

**Universidade Federal da Grande Dourados  
Faculdade de Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Sociologia  
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Teoria Social e Ação Coletiva**

**DO PASSADO AO FUTURE-SE:  
A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL**

**FRANKLIN SCHMALZ DA ROSA**

**DOURADOS  
2020**

**FRANKLIN SCHMALZ DA ROSA**

**DO PASSADO AO FUTURE-SE:  
A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Dissertação da Universidade Federal da Grande Dourados como pré-requisito para conclusão da Pós-graduação em Sociologia e obtenção do título de mestrado, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. María Gabriela Guillén Carías.

**DOURADOS  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R789d Rosa, Franklin Schmalz Da  
DO PASSADO AO FUTURE-SE: A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO  
NO BRASIL [recurso eletrônico] / Franklin Schmalz Da Rosa. -- 2020.  
Arquivo em formato pdf.

Orientador: María Gabriela Guillén Carias.  
Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.  
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino Superior. 2. Privatização. 3. Future-se. 4. Educação Pública. 5. Universidade. I.  
Carias, María Gabriela Guillén. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**FRANKLIN SCHMALZ DA ROSA**

**DO PASSADO AO FUTURE-SE:  
A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora de Dissertação da Universidade Federal da Grande Dourados como pré-requisito para conclusão da Pós-graduação em Sociologia e obtenção do título de mestrado, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. María Gabriela Guillén Carías.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Gabriela Guillén Carías  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Prof. Dr. Davide Giacobbo Scavo  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Prof. Dr. Jarbas Couto e Lima  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAnt  
Universidade Federal da Grande Dourados

**Aprovado em 30 de setembro de 2020.**

*Aos meus amigos e amigas de luta.*

## **Agradecimentos**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de 12 dos 30 meses durante os quais desenvolvi as atividades deste mestrado. Destaque para o fato de que o processo de desmonte e privatização ao qual esse trabalho se refere, impacta e impede que todos os estudantes tenham condição de acesso e permanência na pós-graduação. Reflexo disso, é o fato de que nos últimos anos a concessão de bolsas tem sofrido cortes. Tanto que nosso programa, o PPG Sociologia/UFGD faz rodízio entre estudantes para que mais possam ser contemplados, assim, o período de financiamento das pesquisas é restrito a cerca de um ano.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Maria Gabriela, em especial pela sua compreensão, disposição e companheirismo durante todo o processo e todos os percalços dele.

Também agradeço aos contatos e compartilhamentos em sala de aula com todos os colegas da Turma 2018.

Em especial, agradeço pelo companheirismo e amizade de Manu e Thays, cujo suporte e apoio foram essenciais nesses últimos anos. Além da minha gratidão, ambas também têm minha admiração pela dedicação às suas pesquisas, pelo compromisso militante e coerência política que sempre demonstraram.

Agradeço também, pelas trocas com todos os colegas e amigos que se dispuseram a construir o Movimento Estudantil na Pós-graduação, através da refundação da Associação de Pós-graduandos e Pós-graduandas da UFGD, em junho de 2019. Assim como, agradeço pelas trocas e experiências com a construção do Diretório Central dos e das Estudantes da UFGD (2018-2019), por todas as mobilizações e resistências que construímos no último período. Em especial pela nossa luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade e pela nossa

incansável denúncia e oposição ao golpe político que resultou na intervenção federal em nossa universidade.

Agradeço a todas as pessoas da família que fazem questão de estar por perto, em especial à minha amiga, prima favorita e também a primeira leitora deste trabalho, Nathany S. Schmalz.

Agradeço ainda, meus irmãos, Dudu e João, companheiros de todos os dias, de todos os meus momentos e sem os quais nada seria como é.

A conclusão deste trabalho marca o fim de um relacionamento de mais de 7 anos com a UFGD que, sem dúvidas, foi muito importante para a minha construção. Para além da formação acadêmica e também enquanto sujeito e militante da educação.

De certa forma, este trabalho é também como último ato ou manifestação em defesa da universidade. Mas um último ato enquanto estudante regularmente matriculado, pois, a defesa da educação, enquanto uma ferramenta para a superação da opressão e da desigualdade, é bandeira para toda uma vida. E soma-se a isso, a conclusão de que muito ainda precisamos fazer, acumular e transformar para que a educação -e a universidade- representem os interesses da classe trabalhadora.

Seguiremos nos encontrando na luta.

*"Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo".*

*- Florestan Fernandes*

## Resumo

Esta pesquisa se propõe analisar a constituição e desenvolvimento do Ensino Superior Público no Brasil a partir da compreensão sobre o papel que a educação - e mais diretamente as universidades públicas- teve durante os momentos políticos pelos quais o país passou e diante das transformações econômicas e o desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro. Através da análise das tendências e políticas públicas adotadas por diferentes governos para o Ensino Superior, tem-se como objetivo evidenciar o processo de privatização e sujeição da educação superior aos interesses privados. Nesse sentido, o Programa Future-se é analisado por ser considerado como uma expressão máxima desse processo e visa a institucionalização de medidas mercantilizantes, que encontram terreno fértil no atual momento de crise estrutural do capital e, mais precisamente no Brasil, com ascensão do projeto político autoritário Bolsonarista, que empreende o aprofundamento do desmonte dos serviços públicos. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as crises pelas quais passam as universidades brasileiras e o papel que a educação superior tem para o capitalismo e para os interesses da classe dominante no atual momento histórico.

Palavras chave: Ensino Superior, Privatização, Future-se, Educação Pública, Universidade.

## **Abstract**

This research aims to analyze the constitution and development of Public Higher Education in Brazil from the understanding of the role that education - and more directly public universities - played during the political moments that the country went through and in the face of economic transformations and the development of Brazilian dependent capitalism. Through the analysis of trends and public policies adopted by different governments for Higher Education, the objective is to highlight the privatization process and the subjection of higher education to private interests. In this sense, the Future-se Program is analyzed because it is considered as a maximum expression of this process and aims to institutionalize mercantilizing measures, which find fertile ground in the current moment of capital structural crisis and, more precisely in Brazil, with the rise of the authoritarian political project Bolsonarista, who undertakes to deepen the dismantling of public services. This research is justified by the need to understand the crises that Brazilian universities are going through and the role that higher education has for capitalism and for the interests of the ruling class in the current historical moment.

Keywords: Higher Education, Privatization, Future-up, Public Education, University.

## **Lista de tabelas**

TABELA 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior e matrículas por categoria administrativa (público e privada). Brasil. 1994, 2002, 2003, 2010 e 2012 \_\_\_\_\_ **68**

TABELA 2 – Recursos do FIES e do PROUNI como percentual das despesas da união com as universidades federais, 2003-2017 \_\_\_\_\_ **68**

TABELA 3 – Instituições Federais de Ensino Superior sob intervenção federal nos anos de 2019 a 2020 \_\_\_\_\_ **79**

## **Lista de abreviaturas e siglas**

Future-se: Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

PROUNI: Programa Universidade Para Todos

FHC: Fernando Henrique Cardoso

MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

IFs: Institutos Federais

IEs: Instituições de Ensino

CNE: Conselho Nacional de Educação

CF: Constituição Federal

ANDIFES: Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

ANDES: Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior

FASUBRA: Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

FMI: Fundo Monetário Internacional

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

OMC: Organização Mundial do Comércio.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFs: Universidades Federais.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Considerações sobre o público e o privado: a educação como mercadoria</b>	<b>21</b>
1.1 Para além da dicotomia público/privado	22
1.2 Educação-mercadoria e mercadoria-educação	27
<b>Capítulo 2. As bases para a mercantilização do ensino superior no Brasil</b>	<b>31</b>
2.1 O legado da ditadura civil-militar para as universidades	32
2.2 Pilares e características da construção das políticas educacionais nos anos 90	43
<b>Capítulo 3. O avanço da mercantilização do ensino superior no Brasil</b>	<b>57</b>
3.1 A continuidade do processo de privatização diante do aprofundamento da financeirização do capital	57
3.2 A nova política fiscal e o desinvestimento no ensino superior público	70
<b>Capítulo 4. O Programa Future-se: expressão máxima da privatização do ensino superior público</b>	<b>72</b>
4.1 A política do Governo Bolsonaro para as universidades	73
4.2 Apresentação e análise do Programa Future-se	80
<b>Considerações Finais</b>	<b>92</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>104</b>

## Introdução

O ensino superior público tem recebido atenção especial no Brasil no último período. Principalmente por ter se tornado palco de disputas e por ser alvo de ações do atual governo, mas também de medidas que impactam seu funcionamento. Mesmo antes de Jair Bolsonaro assumir o governo, os setores reacionários da sociedade brasileira iniciaram uma verdadeira cruzada em perseguição à educação pública. As discussões em torno do projeto Escola Sem Partido e as iniciativas de perseguição a professores e professoras já anunciavam que a educação seria uma importante trincheira na disputa político-ideológica que se construía e se polarizava a partir de 2013. O bolsonarismo parece ter conseguido canalizar os sentimentos reacionários e, já durante a campanha eleitoral de 2018, as universidades públicas foram palco de momentos polêmicos, como a aplicação de censura por parte do judiciário a espaços de discussão e reunião sobre a ameaça fascista<sup>1</sup>. Além disso, destacam-se as inúmeras declarações públicas e falaciosas argumentando que as universidades públicas são laboratórios marxistas para a formação de militantes, espaços para o uso de drogas e libertinagem, entre outras<sup>2</sup>.

