com seu forte traço ditatorial - e comparecem na contemporaneidade brasileira. Lutas sociais que não fizeram parte dos conteúdos e da cultura transmitida e acessada nos espaços educacionais escolarizados, organizados em larga escala para uma população urbana, branca e fortemente dependente dos valores hegemônicos oriundos da expansão imperialista.

Dentre estes processos de resistência e mobilização, a construção e amadurecimento do Movimento Negro no Brasil traz elementos importantes para analisarmos o acesso da população negra e indígena à educação no Brasil, sobretudo no que diz respeito à política de cotas, marco importante para o debate sobre a ampliação do acesso à educação aqui tratado. Desde o início do século XX, temos registros do direito à educação e ao trabalho sendo pautas de importantes mobilizações do Movimento Negro, dentre as quais podemos destacar: a Frente Negra Brasileira (década de 1930) e O Teatro Experimental do Negro (década de 1940 e 1950). Embora haja diferenças significativas entre estes movimentos que não serão possíveis aprofundar no escopo deste capítulo, importa resgatarmos que já neste período havia a denúncia sobre o não acesso da população negra às políticas educacionais - sequer no âmbito da educação básica - e que pretos e pardos enfrentavam imensos desafios para acesso ao trabalho formal e remunerado. A educação escolar, portanto, cumpre sua função econômica e cultural de delimitação dos lugares sociais das frações de classe, contribuindo para os processos de distribuição do trabalho social em sua forma simples e complexa. Sendo que no Brasil, parcela expressiva da população excedente sequer conseguiu acessá-la.

Ao longo do período da ditadura civil-empresarial-militar instaurada em 1964, o Movimento Negro teve relevante participação nas mobilizações de resistência ao autoritarismo e à violência, enquanto o Estado brasileiro afirmava não existir racismo no Brasil e tratava o tema como uma pauta subversiva. Emblemático deste processo foi a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, que articulava diversas organizações do movimento no país, lutando pela igualdade racial e contra o genocídio da população negra. A partir das décadas de 1960 e 1970, identificamos um amadurecimento das proposições do movimento sobre a questão da coleta do quesito cor/etnia nas políticas públicas e na construção de ações afirmativas, principalmente no campo da educação e do trabalho.

Em que pesem os importantes avanços conseguidos pelo Movimento Indígena e Movimento Negro no campo da equidade racial com a denominada “Reabertura Democrática” e a Constituinte de 1988, somente nos anos 2000 observamos a construção de marcos legais mais expressivos no sentido da construção de políticas afirmativas no Brasil. Dentre eles podemos destacar: o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010); a Lei de Cotas para universidades e institutos federais (Lei nº 12.711/2012); a Lei de Cotas para concursos públicos (Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014) que estabelece a reserva de 20% (vinte por cento) para a população negra das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no nível federal; Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que torna obrigatório no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatória no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ao longo dos anos 2000, construções político-legais semelhantes também foram gestadas em nível estadual e municipal no sentido da construção de ações afirmativas.

No que diz respeito especificamente ao ensino superior, no começo dos anos 2000, identificamos o início da implementação da política de cotas raciais, nas universidades públicas no Brasil. Tendo

um pioneirismo neste posicionamento ético-político, não sem tensões e disputas, temos universidades como: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Conforme os dados sistematizados no último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2000 e 2022, na população brasileira com 25 anos ou mais de idade, a proporção dos que tinham nível superior completo cresceu 2,7 vezes, passando de 6,8% para 18,4%. Esta mudança expressiva no acesso dos brasileiros ao ensino superior está relacionada ao desenvolvimento das políticas afirmativas de cotas nas universidades e à implementação de programas sociais pelo governo federal, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), indicando uma ampliação no acesso à rede de ensino superior pública, contudo, bem inferior à experimentada pela via privada no Brasil. Não bastasse a educação superior ser acessada pelo mérito, o que em si já mantém as desigualdades sociais, culturais e econômicas produzidas ao longo da educação básica, o acesso para os segmentos antes não alcançados por esse nível de escolarização, agora se dá pela compra de serviços educacionais, pelo endividamento e pela punção do fundo público.

No mesmo marco temporal, a proporção da população preta com 25 anos ou mais de idade e nível superior completo cresceu 5,8 vezes, saindo de 2,1% em 2000 para 11,7% em 2022. Já a população parda com esse nível de ensino cresceu 5,2 vezes, saindo dos 2,4% em 2000 para 12,3% em 2022. Dentre pessoas brancas com 25 anos ou mais de idade e nível superior completo, houve um crescimento de 2,6 vezes no mesmo período. Entretanto, significativas iniquidades raciais no acesso à educação persistem, tendo em vista que a população branca variou de 9,9% em 2000 para 25,8% em 2022, percentual duas vezes maior que o de pretos ou pardos. Cabe sublinhar ainda que, no mesmo período, a população indígena apresentou os piores índices no acesso à educação. Dentre as pessoas de 25 anos ou mais, somente 8,6%



tinham nível superior completo, enquanto mais da metade (51,8%) não tinha instrução ou possuía somente ensino fundamental incompleto.

Identificamos que, embora as ações afirmativas no âmbito do ensino superior tenham propiciado uma significativa ampliação do acesso da população preta e parda nestes espaços, profundas desigualdades no acesso e permanência persistem. Há ainda um abismo diferencial no acesso entre brancos e não brancos à educação superior, sendo a população indígena expressivamente distanciada do acesso a esta política pública. E essas desigualdades não se dissociam das condições estruturais de formação para o trabalho complexo no capitalismo periférico e dependente.

Ainda considerando as informações coletadas no mesmo Censo, no que diz respeito ao trabalho e à renda: 40,9% dos trabalhadores no Brasil têm ocupações informais. Dentre as mulheres pretas ou pardas, este percentual chega a 46,8% e entre os homens pretos ou pardos, a 46,6%. Já entre as trabalhadoras de cor branca, a taxa é de 34,5% e entre os homens brancos de 33,3%. Sendo possível analisarmos a prevalência da população negra nos trabalhos mais precarizados e com menor remuneração. Portanto, a superpopulação relativa se reproduz a partir de políticas econômicas que asseguram a migração do fundo público para a esfera financeira e que não indicam nenhum projeto de industrialização. Assim como estão articuladas a um lento, seletivo e insustentável processo de ampliação do acesso à educação escolarizada. O que não deve recair sobre as lutas organizadas pelos movimentos sociais, mas sobre a dimensão cada vez mais refratária do Estado às mobilizações e reivindicações das classes trabalhadoras (Demier, 2017).

Consideramos que no século XXI ocorreram expressivos avanços nos marcos legais e nas políticas públicas no que diz respeito ao acesso à educação da população negra e indígena no Brasil. Tais ganhos só foram possíveis devido à intensa mobilização do Movimento Negro, do Movimento Indígena e sua articulação com determinados projetos políticos e societários progressistas. Todavia, ainda persistem expressivas desigualdades no acesso da população negra à educação, ao

trabalho, à renda, à moradia digna e a outros direitos sociais que demarcaram certo padrão de cidadania alcançado nos marcos excludentes da socialidade burguesa. Neste sentido, a plena superação das desigualdades raciais só é realizável em um sistema sociopolítico que não se retroalimenta desta opressão. Em que pese os avanços conquistados, o acesso à educação e ao processo de formação para o trabalho complexo ainda se dá sob os fortes traços históricos de uma sociedade que destina à população negra, aos indígenas, às mulheres e aos jovens lugares subalternos na divisão social e técnica do trabalho. Situando-os ainda e de forma cada vez mais perversa às condições precarizadas de inserção no mundo do trabalho. Deste modo, o horizonte de uma luta e educação antirracista é necessariamente anticapitalista.

Diante desse cenário, analisar a expansão da educação profissional e tecnológica e, também, a de nível superior no Brasil nos impele a considerarmos que não existe nenhum tipo de projeto (nacional ou internacional) que justifique a ampliação do acesso dos trabalhadores à educação de níveis avançados integrado a um processo de desenvolvimento em ampla escala. O que se observa nesse sentido são justificativas amparadas na perspectiva do desenvolvimento regional e local, em grande parte relacionadas aos setores produtores de *commodities*: mineração, agronegócio, petróleo e gás e ao setor de serviços. Cabe destacar que é próprio às sociedades produtoras de *commodities* como a nossa, que os seus trabalhadores sejam formados para o trabalho simples, haja vista precisarem ocupar na cadeia do processo produtivo espaços de atuação para os quais não seja necessário pensar, agindo em funções meramente manuais.