Ao assumir o governo, a equipe do Ministério da Educação mostrou a que veio. Embora Ricardo Vélez Rodríguez ter durado apenas três meses no cargo, o substituto, Abraham Weintraub, iniciou o plano que o governo Bolsonaro e o grande capital financeiro nacional e internacional têm para a educação pública. Em abril de 2019, o MEC anunciou o corte de 30% de recursos das Instituições Federais de Ensino Superior e começou a promover ataques à autonomia universitária. Esses movimentos, no entanto, apenas preconizavam aquilo que ainda estava por vir. Após ameaçar e fragilizar o orçamento das universidades, o Ministério da Educação

---

<sup>1</sup> THE INTERCEPT. O dia em que a Justiça Eleitoral impediu universidades de lutar contra o fascismo no Brasil. 2019.

<sup>2</sup> CARTA MAIOR. Anti-intelectualismo, culto da ignorância e autoritarismo: Bolsonaro e o ataque às universidades federais. 2019.

apresentou o Programa Future-se, Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, como solução para o financiamento das instituições.

O projeto Future-se tem sido considerado pelos seus críticos, como o protagonista de destruição do ensino superior público e gratuito no Brasil. De fato, as preocupações apontadas por especialistas da área, movimentos sindicais e movimento estudantil, tem razão para serem tão pessimistas. No entanto, é necessário compreender o Future-se como parte e talvez a mais recente síntese de um longo e orquestrado processo -e projeto- de mercantilização do ensino, que inclui privatizações(diretas e indiretas), ingerência do mercado e de grandes empresas nas universidades, desinvestimento em áreas como pesquisa e tecnologia, desestabilização e desestruturação das carreiras docente e de apoio administrativo, terceirização e reformas nos modelos educacionais voltadas para os interesses do capital, entre outras medidas.

Considerar o Programa Future-se e os ataques ao ensino superior público como um processo, requer um exercício de compreensão sobre o papel que a educação -e mais diretamente as universidades públicas- teve durante os momentos políticos pelos quais o país passou. Logo, está também intrinsecamente ligado às transformações econômicas e o desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil, que apontam para um acirrado processo de desindustrialização e desnacionalização como tendência marcante desde a Constituição de 88, mas que com o governo Bolsonaro atinge níveis que beiram o paroxismo. Esse exercício deve auxiliar a se compreender qual papel a educação tem hoje para os interesses capitalistas e como as universidades devem se encaixar e servir a esses interesses.

O contexto da financeirização do capitalismo e sua fase de crise estrutural onde predomina a aposta neoliberal dos últimos 30 anos, requereu e promoveu alterações na função da educação na sociedade. O novo padrão de acumulação que se desenvolveu nos países do centro e o processo de desindustrialização e

desnacionalização nos países da periferia do sistema, reordenou as relações sociais e as relações de trabalho. A função da educação tem a ver, então, com as novas demandas do sistema capitalista em crise. Nesse sentido, tem-se pressionado e atuado pela constituição de um sistema educacional basicamente técnico que possa atender às exigências e urgências do mercado de trabalho. Mercado este, que não é o mesmo dos anos da industrialização das décadas de 50, 60 e 70, pois está voltado predominantemente para setores vinculados às grandes cadeias produtivas de caráter neo-extrativista e predatório, ao setor de serviços fortemente *uberizado* e que atualmente oferece aos jovens brasileiros empregos altamente precarizados, ou a outra face da moeda: desemprego estrutural. É necessário investigar através de que instrumentos esse processo de mudanças na educação tem sido levado a cabo, assim como os agentes que o empreendem para compreender, então, o que realmente significa a disputa em torno da educação pública atualmente e como o ensino superior está colocado num país que atravessa ritmos acelerados de desnacionalização e destruição ambiental.

No processo de financeirização do capital, os direitos sociais passaram a ser mercantilizados e se tornaram serviços altamente lucrativos. Assim, além de área de interesse para a estrutura capitalista, a educação foi se tornando também um nicho de acumulação do capital. E isso se dá através da aplicação de políticas de governança, administração e gestão e da aplicação de recursos. O papel do Estado é essencial para a compreensão desse movimento de acumulação de capital, visto que o caráter de muitas políticas públicas educacionais aplicadas a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma, se orientou a reproduzir uma agenda neoliberal pautada nas diretrizes do Banco Mundial e de outras organizações internacionais, onde serviços públicos, como saúde e educação, tem sido refuncionalizados e direcionados para o mercado. No entanto, muitas organizações passaram a compor o escopo da elaboração das políticas educacionais diante de uma nova tendência internacional de gestão pública. Sendo assim, uma rede complexa e

dinâmica de governança foi e está sendo construída, ela envolve os governos, organizações filantrópicas, organizações internacionais e o mercado (AVELAR, 2019).

As organizações internacionais têm papel importante na definição das políticas de Estado. Destaca-se aqui a receita defendida pelo Banco Mundial, principalmente para os países latino-americanos, de ajuste fiscal e austeridade. Essa receita advoga a necessidade de diminuição do Estado em áreas essenciais através da redução dos gastos públicos. No cenário de crise econômica, a solução apresentada é a diminuição do orçamento destinado para áreas como educação, saúde e assistência social. Essa orientação visa garantir o pagamento das dívidas públicas, seus juros e amortizações, enquanto castiga os direitos sociais. Para o Brasil, o documento “Um ajuste justo”<sup>3</sup> é a síntese mais recente dessas orientações do Banco Mundial, nele já se indicava, por exemplo, a necessidade de realização de uma Reforma da Previdência e também da cobrança de mensalidades nas universidades públicas, entre outras medidas.

O processo em curso é de aplicação da receita de interesses do mercado financeiro internacional, mas não foi iniciado no governo Bolsonaro. Michel Temer (MDB) conseguiu aprovar a Emenda Constitucional 95/2016 que congelou os gastos sociais por vinte anos, assim como aprovou a Reforma Trabalhista. No período anterior, no início do segundo governo de Dilma Rousseff (PT), uma das primeiras medidas do pacote contra os efeitos da crise, liderado pelo banqueiro Joaquim Levy, foi o corte de recursos no setor da educação, mais precisamente nas universidades públicas. O processo de expansão do setor privado no ensino superior que atingiu seu ápice durante os governos Lula e Dilma e foi influenciado por políticas desses governos, também entra neste rol de iniciativas que reforçam um caráter privatista para o ensino.

Essas medidas, de diferentes governos, demonstram o quanto é amplo e sequencial o processo de enfraquecimento dos serviços públicos e das

---

<sup>3</sup> BANCO MUNDIAL, 2017.

responsabilidades do Estado nos setores sociais. Essas políticas públicas são retrocessos do ponto de vista da perda de direitos sociais que foram conquistados ao longo da história, pelos trabalhadores e trabalhadoras. Elas significaram por um lado, medidas de progressiva mercantilização da educação -e as universidades federais não ficaram de fora - e por outro lado, a transferência massiva de recursos públicos para os grandes monopólios privados da educação, cuja financeirização os tornou capitais internacionalizados, colocando em risco não apenas os destinos da educação mas também a soberania do país. O que fica evidente, também, é que dicotomia entre público e privado no setor educacional tem cada vez mais dissipada colocando em evidência a essência do Estado capitalista, o que evidencia cada vez com maior frequência a pressão por parte do grande capital pelo repasse de recursos públicos. Essa transferência tem se dado de diversas formas, tanto através da privatização de serviços e da gestão, assim como, do financiamento direto através de programas de acesso ao ensino superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni), fortalecidos durante os governos petistas. Esse financiamento público ofereceu um importante incremento econômico para os grandes monopólios do ensino superior privado-mercantil que, a partir da sua abertura ao mercado de ações nos anos 2000.

O momento atual de ascensão do autoritarismo e de uma ameaça neofascista tem suas repercussões e se torna aparente através da educação. Como já citado, o setor se tornou uma trincheira importante na disputa político-ideológica. É importante destacar que assistimos a uma efervescência de manifestações e posicionamentos autoritários, antidemocráticos e violentos que estão calcados na formação social do Brasil. O saudosismo aos tempos da Ditadura Civil-Militar, tão presente no discurso de Bolsonaro e com tantos adeptos, é resultado do processo incompleto de redemocratização que, ao invés de acertar as contas com o regime, fez institucionalizar algumas de suas práticas e instituições. No que se refere ao ensino superior público, é necessário retomar a importância que o período ditatorial teve

sobre as universidades para entender que muito da sua estrutura foi formada segundo os interesses daquela época e da classe dominante que comandava o país.

Diante da investigação dos processos apresentados pretende-se elaborar uma síntese interpretativa recorrendo à trajetória de construção do ensino superior público brasileiro a partir de sua origem, caráter e função para capitalismo dependente brasileiro. A questão apresentada aqui é: qual é o papel da universidade pública brasileira nessa nova etapa de reconfiguração do padrão de acumulação capitalista? Para respondê-la, se faz necessário uma análise das origens no processo de desenvolvimento da economia nacional, marcado pelo período ditatorial e fortemente influenciado pelas políticas públicas neoliberais dos últimos governos e por fim, pela etapa de financeirização do capitalismo.

## **Capítulo 1. Considerações sobre o público e o privado: a educação como mercadoria.**

Neste primeiro capítulo serão feitas considerações sucintas a respeito dos conceitos de público e privado. Durante todo o trabalho serão utilizados tais noções para se referir às contradições que constituem as concepções acerca da educação e, conseqüentemente, o ensino e as instituições. Estas considerações são um esforço para delimitar os parâmetros que permitiram uma avaliação crítica do objeto em questão, o projeto de lei do Future-se, a partir do que é público e do que é privado. Neste capítulo, também será apresentado de forma breve, aquilo que se corrobora serem as duas formas através da qual o capital encara a educação: a educação-mercadoria e a mercadoria-educação. Essas concepções são importantes para auxiliar na avaliação crítica dos processos pelos quais historicamente se desenvolveu o ensino superior no Brasil, a serviço de que interesses e através de quais influências, agentes e medidas.

## 1.1 Para além da dicotomia público/privado.

O trabalho de Lalo Watanabe Minto (2006), sobre as reformas no ensino superior no Brasil, será bastante utilizado nesta dissertação. De forma particular, o autor buscou oferecer considerações para uma compreensão da relação público-privada, que esteja para além da dicotomia que constantemente aparece nos debates. Ou seja, não como representações antagônicas, mas sim como contraditórias e inerentes ao sistema capitalista.

o conceito de público nada mais é do do que uma emanção ideológica da classe dominante no seu esforço em tornar “universais” os seus interesses de classe como sendo os únicos possíveis, equivalentes a uma suposta “razão humana” natural” (MINTO, 2006, p. 43).

Assim, aquilo que é apresentado como público não passa da necessidade de universalização dos interesses da classe dominante para que, ideologicamente, ela oriente os anseios da sociedade em direção dos seus objetivos de acumulação. O público, portanto, não tem nada a ver com o interesse coletivo ou com as necessidades da humanidade, pois ele já constituiu

a partir da contradição inerente ao modo de produção numa ordem consolidada e legitimada pelo Estado, a da apropriação privada dos produtos do trabalho ou da separação entre proprietários: dos meios de produção e da força de trabalho. Trata-se, assim, de uma derivação conceitual que o associa à ideia de governo de um país ou estado: o “poder público” (SANFELICE, 2003 apud MINTO, 2006, p. 39).

Neste sentido, este poder público é uma forma, “necessariamente limitada, de orientação do capital para garantir o status quo do modo de produção capitalista, ainda que em muitos casos tenha atingido um grau significativo de conquistas sociais. Esse patamar de conquistas pode gerar a impressão de que as ações do Estado estejam

se deslocando do seu caráter de classe. Essa impressão advém com as chamadas políticas sociais, “que ensejaram a criação de uma esfera pública de interesses cuja atuação impunha certos limites à ação reprodutiva do capital e da sua lógica de acumulação/auto expansão” (MINTO, 2006, p. 39).

É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal – (...) sangue, linguagem (...) – e sobretudo (...) baseada nas classes. Segue que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito de voto etc., etc., são apenas as formas ilusórias nas quais se desenrolam as lutas reais entre as diferentes classes (MARX e ENGELS, 1984, p. 48).

Sendo assim, à luz do pensamento marxiano, a apresentação do público enquanto direito e interesse coletivo representado pelo Estado se fundamenta em uma contradição. E segundo o autor, ela se faz necessária “na medida em que a divisão social do trabalho cria a seção entre o interesse particular e o interesse geral, ao separar, involuntariamente os indivíduos no plano do trabalho” (MARX & ENGELS, 1984, p. 49).

O autor destaca a ausência de materialidade histórica, pois a concepção de público “não pressupõe a existência de condições realmente públicas, ou seja, sua realização, enquanto efetivo interesse geral, é impossível” (MINTO, 2006, p. 43). A concepção de público, que seria tudo aquilo de interesse comum, da comunidade, da coletividade. é apresentada como algo sem substantividade concreta, A ideologia burguesa a expressa como algo que 1) seria passível de algum tipo de controle social e 2) satisfaz as necessidades humanas. No entanto, esse controle não é possível como bem nos alerta Mézáros, relembrando a incontrolabilidade do capital.

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material”, (...) um “mecanismo” racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro “mecanismo de mercado” [...] - mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

No que se refere ao que é privado, o autor coloca que,

entendemos como próprio da esfera privada, não aquilo que se denomina como “privacidade” (em oposição ao que é “público” no sentido de sua exposição, de sua visibilidade), mas como do interesse privado no âmbito da sociedade capitalista e das relações sociais de produção e de reprodução que gera: de um lado, a expropriação da força de trabalho e a sua utilização no processo de acumulação capitalista; de outro, o processo de acumulação e expansão do capital, operado por aqueles que detêm o controle dos meios de produção (MINTO, 2006, p. 45).

Feitas estas considerações, aqui se seguirá o objetivo do autor de transpor as dimensões do público e do privado para o campo da educação, mais precisamente no âmbito das políticas para o ensino superior brasileiro. Citando Saviani, Minto apresenta que só se pode falar em educação privada, constatando-se a existência de uma escola pública. E que esta, enquanto pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória é uma bandeira tipicamente liberal. E se institui como forma dominante de educação através das necessidades advindas do avanço da burguesia e a conformação de uma economia organizada “não pelas necessidades humanas, mas para fins mercantis” (SAVIANI, 2003, p. 86 apud MINTO, 2006, p. 46).

Nesse sentido, a educação passou a ser considerada assunto de Estado, como uma questão pública, visto que não era possível contar com uma “educação difusa, assistemática e espontânea” pois as necessidades de desenvolvimento da sociedade capitalista requerem uma educação “organizada, de forma sistemática e deliberada” (SAVIANI, 2003, p. 86 apud MINTO, 2006, p. 47). Entende-se então, como educação pública dentro dos marcos da sociedade capitalista que é regida pelas relações mercantis de produção. E também não se trata de uma questão pública, mas de algo a ser tratado pelo poder público, que deveria então organizá-la, sistematizá-la, garantir sua homogeneidade e proteção.

Assim, não se pode considerar que a escola/educação fornecida pelo Estado seja dotada de interesses públicos, pois ela representa respostas a um interesse da classe dominante. Portanto, só seria possível uma educação com fins públicos sem o Estado, o que pressupõe a necessidade de uma outra organização social, que não a capitalista. Minto pondera, no entanto, que isso não significa que “toda e qualquer forma de educação estatal tenha por função servir tão-somente ao capital” (MINTO, 2006, p. 48). O que autor propõe e é válido para a investigação desta pesquisa, é reconhecer os limites da educação, então considerada pública, seja organizada pelo Estado ou pela iniciativa privada.

Ao se referir às posições marxianas a respeito da educação na sociedade burguesa, Saviani ressalta o avanço que o pensador reconhece na universalização da educação no capitalismo e afirma que “Marx se posiciona claramente em favor da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, o que implica o caráter público da educação”(SAVIANI 1991 apud MINTO, 2006, p. 55). Assim, o autor admite a importância de que o ensino seja estatal na escolarização da classe trabalhadora, mas que esta não deve ficar sob o controle do governo, pois essa tarefa deveria caber aos próprios trabalhadores e trabalhadoras que definiriam, conforme seus interesses, os rumos da educação (SAVIANI 1991 apud MINTO, 2006, p. 55).

Aí faz-se uma grande reserva acerca da defesa da educação pública e sua subordinação ao Estado, pois “na perspectiva do socialismo, portanto, não tendo os trabalhadores o controle do Estado, só poderia se definir com reservas o papel do Estado na educação” (MINTO, 2006, p 56). A defesa da educação pública, precisa, então, ser acompanhada da defesa de sua “autonomia e seu controle socialmente determinados” - em termos dos interesses da classe trabalhadora (SAVIANI 1984, p 24-25 apud MINTO, 2006, p. 55). Estas colocações apontam para as contradições da educação pública no Brasil, não para que ela seja descartada na sua totalidade como campo de luta, mas para trazer a tona os limites postos à esfera pública pela própria sociedade capitalista, limites estes que tendencialmente vem se estreitando no último período com o fortalecimento dos grandes monopólios empresariais de diversos setores da economia e, sobretudo, da educação.

Nesse sentido, Minto destaca a conduta histórica dos empresários em relação à educação no Brasil, que esta tem sido “amplamente marcada pela disputa dos recursos públicos, o que torna os investimentos em educação passível de auferir rendimentos” (MINTO, 2006, p. 56). Ou seja, a educação como negócio privado em função da acumulação de capital. Ao longo do trabalho essa tendência se evidenciará durante todo o processo de desenvolvimento do ensino superior. Assim, compartilha-se da ponderação colocada pelo autor, quando ele traz a crítica de Emir Sader, de que o neoliberalismo induziu proposições teóricas e políticas que levou a cabo uma “distinção entre público e privado associando-as às noções estreitas de estatal e não-estatal” o que impede o debate da real questão em jogo: “a polarização essencial não se dá entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil” (SADER, 2003 apud MINTO, 2006, p. 57).

## **1.2 Educação-mercadoria e mercadoria-educação.**

No sentido do exposto no ponto anterior, as contribuições de José Rodrigues no livro “Os Empresários e a Educação Superior, auxiliam a compreender ainda mais como se dá a relação público-privado, quando ele apresenta as duas formas através da qual o capital encara a educação escolar: educação-mercadoria e mercadoria-educação. Para o autor, “cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face da mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana” (RODRIGUES, 2007, p. 5).

A título de exemplificação, a educação-mercadoria é uma forma através da qual um capital busca sua valorização a partir do comércio de serviços educacionais. Já a mercadoria-educação é uma forma de encarar a educação e o conhecimento como insumos necessários para a produção de outras mercadorias, no sentido, então da qualificação profissional do trabalhador. Rodrigues procura investigar como essas duas formas são complementares, pois em suma ambas visam a valorização do capital, mas não deixam de apresentar contradições entre si, advindas de dois setores do capital, o capital comercial e o capital industrial. Essa relação e a ação de ambos setores do capital nas políticas educação são importantes para compreender como, por exemplo, os interesses capitalistas têm orientado as políticas educacionais no Brasil.

O autor apresenta que as “instâncias organizativas de cada setor do capital formularão distintas propostas de produção, organização e controle da educação superior” (RODRIGUES, 2007, p. 7). Ele identifica que há uma tendência de o capital comercial investido em educação, propor a liberdade de ensino, no sentido de combater o controle estatal sobre a educação, pois, a regra nesse campo é a relação oferta e demanda. Enquanto isso, há uma tendência de o capital industrial, que necessita de mercadoria-educação, propor que a educação superior seja orientada

pelas necessidades produtivas, onde inclusive se clama pela ação do estado, “seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora” (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Rodrigues, então analisa o papel da Confederação Nacional da Indústria (CNI)<sup>4</sup> e do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, dois agentes políticos importantes e presentes nas disputas realizadas no campo educacional ao longo da história do Brasil. O autor identifica que a presença do empresariado industrial no debate educacional remonta às origens da industrialização tardia, desde a década de 30.