Entretanto, apesar disso, no que diz respeito aos investimentos públicos na reprodução da força de trabalho via política de educação, evidenciamos um expressivo aumento de jovens trabalhadores tanto na rede profissional e tecnológica de educação (nos cursos técnicos de nível médio) quanto no ensino superior. Esse aumento é mandatário de um movimento que, apesar de não se configurar somente como resposta aos movimentos sociais, também é resultado da pressão por

eles realizada. Mas que também se alinha às políticas de barateamento da força de trabalho qualificada e de contenção da pressão exercida para o ingresso da população jovem no mundo do trabalho, por meio da disseminação de uma formação empreendedora. Ou seja, de um processo de rebaixamento do trabalho complexo numa economia com excedentes de força de trabalho simples, sem perspectiva de emprego para os jovens e subordinada à hegemonia financeira.

Tal expansão revela-se como resultado dos interesses contraditórios das distintas frações de classe: ao responder a uma necessária ampliação dos direitos dos trabalhadores à educação (reivindicada pelos mais variados movimentos sociais), como também por atender a uma valorização do capital, investindo o fundo público nos serviços educacionais privados.

Portanto, pensar os atuais rumos da educação da classe trabalhadora no Brasil impele a compreendermos o cenário dessa população no que diz respeito à sua escolaridade, sem perder de vista as suas particularidades históricas, em especial aquela relacionada à cor/raça.

Quando vislumbramos a educação de nível médio, percebemos um atraso de cerca de 10 anos entre os jovens brancos e negros. As informações coletadas mostram que, em 2012, 73% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentaram ou concluíram o ensino médio, enquanto patamar semelhante só foi alcançado pelos negros em 2022. Neste grupo, a taxa de conclusão dobrou nos últimos dez anos. Passando de 32% para 61%. Ainda assim, o índice atual é menor do que o de jovens brancos em 2012 (Queiroz, 2023).

Pensando no ensino médio, mais especificamente oferecido na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), registra a história que nos dois mandatos do governo Lula foram criadas 214 escolas técnicas federais e mais 208 durante os mandatos da presidente Dilma. As 422 unidades somadas às 140 já existentes fizeram com que os Institutos Federais (IFs) chegassem a 562 escolas espalhadas em 515 municípios do país.

Com isso, temos o aumento também das matrículas na educação profissional na rede federal de ensino, passando de aproximadamente 170.000, em 2003, para quase 350.000, em 2011, alcançando um montante de 331.037 em 2023 (Mec, 2024).

Voltando ao poder em 2023, Lula anunciou em março de 2024 a criação de 100 novos institutos federais em todas as unidades da federação, resultando em 140 mil novas vagas. Segundo a matéria publicada no Site *Agência Governo*, atualmente (março de 2024), no país, existem 682 unidades e mais de 1,5 milhões de matrículas. Com os novos 100 *campi*, a Rede Federal chegará a um total de 782 unidades.

Entretanto, o aumento do investimento público veio associado ao incentivo do investimento privado. Acerca do aumento nos investimentos, temos também outras medidas, tais como os programas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Fies para o ensino superior, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Sistema S (Sesi, Sesc e Senai) para o ensino profissionalizante de nível médio.

Em relação à particularidade de cor/ raça, no Censo Educacional de 2024, ao analisar o ensino médio, pretos e pardos somam 53,8% dos estudantes que declararam a cor. A participação de estudantes com esses perfis entre os que cursam a Educação Profissional e Tecnológica é de 55,6%. Esse aumento expressivo da participação de estudantes negros e pardos tanto no ensino médio, mas especialmente nos IFs, deve-se aos programas de acessibilidade e inclusão, tal como a Lei de Cotas e os investimentos em programas de permanência, tal como o atual Pé de Meia.

Quando falamos da educação profissional e tecnológica, ela ainda comporta mais matrículas na rede pública do que na privada, apesar de ambas terem registrado crescimento ao longo dos anos de 2020 a 2024. Em 2020, a rede pública estava com 1.200.287 matrículas contra 735.807 da rede privada e, em 2024, a rede pública alcança 1.570.993 contra 1.005.300 na privada. Apesar de entre 2020 e 2024 a rede privada ter um crescimento de 73%, a pública também cresceu e

ainda atende a 60,9% dos estudantes nessa modalidade (Inep/Mec, 2025).