Para o autor, os processos de transformação ocorridos no fim dos anos 80 refletiu efeitos diretos na proposta educacional elaborada pelos industriais brasileiros para a década de 90, “é nesse contexto que a CNI elege um novo *télos* para a sociedade brasileira: economia competitiva”. (RODRIGUES, 2007, p. 10).

integram essa nova estratégia industrial a reestruturação produtiva, a privatização das empresas estatais, a flexibilização das relações de trabalho, o fim da indexação salarial às taxas de inflação, a integração da economia nacional ao mercado internacional, além da redefinição do sistema educacional brasileiro (RODRIGUES, 2007, p 11).

Dentro do receituário de políticas neoliberais que estava colocado, portanto, a reforma da educação na década de 90 é orientada para as necessidades da burguesia industrial transnacionalizada e financeirizada. A educação entendida a partir da teoria do capital humano<sup>5</sup>, como um insumo necessário para a qualificação da classe

---

<sup>4</sup> Ler mais sobre o papel e diretrizes da CNI para a educação superior no Brasil em: Capítulo 2: A educação superior e os empresários industriais. Os empresários e a Educação Superior. José Rodrigues, (2007).

<sup>5</sup> O tema será abordado no ponto 2.1 do capítulo 2: O legado da ditadura para as universidades.

operária para agregar valor ao processo produtivo. Assim, uma educação-mercadoria para a expansão dos negócios da burguesia industrial.

Por outro lado, concomitante ao processo anteriormente destacado, o autor salienta que as Instituições de ensino Superior IES -públicas e privadas- vêm se adequando também à necessidade da economia competitiva

Nesse sentido, pode ser nitidamente detectada uma tendência com duas faces de as IES privadas se transformarem em efetivas empresas de ensino, ou seja, de comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo, tempo operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada aos télos economia competitiva, buscado adaptar seu produto às demandas do capital produtivo (RODRIGUES, 2007, p 16).

Assim, o autor entende que esse período histórico propicia o crescimento do mercado educacional e do empresariado educacional, que busca “ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação”. O crescimento do mercado é nítido diante das comparações entre ampliação de vagas no setor público e no setor privado ao longo da década de 90. No entanto, o autor destaca que não se trata de um crescimento que se dá graças à mão invisível do mercado, mas sim “fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais”, como o BIRD, a UNESCO e a OMC (RODRIGUES, 2007, p. 18). Além disso, destaca-se o papel que os governos têm tido ao oferecer as condições necessárias de flexibilização, desregulamentação e até financiamento para o setor comercial educacional.

Rodrigues ainda corrobora a ideia de que a reforma do estado, que passa então a se retirar progressivamente, da ação direta na promoção dos serviços sociais, têm propiciado “emergência agressiva de uma nova burguesia de serviços”, ligada principalmente ao setor da educação e ao setor da saúde. Nesse sentido, as IES privadas se apresentam como um negócio bem sucedido e resultado dessa nova

burguesia de serviços. Esse setor, que diga-se de passagem, é aquele que pressiona para instaurar as tecnologias da informação nos processos educativos, como forma de ampliar suas margens de lucro através da demissão de professores e sua substituição através do aumento de cursos semipresenciais.

Feitas essas considerações, a respeito da relação entre público e privado no ensino superior, e a respeito de como o capital tem se utilizado da educação enquanto mercadoria e da mercadoria enquanto educação, para aumentar suas taxas de lucro, no próximo capítulo serão apresentadas as tendências gerais que acompanharam as políticas educacionais voltadas para o ensino superior no Brasil.

## **Capítulo 2. As bases para a mercantilização do ensino superior no Brasil.**

Neste capítulo pretende-se apresentar elementos para a compreensão da tese -corroborada aqui- de reconfiguração no papel do Estado diante das transformações ocorridas no sistema capitalista na segunda metade do século XX e os impactos dessa reconfiguração na política educacional adotada no ensino superior brasileiro. Os autores e autoras utilizados compreendem que esse processo de reconfiguração se dá em diversas esferas, mas se dará foco às reverberações desse processo na elaboração das políticas educacionais para o ensino superior. Em resumo, a reconfiguração compreende que o Estado passe a ser não mais o executor exclusivo dessas políticas públicas, mas sim coordenador, transferindo suas responsabilidades para a os empresários educacionais através da privatização, da terceirização e da publicização.

Algumas dessas iniciativas, apresentadas como leis, projetos, programas ou reformas, serão problematizadas no decorrer do texto. É importante ressaltar que elas foram executadas durante todos os últimos governos. Como foi destacado no início do texto, a agenda neoliberal se propaga a partir dos anos 80, no entanto ela encontra suas raízes mais profundas no período anterior à Ditadura, estabelece suas bases durante o Regime e se amplia nos anos 90 e continua seu processo de expansão nos anos 2000. Essa agenda, que cada vez mais privatiza o ensino superior e a educação pública, segue sendo aplicada, tendo se intensificado durante os nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-presente).

## 2.1 O legado da ditadura civil-militar para as universidades

A ditadura civil-militar iniciada com o golpe em 1964 foi um ponto de inflexão para o país e no que se refere à política educacional não seria diferente. No ensino superior, a reforma empreendida pelo regime consolidou e ofereceu condições para a expansão do setor privado de ensino, assim como promoveu alterações consideráveis na estrutura e funcionamento das instituições públicas, que permaneceram no período posterior e ainda podem ser identificadas nos dias atuais.

Minto identifica no seu trabalho “O público e o privado no ensino superior” (2006), que sempre houve uma presença crescente e decisiva do setor privado na dinâmica de crescimento do ensino superior no Brasil (p 88). As primeiras instituições de ensino superior foram criadas em 1808 e até a Proclamação da República a expansão se deu de forma lenta, mas em sua maioria eram instituições privadas que seguiam as formas das escolas superiores (SAMPAIO apud MINTO, 2006, p 88).

Nos anos 30, quando o Brasil começa seu processo de estruturação das forças produtivas e emerge um quadro desde dentro da burguesia nativa, que se preocupa com a expansão da educação pública em função do desenvolvimento capitalista, como atesta o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na mesma década e que defenderá um Projeto Nacional de Educação com o ensino, gratuito, universal e laico, como tarefa do Estado e que causará a reação da Igreja católica e dos empresários do ensino particular<sup>6</sup>. Este projeto burguês atingirá seu ápice nos anos 50 mas na década seguinte a corrente pedagógica que os pioneiros da educação defendiam entrará em crise com o golpe de 64.

Com esse breve panorama histórico apresentado nos parágrafos anteriores, chegam aos anos 60, e conforme a pesquisa do autor, é apenas nesse momento que seria retomada a ideia de universidade, a partir do projeto da UnB. Para compreender

---

<sup>6</sup> Para uma compreensão mais aprofundada dos debates acerca do Projeto Nacional de Educação: História das idéias pedagógicas no Brasil. SAVIANI, Demerval. Campinas: Autores Associados, 2007.

esse momento é importante destacar que os anos 50 e 60 representam um período de efervescência cultural e política para o Brasil. Esse momento impactou o ensino superior e nesse debate, a respeito da ideia de universidade, se destacam dois projetos, um da universidade crítica, inspirado no modelo francês e nos movimentos de maio de 68 e outro inspirado no modelo estadunidense, que tinha como expoentes Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e que resultou na UnB (FERNANDES, 1989 apud MINTO, 2006, p. 89).

No entanto, a ditadura civil-militar interrompeu o debate que havia sido iniciado. O golpe trouxe a imposição da reforma universitária, ou como chamou Florestan Fernandes, a “contra-reforma” (FERNANDES, 1990 apud MINTO, 2006, p. 89). A reforma da ditadura teve sua representação principal na Lei 5540 de 1968, que segundo Florestan “foi a resposta das forças conservadoras à demanda por uma ampla reforma do sistema de ensino superior brasileiro – demanda essa que é anterior ao golpe de 1964 e que transcende o espaço estudantil e acadêmico” (OLIVEIRA, 2010, p. 64). Essa demanda era fruto das transformações no sistema capitalista e da alteração nos padrões de acumulação que se deram no contexto da Guerra Fria e do papel que cabia a países como o Brasil no sistema (MINTO, 2006, p. 91).

Para Minto, a grande questão posta nos anos 60 era “ajustar as aspirações políticas ao modelo econômico ou o modelo econômico às aspirações políticas” (2006, p. 94). O golpe e a instauração da ditadura confirmaram a opção por “não romper com a ordem estabelecida e com a forma subordinada de inserção nacional na economia mundial”. Assim, o golpe marcou uma guinada na política externa, um novo modelo econômico e que também teria consequências nas políticas educacionais.

nesse contexto de reestruturação do capitalismo mundial desenvolveu-se um novo padrão de execução da política externa, sobretudo norte-americana, cujos benefícios favoreciam explicitamente ao capital financeiro global. A chamada “ajuda externa”, associada aos programas de ‘ajuda tática’, desenvolvem-se no pós Segunda Guerra, com o intuito de promover o desenvolvimento econômico mundial, com

base no ideal da “cooperação internacional” da interdependência” dos países (MINTO, 2006, p. 94).

Assim, havia a necessidade de realizar investimentos em educação “como forma de tornar as nações aptas a receber a ajuda na forma de investimentos” e a “necessidade de também se investir em infra-estrutura para receber os investimentos” (MINTO, 2006, p. 96). Nesse sentido a ajuda externa ganha um papel primordial e é colocada em prática durante a ditadura. Essa ajuda tem duas faces, uma econômica e outra político ideológica. Isso com a intenção de subordinar os países subdesenvolvidos à órbita dos países centrais, onde organismos como FMI, Bird, Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) se colocavam como intermediadores e também como pontos para amenizar as flutuações do sistema e manipular as realidade nacionais para os interesses do capitalismo internacional (MINTO, 2006, p. 97). Assim, o objetivo principal das políticas de ajuda era preparar o terreno para a entrada do capital externo e incorporar o país, não apenas do ponto de vista das forças produtivas mas também do ponto de vista institucional, cultural e conseqüentemente educacional, ao novo padrão de dominação externa comandado pelos grandes monopólios empresariais, sobretudo estadunidenses.

É importante compreender que o tipo de educação que vinha neste pacote de ajuda internacional vinha da concepção de capital humano, assim uma educação tecnicista (MINTO, 2006, p. 98). A teoria do capital humano surge a partir de esforços para a explicar “o peso, em termos econômicos, que o “fator humano” tinha na produção do valor. As conclusões desse esforço apontaram para a ideia do capital humano, cuja essência seria a educação.

Essa capacidade produtiva do trabalho humano, ampliada pela educação, permitiria elevar o trabalhador a um nível pretensamente similar ao do capitalista no âmbito da produção, já que, ao se educar, o indivíduo se tornaria apto a gerar uma renda maior, possibilitando um retorno maior ao fator de produção trabalho (MINTO, 2006, p. 98).

O período histórico do pós- Segunda Guerra Mundial significou a expansão sem precedentes do capitalismo, comandada pelos Estados Unidos que haviam saído fortalecidos no âmbito econômico, político, militar e diplomático, e que permitiu, junto com a reconstrução da Europa e o Japão, altas taxas de acumulação de capital. Esse processo ofereceu terreno propício para esses esforços de determinar qual seria o valor econômico da educação. O resultado dessas reflexões impactaram a educação e as concepções pedagógicas a partir de então. Se tratava de um momento em que se destacava a importância do caráter técnico da educação. Nesse mesmo sentido, de conceber a educação como um fator econômico, se abriu um caminho para que ela passasse a ser vista como passível de investimento econômico para gerar retornos financeiros. Assim, surge a necessidade de orientar os sistemas educacionais para as demandas e necessidades do desenvolvimento capitalista brasileiro. No que se refere às determinações do Estado, este passou a investir em educação conforme os interesses de desenvolvimento da nação

Cabe destacar que houveram questionamentos acerca da concepção tecnicista e a intencionalidade carregada de ideologia que ela significa.

A teoria do capital humano constitui-se a partir de uma manipulação ideológica cujo intuito é anular a perspectiva de classe dos trabalhadores. Tal apreensão distorce os fundamentos históricos do capital enquanto produto social da relação entre homens. A ideia de um possível “capital humano” camufla as reais relações, antagônicas e contraditórias, que fundam o modo de produção capitalista, e que, no limite, são as causas mesmas da dicotomia existente entre trabalho e capital (ARAPIRACA 1982, p. 12 apud MINTO, 2006, p. 99).

A concepção do capital humano traz consigo, portanto, uma ilusão de que “o trabalhador também pode ser um capitalista, bastando, para tanto, estar provido de “educação” (MINTO, 2006, p 100). É perceptível que a ideologia contida nessa concepção não somente foi divulgada e estimulada, capturou a subjetividade de

muitas camadas sociais. É do senso comum crer que a formação e qualificação significam mais renda, ou seja, maior remuneração e até ascensão social. Ao contrário disso, e apresentando o pressuposto do capital, em Marx, é que:

a qualificação para o trabalho é um instrumento que amplia a submissão do trabalhador ao capital: é a forma como o sistema do capital o prepara, o “qualifica”, para que se inclua em sua base social de exploração e seja capaz de gerar quantidades crescentes de mais-valia, cuja contrapartida pode ser, em geral, uma elevação salarial, mas não a superação de sua condição de trabalhador assalariado (MINTO, 2006, p. 101).

Assim, nesse período histórico após a Segunda Guerra Mundial, a educação passa a ter essa função de instrumentalizar ideologicamente os trabalhadores para conseguir manter e reproduzir o modo de produção. Essa função foi a base dos consensos e acordos de ajuda externa para a educação brasileira nos anos 60 e 70.

De forma prática, a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 1961, consagrou práticas que passaram a caracterizar o ensino fundamental e superior no Brasil. Houve, nos anos anteriores uma certa disputa pelo projeto educacional, polarizada entre os interesses privatistas, onde se organizavam setores ligados à Igreja Católica e escolas particulares e, de outro lado, a Campanha de Defesa da Escola Pública, onde se aglutinavam apoiadores ligados ao pensamento liberal estadunidense até marxistas, chegando a ganhar apoio do movimento operário e estudantil (MINTO, 2006, p. 104-105). No entanto, a elite conservadora veio a ganhar a disputa e lei aprovada refletiu os seus interesses.

Dentre as características da LDB aprovada destaca-se que se estendeu às escolas privadas as mesmas condições das escolas mantidas pelo Estado, “no sentido de ter acesso livre aos recursos públicos, bem como fazer parte das instâncias decisórias e regulatórias da educação”. Os privatistas desde então já argumentam que o Estado não deveria criar escolas, mas sim investir nas particulares, até que elas se

tornassem gratuitas. A influência das instituições religiosas também deixou suas marcas no que tange ao prevailecimento dos direitos da família e de que o Estado não poderia violar a liberdade de ensino, detendo pra si o monopólio da educação. Cabe destacar que a LDB de 1961 veio a consolidar uma organização para o ensino superior que concebia universidades como pressupostos de faculdades, escolas e/ou institutos preexistentes e que impedia a formação de universidades “de forma integrada e a partir de projetos específicos” (MINTO, 2006, p. 108-109).

A partir do golpe essas características foram desenvolvidas e aprofundadas. O Estado brasileiro passou a ser “braço direito do capital privado, nacional e estrangeiro”. Houve grande aumento na presença do Estado na economia e seu papel se tornou primordial no sentido de promover a acumulação capitalista tanto para o capital interno, quanto externo (remunerar a inversão estrangeira direta) e transferência direta de recursos e fundos públicos aos interesses da classe dominante. Da perspectiva do poder, a militarização do governo favoreceu esse processo de maior autonomia e centralização das decisões no executivo (MINTO, 2006, p. 111). No âmbito educacional a reorientação das políticas orientadas às necessidades de acumulação capitalista se configuraram com a reforma universitária. Minto destaca, no entanto, que o tipo de organização que pautou o ensino superior através da Reforma Universitária não é produto da Ditadura, visto que estas concepções já estavam presentes antes do golpe:

A Ditadura Militar semeou o terreno do ensino privado, facilitando sua expansão e fazendo deste um período muito importante para o setor. Não porque antes o ensino superior privado fosse insignificante em termos quantitativos – ao contrário –, mas porque foi com o golpe que se iniciou um novo período na história educacional brasileira em que a contra-reforma da universidade viria a selar de vez a intenção de nossas elites em eliminar o caráter crítico da universidade, da produção autônoma do conhecimento, enfim da já parca função pública da universidade, consolidando para este ensino um modelo pautado, via de regra, nos moldes das antigas escolas superiores (MINTO, 2006, p. 114).

A implantação da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) e também das demais medidas legais tomadas no período do regime se deu através da atuação conjunta da repressão/combate à subversão, principalmente aos docentes e ao movimento estudantil, e através da modernização tecnicista com as políticas educacionais (MINTO, 2006, p. 114-115). O consenso pela reforma então, respondia a diversos problemas diagnósticos no ensino superior como a força do movimento estudantil e seu caráter contestador ao regime, e as condições precárias do ensino superior público, onde havia falta de vagas, baixa qualidade de ensino e outros.

Destaca-se nesse processo o papel das organizações internacionais e sua influência sobre o modelo que seria então legitimado. Minto relembra que a participação de organismos internacionais na educação brasileira não nasceu na ditadura, mas já se realizava desde o Governo Dutra. O que ocorre na Ditadura é que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca antes vistas (CUNHA & GÓES apud MINTO, 2006, p. 116). No caso da Usaid, na Ditadura coube à agência diagnosticar os problemas do ensino superior brasileiro e sugerir como resolvê-los. O primeiro dos acordos, assinado em 1965, previa a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior. Também cabe citar que o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), lançado em 65, definia a educação como uma pauta econômica e orientava a algumas medidas como “a necessidade de adequação desse ensino aos critérios do mercado e das necessidades do setor produtivo”, assim como a orientação para que o ensino deixasse de ser gratuito ((CUNHA & GÓES apud MINTO, 2006, p. 117).

O relatório Atcon também foi um importante documento para a Reforma, divulgado em junho de 1965, um dos seus pontos principais é a racionalização da gestão universitária, em moldes empresariais, essa ideia incluía a diminuição da participação estudantil nas instâncias decisórias, por exemplo. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), grupo financiado por empresários que teve importante papel no golpe, apresentou um simpósio intitulado “A educação que nos

convém”, organizado pela PUC-RIO, em 1968, e entra as diretrizes apresentação estavam a modernização e na integração empresa-escola. Uma preocupação constante das elites nacionais à essa altura do regime eram os movimentos de contestação da ordem, principalmente organizados pelo movimento estudantil, assim o consenso da reforma tinha também uma intenção de desmobilizar os estudantes (MINTO, 2006, p. 117). Isso fica mais evidenciado através da criação da Comissão do General-de-Brigada Meira Mattos, criado no âmbito do MEC via decreto presidencial e que tinha como objetivos:

a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilit(ass)em melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do ministro do Estado (MINTO, 2006, p. 114).