Diferentemente, quando se trata do nível superior, a expansão se deu com maior expressividade na rede privada. Desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada (Art. 209), liberdade essa reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que prodigou para a iniciativa privada a oferta do ensino superior (Artigo 45), o expansionismo privado nesse nível de ensino em 1997 chega a um aumento de 132%. O número de instituições privadas ampliou-se de 764 IES em 1998 para 1.789 IES em 2004, um aumento de 160% (Sordi, 2022).

Atualmente, nessa oferta, quatro grandes grupos, com grande parte do capital oriundo de instituições estrangeiras, se destacam: Anhanguera Educacional S.A.; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”.

O acesso ao ensino superior é ainda mais desigual quando tratamos da população negra no país. Segundo o último Censo Educacional (2024), entre 18 e 24 anos, quase 30% dos jovens brancos estavam na universidade em 2023, contra somente 17% dos jovens negros. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua mostram ainda que cerca de 70% dos pretos e pardos com 18 a 24 anos deixaram os estudos sem concluir o ensino superior, taxa que cai para 57% entre os brancos (Inep/MEC, 2025).

Apesar disso, o diagnóstico do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA) aponta, ainda, que, nas graduações de instituições públicas, um fator determinante para aumentar o ingresso da população negra, de 2014 a 2019, foram as cotas, estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012. Nesse intervalo, a porcentagem de pretos e pardos saiu de 26% para 43%, de modo que superaram o total de brancos nas salas, de 40%.

Considerando a oferta das vagas entre instituições públicas e privadas, presenciais e à distância, podemos afirmar que o ensino

superior no Brasil é privado e à distância, haja vista que somente 12,2% das instituições são públicas, que atendem, por sua vez, menos de 5% (4,1%) das vagas de estudantes universitários contra 87,8% das instituições privadas responsáveis por 95,9% das vagas. Além disso, somando todos os universitários que ocupam instituições públicas e privadas, 77,2% deles realizam cursos EaD (Inep/MEC, 2024).

Os jovens pretos e pardos atingem a marca de 70,6% de abandono, os alunos brancos computam 57% que não concluíram a graduação. Os números se tornam ainda mais impactantes quando temos somente 2,9% das pessoas pretas e pardas conseguindo concluir a graduação, comparado aos 6,5% das pessoas brancas (Cedra, 2025).

Diante desses dados, é inevitável constatarmos que prevalece no aspecto do investimento público o fortalecimento do mercado via transferências de fundo público diretas e indiretas para a expansão da rede privada de ensino superior e a destinação de políticas públicas mais diretamente interessadas em uma formação para o trabalho simples, justificando, em alguma medida, a prevalência da oferta da educação profissional e tecnológica de nível médio ainda por instituições públicas estatais.

Resta-nos avaliar de maneira não ingênua esse processo sem, contudo, deixar de esperar em relação à formação intelectual da classe trabalhadora. Isso porque, se o investimento na RFEPCT não soluciona o investimento no preparo para o trabalho complexo, ele, inegavelmente, o estimula.

O Censo da educação superior realizado em 2023, pela primeira vez [...] apresenta uma análise sobre o acesso à educação superior logo após a conclusão da educação básica” E chega à conclusão de que, “a rede federal (assim como a privada) e o ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica são mais eficientes em levar o estudante diretamente (no ano seguinte) do ensino médio para o ensino superior” (INEP, 2024, s/p.).

Dos concluintes do ensino médio em 2022, 27% ingressaram na educação superior em 2023. Ao observarem os concluintes do ensino médio de escolas federais, essa proporção sobe para 58%

(comportamento similar aos concluintes das escolas privadas, com 59%). Logo, os estudantes que concluíram o ensino médio articulado com a educação profissional (integrado ou concomitante) tiveram mais facilidade para ingressar na educação superior no ano seguinte. Desse grupo, 44% entraram em um curso de graduação logo após a formatura, outro número acima da média (Inep/Mec, 2024).