De todos esses movimentos se conformou, com a apresentação do projeto de reforma universitária ao Congresso Nacional em 1968, um consenso privatizante (GERMANO, 2000 apud MINTO, 2006, p. 122). De forma geral cabe registrar as linhas gerais das tendências<sup>7</sup> que a reforma concretizou. No que se refere à gestão universitária e a autonomia, a mudança na estrutura de poder, com foco em controlar o movimento estudantil dando uma certa importância para a autonomia, no sentido da independência em relação ao Estado, colocando em prática assim, a noção de desresponsabilização deste, foi criada a instância do Conselho Curador, por exemplo, e a lógica de gestão empresarial deveria orientar a gestão, a ser feita com base em indicadores de eficácia e eficiência (MINTO, 2006, p. 124).

Na esfera do financiamento do ensino, a reforma apresenta o problema da escassez de recursos como empecilho para a ampliação das universidades. Assim,

---

<sup>7</sup>Importante registrar que as linhas gerais aqui apresentadas foram retiradas do trabalho de Minto, 2006, que utilizou como fonte para sua síntese as seguintes referências: Ribeiro (2001), Germano (2000), Saviani (1996), Cunha (1991; 1988), Cunha & Góes (1985), Romanelli (1984) e Arapiraca (1982).

se colocam como saídas, entre outras, a ideia de pagamento de mensalidades por aqueles que pudessem arcar com os custos, a necessidade das universidades de buscarem fontes alternativas de recursos, a proposta de criação do Banco Nacional de Educação, com a intenção de captar recursos privados tanto nacionais, quanto internacionais e a possibilidade de transferir recursos do setor público para o setor privado. No que se refere ao eixo formação e currículo, a reforma contemplava uma noção de aproximação entre escola e setor produtivo, com o ensino tendo um caráter utilitarista, a ser realizado no menor tempo possível, com a ampliação de tipos de certificação para atender à demanda reprimida e a substituição do modelo de séries pelo regime de créditos (MINTO, 2006, p. 124).

Sobre o regime de trabalho, os principais marcos da reforma incluíam o fim da estabilidade dos docentes em seus cargos e a “desvinculação do pessoal docente e do pessoal administrativo dos cânones do serviço público”. Ainda cabe destacar que no terreno da repressão e controle ao movimento estudantil teve papel importante a criação de um tipo específico de extensão universitária, com o intuito de ocupar os estudantes, havia uma intenção até mesmo de tornar obrigatória a prática de educação física, além de ações que teriam algum tipo de impacto social e de caráter caritativo (MINTO, 2006, p 126). Cabe registrar como ponto alto da repressão e controle nas universidades brasileiras o Decreto Lei nº 477, do dia 26 de fevereiro de 1969 que definia “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”<sup>8</sup>.

Nem todas as intenções previstas da proposta da reforma de fato foram implementadas. Por exemplo, havia a previsão de que o ensino superior fosse ministrado apenas em universidades e, excepcionalmente, em institutos isolados, mas isso não foi aprovado e, na verdade, o que se viu no período foi o início do crescimento de uma tendência que tornou o ensino superior cada vez mais heterogêneo. O

---

<sup>8</sup> O legado da ditadura para a educação brasileira. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. I Tomo - Parte 1.

Congresso Nacional também vetou o termo “fator de transformação social” que estava entre os princípios das universidades. Quanto à autonomia, os autores aqui utilizados defendem que prevaleceu uma noção de autonomia limitada e limitadora como sinônimo de “racionalização da distribuição dos recursos” e que “tornava a universidade mera executora da política governamental” (MINTO, 2006, p. 128 - 129).

As previsões que indicavam a possibilidade de admitir e demitir quaisquer funcionários foram vetadas pela presidência da república. No que se refere à autonomia, o poder executivo manteve a possibilidade de intervenção nas universidades através de dispositivos como o afastamento de dirigentes em casos de abuso ou omissão, mas também foram descartadas as ideias que preconizavam a prerrogativa de escolher seus reitores às universidades. Quanto a composição dos órgãos colegiados, se passou a prever a participação de membros externos da comunidade, representantes de entidades de classe. E sobre o regime jurídico das IES, houve disputa entre as concepções de autarquia e fundação. Na lei prevaleceu a ideia de que as universidades públicas seriam organizadas enquanto fundações, mas de direito público.

Ainda sobre a estrutura das IES públicas, foi abolido o regime de cátedra, no sentido da racionalização, em seu lugar foi instituído o regime departamental, segundo os autores o regime representou o triunfo do individualismo docente, que poderia ser utilizado pela Ditadura para impedir o ingresso ou dispensar aqueles que ameaçassem a ordem (CUNHA & GÓES, 1985, p. 87 apud MINTO, 2006, p. 133). Eles também consideram que o novo regime de créditos poderia beneficiar o setor privado por facilitar a cobrança de mensalidades.

Às IES privadas ficou determinado que poderiam ser organizadas como fundações ou associações, a determinação que previa que estas deveriam ser sem fins lucrativos foi rejeitada. O setor privado na época não reivindicava apenas que houvesse menos investimento público, mas também a desburocratização do Estado

junto a uma transferência de recursos para si. Sendo esse um pacote que poderia propiciar o crescimento desejado pelo setor (MINTO, 2006, p. 130-132).

O consenso privatizante das elites e grupos de interesses nacionais e internacionais encontraram no regime ditatorial, terreno fértil para a aplicação de medidas que atendessem seus anseios econômicos, a médio e longo prazo. A curto prazo, a centralização do poder militar levou a cabo a repressão no meio universitário através da perseguição, tortura e assassinato. Isso é notório e marca a história do movimento estudantil brasileiro. Alguns dados levantados podem explicar isso, como por exemplo, o levantamento que demonstra que “mais da metade das pessoas presas a partir de 1969 eram estudantes e profissionais com título universitário” (GORENDER, 1987, p.227, apud VRECHE, p. 120, 2017). A autora também apresenta levantamento produzido com base no Relatório sobre a Tortura no Brasil da Anistia Internacional (1972), entre um total de 497 casos registrados de presos torturados e desaparecidos políticos, 201 tinham ocupação “estudante”, ou seja, quase a metade (VRECHE, 2017, p. 121).

A modernização conservadora se deu sob esse signo da Ideologia de Segurança Nacional importada desde os Estados Unidos, segundo Minto, “expresso no terror institucionalizado dentro e fora das universidades e, sobretudo, contra os movimentos de oposição”. E para além da imposição via poder executivo,

A contra-reforma universitária fez-se possível, ainda, por meio da implantação das diretrizes formuladas, propostas ou simplesmente defendidas pelos setores sociais que apoiavam o regime e de intensas campanhas do setor privado contra as universidades públicas e o setor público em geral. O caráter essencialmente privado pelo qual se deu, não só a expansão do ensino superior, mas sobretudo pela forma como penetrou suas concepções, suas visões de educação e de universidade no âmbito da modernização conservadora, fez com que a Ditadura afastasse ainda mais o país da realização de uma educação nos moldes republicanos, ou seja: pública, laica e gratuita (MINTO 2006, p. 135).

Pelo que foi apresentado e pelas incursões que serão feitas no próximo ítem, pode-se afirmar que as medidas empreendidas durante a ditadura geraram uma concepção “que se tornaria comum nos anos 1990, no âmbito do Estado e, particularmente, da política educacional: a ideia de que o público é desnecessário” (MINTO, 2006, p. 136). A ditadura não só reprimiu o momento de efervescência política e cultural que dava seus primeiros sinais nos anos 50 e 60 e abarcava também as universidades, como também estabeleceu as bases necessárias para a continuidade do processo de mercantilização dos serviços públicos e dos direitos sociais.

## **2.2 Pilares e características da construção das políticas educacionais nos anos 90.**

A redefinição no papel do Estado é parte de um movimento histórico de transformações incluídas na fase de financeirização do capitalismo e ela se concretiza a partir da crise estrutural do capital. Compreende-se aqui, que o sistema capitalista é gerador de crises. Assim como, partilha-se da ideia de que o sistema adentrou um momento de crise para além dos ciclos econômicos, o que indica uma crise civilizatória onde o capital não aceita mais controle social e obedece a um padrão de acumulação altamente destrutivo da força de trabalho e da natureza. Neste sentido, o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva foram estratégias adotadas na tentativa de superar a queda tendencial da taxa de lucros, ponto de inflexão cujo marco temporal é a década de 1970.

A partir desse momento, o capital não consegue mais aceitar as premissas de controle que as políticas socioeconômicas keynesianas, nas quais se fundamentava o Estado de bem-estar social. O capital não consegue mais aceitar o crescimento sustentado através do pacto com a classe trabalhadora, em que por um lado salários de alto padrão eram garantidos para alguns núcleos específicos de setores industriais nos países de capitalismo avançado e por outro, havia um Estado que garantia a

sobrevivência dos setores trabalhistas não incorporados ao sistema produtivo. Devido a luta de classes e as conquistas trabalhistas arrancadas ao capital, a taxa de lucro passa por uma forte queda no plano global que se expressa crise do padrão monetário internacional, na crise do petróleo nos anos 70 e na crise da dívida externa nos anos 80. Como saída para a queda da taxa média de lucro, o capital, a partir do fortalecimento do projeto neoliberal -marginal durante a década de 40, mas que dobra força nos anos 70 - passa a difundir uma série de políticas de reestruturação produtiva no plano da produção e de ajuste estrutural no plano estatal em todos os países do mundo, mas com uma peculiar drasticidade nos países periféricos, sobretudo as nações dependentes da América Latina. O Brasil esteve incluído nesse movimento e, principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aplicada a agenda neoliberal que incluía uma necessária reestruturação do Estado para atender os interesses dos credores internacionais.

O neoliberalismo não propõe a adoção, apenas, de medidas econômicas de liberalização e flexibilização, mas também inclui uma ideologia, necessária para a construção de um ambiente cultural necessário para comportar a nova fase capitalista (PERONI, 1994, p. 4). A lógica do pensamento neoliberal considera a democracia e as regulações do Estado como ameaças ao livre mercado, portanto, há muita tensão nas relações entre liberdade e democracia. A liberdade individualista precisa ser maximizada para que se proteja o sistema de mercado. Neste sentido, são empreendidas alterações constitucionais contra as instituições democráticas, num processo que causa a redução do papel do Estado no que se refere às obrigações com direitos sociais e que também causa o enfraquecimento da esfera política.

Passa a ser constituído o Estado mínimo, mas apenas para as políticas sociais, pois, o Estado precisa manter-se máximo para o capital. Assim, o Estado continua sendo, em última instância, a mediação mais importante para a garantia da proteção da propriedade privada, por exemplo. A fase de acumulação capitalista, a partir dos anos 80, é marcada pela hegemonia do capital financeiro. Há uma alteração no ciclo

de acumulação do capital e, apesar da premissa de que a riqueza é criada na produção continua válida, quem passa a comandar os processos é a esfera financeira (CHESNAIS, 1997 apud PERONI 2000, p. 5). Nessa esfera, o Estado não deve possuir nenhuma gerência e regulação, a não ser garantir que seu território seja agradável e estável para o desenvolvimento dos negócios capitalistas e gerenciar, minimamente, o sistema fiscal para atrair investimentos transnacionais. Um papel importante que o Estado exerce nesse momento é o de gerência dos negócios da dívida pública que consomem grandes parcelas de seus orçamentos e as transfere para o sistema financeiro, gerando lucro para especuladores internacionais.

A aplicação das políticas neoliberais se deu de forma desigual e combinada nos países e foi influenciada pelos diversos graus de desenvolvimento das forças produtivas e contextos institucionais e políticos apresentando graus variados de avanços e resistências contra o projeto neoliberal. No Brasil, a herança de degradação político-social da ditadura era presente e, em termos de problemas econômicos, o Estado brasileiro passava por uma crise fiscal gerada pelo endividamento externo e em seguida uma crise inflacionária. O problema da dívida se alastrou pelos anos seguintes e ainda, atualmente, consome a metade do orçamento público. Nos anos 90, e com a chegada de FHC ao poder, são apresentadas medidas para solucionar o problema fiscal. Se defende que é necessário promover uma reforma do Estado, para tanto foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que apresentou, em 1995, o Plano Diretor de Reforma do Estado. O documento sintetizava que o Estado brasileiro precisaria deixar de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e atuar apenas na promoção e regulação desse desenvolvimento (PERONI 2000, p. 9). Sob argumento de que o Estado era ineficiente, deveriam ser transferidas várias de suas atribuições para o setor privado, a fim de que as atividades pudessem ser controladas pelo mercado, assim uma onda de privatizações e de venda de ativos estatais e de empresas públicas estratégicas ao desenvolvimento do país tomou conta do período pós-ditatorial.

As estratégias do Plano de Reforma do Estado incluíam a privatização, ou seja, a venda de empresas públicas para o setor privado, a terceirização, processo de transferência serviços auxiliares e de apoio (no passar dos anos o escopo para a terceirização se torna ilimitado) para a o setor privado e, também, a publicização, que significa transformar uma organização estatal em organização de direito privado, pública, mas não mais estatal (se trata das Organizações Sociais ou OS criadas a partir da Lei 9.637 de 1998). O Plano Diretor da Reforma considera como atividades exclusivas do Estado a regulamentação, a fiscalização, o fomento, a segurança pública e a seguridade social básica, apontando o Estado como gerenciador destas atividades. Os serviços considerados não exclusivos incluem a educação, a saúde, a pesquisa e outros, apontando que estes devem ser transferidos para a esfera pública não estatal através da publicização. Embora o documento fortaleça as funções de regulação e coordenação do Estado, ele defende a transferência da administração desses setores para o mercado, inclusive, a administração orçamentária e a regulação dessas organizações. O Estado continua a ser o provedor financeiro, porém o gerenciamento de fato, é transferido para o mercado.

Para o Ministro do MARE, na época, Luiz Carlos Bresser Pereira, a educação estaria incluída nesta nova forma de propriedade (PERONI, 2000, p. 10). A educação é considerada como um serviço não exclusivo do Estado que deve ser garantido por ele, porém viabilizado pelo mercado, o que não deixa de ser contraditório e aponta a complexidade da relação público-privada que passa a se desenhar. E a educação, assim como as políticas sociais, passam a ser vistas como despesas a serem cortadas como medida de conter a crise fiscal. Dentro das iniciativas da Reforma do Estado, se observa, como aponta Peroni:

que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através de dois movimentos: - de contradição Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional; - no conteúdo dos projetos de descentralização (PERONI, 2000, p. 12).

O movimento de descentralização se refere, apesar do discurso, ao financiamento, visto que se promove a transferência da responsabilidade sobre as políticas sociais para os municípios e estados federados. Na educação, a responsabilidade sobre a educação básica é transferida da união para estados e municípios, por exemplo. E para além disso, há a previsão das Organizações Sociais e o encorajamento de iniciativas da sociedade no setor -mais a frente será tratado das organizações do terceiro setor e filantropia. No que se refere ao movimento de centralização, se observa que o Governo Federal objetiva centralizar as diretrizes, o currículo e a avaliação do ensino, o que caminha no sentido de controlar a política educacional, no âmbito ideológico a fim de atender às demandas econômicas.

A iniciativas previstas pelo Plano de Reforma do Estado evidenciam as políticas públicas que passam a ser empreendidas a partir de então, nos setores sociais. E no que se refere às iniciativas para a reforma no ensino superior, elas têm uma origem anterior aos anos 90, pois se observa a continuidade de um modelo já concebido em anos anteriores, e que segundo Minto (2006, p. 145) teve sua expressão máxima dada pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), criado pelo então presidente José Sarney, em 1985, logo no início da redemocratização. Para além disso, cabe destacar que as políticas para o Ensino Superior na Nova República seguiram a política já adotada na ditadura (FERNANDES apud MINTO, 2006, p. 146).

Como já evidenciado antes, foi de fato nos anos 90 que as reformas decolaram e se deram de forma fragmentada e através de regulamentações empreendidas pelo Ministério da Educação em consonância com as determinações da reforma econômica promovida coordenada pelo MARE, através de instrumentos como portarias, decretos, emendas constitucionais, medidas provisórias, resoluções do Conselho Nacional de Educação (MINTO, 2006, p. 149). A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação é o principal instrumento legal onde se encontram os parâmetros da reestruturação do Ensino Superior, e ela advém de uma determinação da

Constituição Federal de 88, que preconizava à União a atribuição de legislação sobre as bases e diretrizes da educação pública. Para Minto é importante identificar dois aspectos desse processo que culminou na regulamentação da educação pública a partir da CF e da LDB. O primeiro é a ausência de um Sistema Nacional de Educação, visto que a CF orienta um regime de colaboração entre os entes federados, a união e os municípios e deixa em aberto o que significa esse regime e as suas formas de colaboração. O segundo aspecto que o autor destaca é o de uma concepção elitista da educação que prevalece na CF. O autor cita Catani e Oliveira, (2002, p. 79-80), para corroborar o argumento de que, ao considerar o ensino superior para além do que é o básico (Artigo 208 da CF, inciso V) ou seja, daquilo que pode ser para todos, a CF confirma uma noção elitista da educação, visto que, primeiro ela cria uma dicotomia entre educação básica - educação superior, segundo que ela prioriza o uso de fundos públicos para o ensino básico e orienta a privatização para o ensino superior através de diversas formas.

Destaca-se que o processo de trâmite da LDB não foi tranquilo, tendo sido o projeto final aprovado oito anos após a apresentação de sua primeira versão, e tendo sofrido muitas alterações e sucumbido, segundo Murunaka e Minto (1998, p. 65-66) aos interesses do poder executivo e considerada esbelta, enxuta e minimalista. Os autores também defendem que a LDB não determinou um outro “aspecto fundamental da educação superior, contido na CF/1988: o princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade” (MINTO, 2006, p. 152). Assim se configura uma omissão que contemplaria os interesses de diferenciar os tipos de ensino e os tipos de IES, e propor que as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão apenas justapostas e não integradas. Os autores também observam que a concepção de ensino que prevaleceu na LDB ficou restrita à “transmissão/recepção de conhecimentos”, sendo que a expressão “educação enquanto instrumento de transformação social” foi retirada dos projetos iniciais da Lei.

Minto advoga que a característica fragmentada da reforma em curso na época foi essencial para a aprovação de medidas mais polêmicas. Esse processo foi assegurado pela própria LDB que deixou muitas lacunas a serem preenchidas por legislações auxiliares em momentos seguintes. Assim foram estabelecidos alguns pilares principais para um enfrentamento parcial dos problemas que eram encontrados na área educacional (MINTO, 2006, p. 154). Um elemento importante é que esses pilares foram influenciados por determinações internacionais, produzidas oficialmente através de documentos. Minto apresenta as premissas estabelecidas em três documentos considerados essenciais. O primeiro deles *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BIRD, 1995, p 4 apud MINTO, 2006, p. 155), que orientava a diversificação das instituições, incluindo as instituições privadas, o incentivo para que as instituições públicas busquem outras fontes de financiamento, inclusive o pagamento de mensalidade, a redefinição da governança no ensino superior e a adoção de políticas que outorguem a prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Um outro documento que adiciona as premissas anteriormente apresentadas, é o Planejamento Político-Estratégico 1995-1998 do Ministério da Educação e que, segundo Minto, corrobora os princípios fundamentais estabelecidos pelo Banco Mundial<sup>9</sup>. Sendo três esses princípios: 1) transformar as relações do poder público com as instituições de ensino; 2) expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes. 3) reconhecer a diversidade e heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado. Um terceiro documento, é o que ficou conhecido como Relatório Delors, encomendado pela UNESCO, produzido por especialistas de todo mundo, teve duração de três anos

---

<sup>9</sup> Para uma análise mais aprofundada da influência do Banco Mundial na política educacional brasileira no anos 90: *As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002*. Tchella Maso Fernandes, 2011.

e passou a ser o conjunto de diretrizes que a UNESCO usou para orientar as reformas educacionais em todo mundo. Quando se refere ao ensino superior, o relatório confirma uma “visão já consagrada, de cunho utilitarista: a da educação enquanto motor do desenvolvimento econômico, locus da produção e da transmissão dos conhecimentos necessários à sociedade e à economia” (MINTO, 2006, p. 157).