O processo de formação da classe trabalhadora brasileira aponta para uma diversificação de formas de acesso que revelam o aprofundamento da inserção subordinada do trabalhador nacional no sistema produtivo internacional. Ao mesmo tempo que as lutas sociais alargaram o alcance das políticas de ações afirmativas, o vetor da expansão é focalista e não universal, privado e não público, desvinculado de qualquer projeto de desenvolvimento de cunho nacional e, sobretudo, alinhado às formas sociais de distribuição do trabalho social que promovem o rebaixamento da formação para o trabalho complexo. Além da precarização da educação básica e do desinteresse pela educação escolarizada para largos segmentos da população excedente.

Verificamos que os segmentos da classe trabalhadora alcançados pelas estratégias acionadas pelo Estado, encontram-se envolvidos em profundas contradições que particularizam o processo de expansão do acesso à educação e, em particular, na educação profissional e tecnológica e na educação superior. A partir das lutas dos movimentos sociais, as formas de acesso são ampliadas em patamares significativos, considerando as marcas históricas do racismo estrutural dos processos de exclusão das classes trabalhadoras da educação escolarizada. Contudo, elas se dão de forma evidentemente subordinada às necessidades de valorização do capital. A partir dos fundamentos da teoria do valor e das particularidades da formação sócio-histórica brasileira, o texto procurou problematizar o significado e o alcance da expansão do acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica experimentada ao longo do século XXI.

O resultado histórico que identificamos nesse século não altera a herança da formação social brasileira e das particularidades do

capitalismo periférico e dependente. Deste modo, os interesses de distintas frações das classes fundamentais se encontram na entrelaçada fronteira entre: uma determinada estratégia governamental de ampliação do “direito à educação” com sustentação na reivindicação de movimentos sociais e um novo padrão de apropriação do fundo público para a valorização do capital da burguesia de serviços educacionais. O alcance desse processo de expansão ainda precisa ser analisado com mais profundidade, observando-se quais frações das classes trabalhadoras passam a ingressar no circuito de formação para o trabalho complexo, considerando seu perfil do ponto de vista do gênero, da condição geracional, de raça e cor, assim como o impacto que têm em relação à maior heterogeneidade das classes trabalhadoras diante da nova morfologia do trabalho.

## Referências

ALMEIDA, Daniella. Matrículas no ensino profissionalizante crescem em 2024. *Agência Brasil*, 09 de abril de 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/matriculas-no-ensino-profissionalizante-crescem-em-2024>. Acesso em 10 de abril de 2025.

BELO, Amanda Silva; MOREIRA, Carlos Felipe N. e ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Expansão precarizada para o trabalho complexo no Brasil no século XXI. In: BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho e ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. (Orgs.) *Labirintos da precarização do trabalho e das condições de vida*. Curitiba: CRV, 2023.

CEDRA. *Conjunto de Dados*. Relatórios. Brasília: CEDRA, 2025. Disponível em: <https://cedra.org.br/>. Acesso em 09 de abril de 2025.

DEMIER, Felipe A. *Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2017.



IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IBGE-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O censo escolar 2024: divulgação dos resultados*. Brasília: Inep/Mec, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 09 de abril de 2025.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Conclusão do ensino superior é maior entre estudantes com cotas e ProUni, diz pesquisa*. Brasília: Inep/Mec, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=O%20censo%20de%202023%20registrou,24%2C6%20milh%C3%B5es%20de%20vagas>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e Capital-imperialismo*. Teoria e história. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

KOPENAWA, Davi. e ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 20213.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1 (o processo de produção do capital). 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Brasil Negro*. Editora Anita, São Paulo. 1994.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1978.

QUEIROZ, Carol. Acesso de jovens negros ao Ensino Médio tem uma década de atraso em comparação com brancos. *CNN*, 31 de maio de 2023. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/acesso-de-jovens-negros-ao-ensino-medio-tem-uma-decada-de-atraso-em-comparacao-com-brancos/#:~:text=%C3%89%20o%20que%20mostra%20um,a%20pouco%20mais%20de%2073%25>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

RUBIN, Isaak. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Polis, 1987. (Teoria e História 13)

SORDI, Jaqueline. Da expansão à evasão: um panorama da educação superior privada do Brasil no século XXI. *ICQ (Observatório de Políticas Científicas)*. Publicado em 10 de out. de 2022. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/da-expansao-a-evasao-um-panorama-da-educacao-superior-privada-do-brasil-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 10 de abril de 2025.