De forma geral, o autor apresenta que os documentos analisados e as diretrizes produzidas pelo MEC podem ser caracterizadas em quatro pilares: 1) a defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino, para contrapor o que se criticava como um modelo único de ensino superior e que culminou num processo de flexibilização e incentivo à cursos de formação rápida e à distância em diferentes modalidades; 2) a defesa de que existia uma dificuldade de manter o financiamento da educação e, então, seriam necessidade saídas, principalmente através de parcerias com o setor privado; 3) a ideia de uma autonomia universitária focada em romper a barreira entre a lógica de serviço/espço público e a lógica do mercado, isso com a intenção de haver uma adequação às novas formas de financiamento (público-privadas); 4) os mecanismos de avaliação da educação com base em princípios como a qualidade, a equidade e a eficiência (MINTO, 2006, p 159).

Considerando então, esses como pilares norteadores das reformas empreendidas nos anos 90, apresenta-se as de forma breve dimensões da relação entre público e privado nessas reformas através desses pilares. Minto entende que as orientações adotadas então divergem pouco em “relação às grandes diretrizes advindas dos anos de 1980 (com GERES) e dos organismos internacionais” (MINTO, 2006, p. 236).

Quanto à autonomia e a avaliação: em resumo se formou uma concepção de autonomia

forjando, no plano ideológico, a pretensa superioridade do setor privado, da gestão empresarial, da lógica economicista e, por consequência, a “intocabilidade” desses aspectos e o ataque à ineficiências do estado, à burocracia extrema, ao

mau uso dos recursos e à baixa associação ensino público-setor produtivo (MINTO, 2006, p. 236).

E aliado a essa concepção, uma concepção de avaliação

como o instrumento que viabiliza, entre outras coisas, a aplicação prática desses preceitos no campo educacional e, em particular, no ensino superior, seja na determinação de inovações curriculares, seja na definição de critérios para o financiamento da pesquisa e dos recursos para o ensino (MINTO, 2006, p. 236).

Assim a autonomia, na verdade significa uma autonomia financeira, do ponto de vista de que as universidades, superando o controle e burocracia estatal, poderia buscar outras fontes de recursos. E aliado a ela, a avaliação serve para compactar as IES à lógica de gestão empresarial. Junto a isso, o autor destaca também as medidas que visam ‘a flexibilização das leis trabalhistas, a redução de direitos adquiridos, o arrocho salarial, entre outras medidas’ (MINTO, 2006, p. 238). Houve também a instituição dos programas de incentivo à docência, numa tendência que estimulava “a competição entre os docentes ao ofertar a possibilidade de maior rendimento de acordo com os resultados apresentados”, assim foi implantada a GED (Gratificação Especial de Desempenho), cujo peso maior é dado ao número de horas aula cumprido pelo docente. Assim estaria se formando uma mudança no comportamento dos docentes “que se empenham cada vez mais em adequar suas atividades aos critérios das gratificações” (MINTO, 2006, p. 238).

Na lógica do mercado, portanto, a autonomia significa uma autorização do estado para que as instituições de ensino ofereçam seus serviços e, assim, se tornem responsáveis pela busca de recursos adicionais para garantir seu funcionamento (MINTO, 2006, p. 240). O autor ainda destaca que as consequências dessa visão de autonomia vão além da questão das verbas e que “a medida em que os critérios de mercado vão sendo introduzidos na gestão das IES, a relação delas com o poder

público passa a ser condicionada pelas mesmas diretrizes”. Assim, a destinação de recursos públicos para o ensino também entra na lógica da competitividade entre as IES e, “dentro delas, entre os próprios docentes e grupos de pesquisa, o que vem a ser legitimado pela avaliação”. Assim,

A bandeira da autonomia, velha reivindicação dos movimentos sociais em defesa da educação pública foi apropriada e redefinida segundo os novos critérios da reforma. Subjacente, no entanto, à retórica governamental, aparece claramente sua verdadeira estratégia, que é a de “submeter as universidades federais à asfixia financeira que está destruindo as bases materiais e acadêmicas do tecido universitário e acenar com a vaga perspectiva de ‘autonomia universitária’ como panaceia para todos os seus males” (TRINDADE, 1999, p. 176 apud MINTO, 2006, p. 240).

Como complemento a esse processo a avaliação é um instrumento utilizado como uma forma de garantir as reformas, onde o Estado deve assumir as funções de controle, planejamento e avaliação da educação superior -como já previa o MARE-.

A ideia que move essa avaliação é o aumento do número de produtos, racionalização dos gastos e otimização dos processos gerenciais. (...) A ‘qualidade’ é assim reduzida àquilo que se pode medir e quantificar (...). A medição e sua expressão numérica permitem a comparação das instituições e a produção de hierarquias, produzindo instrumentos tidos como objetivos e confiáveis para a alocação orçamentária, no caso das (...) públicas” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 64 apud MINTO, 2006, p. 341).

Nesse sentido a avaliação é um instrumento de controle social que visa, em última medida, garantir que as atividades educacionais estejam de acordo com a demanda que as necessidades do mercado apresentam (MINTO, 2006, p. 242). É importante destacar que Minto apresenta que as práticas de avaliação se constituem a partir de duas grandes tendências que “reforçam não só as premissas da diferenciação institucional e a diversificação da oferta de ensino, como criam elementos de legitimação das políticas de financiamento”. O autor se refere à

tendência de massificação do ensino, chamada também de democratização do ensino, que amplia de maneira significativa a oferta de vagas no sistema de ensino que são capturadas, sobretudo pelo setor privado. Nesta tendência o autor apresenta um caráter homogêneo e posta em prática através do Exame Nacional de Cursos (ENC- provão) e a Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de graduação (CATANI & OLIVEIRA, p 67 apud MINTO, 2006, p. 242).

A outra tendência apresentada pelo autor é a “a de introduzir um conjunto de práticas avaliativas associadas à produção científica e tecnológica”. Assim as atividades de pesquisa são avaliadas diante dos critérios e padrões da mercantilização do ensino, padrões das grandes instituições e dos países avançados onde se encontram centros de excelência. O autor também evidencia que estes padrões de avaliação vêm causando, na pós-graduação, uma concepção que privilegia as áreas duras (ciências exatas e tecnológicas), em detrimento das ciências humanas (MINTO, 2006, p 243).

Quanto à diversificação e diferenciação: se tornou uma tendência a concepção ligada “à contestação do modelo de ensino superior pautado pela tríade ensino, pesquisa e extensão”. Pois este modelo é considerado ineficiente e de alto custo. Além disso, do ponto de vista econômico, as necessidades do país diante da economia globalizada exigiam o rompimento com este modelo. Assim, se difundiu a ideia de que era necessária uma adequação do modelo “indicando a necessidade de diversificar o sistema, criando novas modalidades de ensino e a oferta “flexibilizada” de cursos, além de transferir parte do ônus do financiamento à população, por meio do pagamento de mensalidades” (MINTO, 2006, p. 244).

Assim, o novo modelo que seria instigado e patrocinado pelas reformas vem da necessidade de “diversificar o sistema, criando diferentes tipos de instituições e também novos mecanismos de financiamento (supostamente desonerando o setor público) que favoreciam a iniciativa privada” (MINTO, 2006, p. 245). Um elemento interessante a se destacar é que no campo dos argumentos utilizados para defender

a reforma do modelo era a suposta alegação de que se gastava demais com o financiamento das universidades que eram espaços privilegiados, enquanto que se gastava pouco com as outras modalidades de ensino, considerada a educação de massa. Portanto, um argumento conhecido até os dias atuais a respeito do orçamento depositado no financiamento da educação pública superior<sup>10</sup>.

Por fim, cabem algumas considerações a respeito do financiamento do ensino superior e as práticas de privatização. Como primeira, simples e direta estratégia de privatização, Minto destaca o contingenciamento de recursos, na forma da sua não-ampliação e estagnação (MINTO, 2006, p. 247). Sob o mote da ineficiência do Estado, abre-se espaço para outra forma de privatização, que é a transferência de recursos públicos para o setor privado “criando as condições para que este seja o administrador da educação” enquanto se contingencia o financiamento público às estatais. Essa prática não só favorece o setor privado porque o financia, mas também porque “lhe garante uma espécie de reserva de mercado no ensino”, visto que o estrangulamento de financiamento nas IES públicas impede a ampliação de vagas (MINTO, 2006, p. 248).

Assim a CF de 1988 definiu a possibilidade de destinação de repasses de verbas públicas para escolas privadas (Artigo 213), que estabelece como critério que as instituições comprovem não ter fins lucrativos, mas com uma brecha de entendimento jurídico, que compreende fins lucrativos como excedente de financeiro (OLIVEIRA, pp, 132-133 apud MINTO, 2006, p. 248). O texto constitucional reconhece finalmente algo que já era identificado há anos como prática na política educacional brasileira e mais do que, regulamenta e legitima o movimento de diferenciação dos tipos de instituições e garante seu financiamento com recursos públicos.

---

<sup>10</sup> Para uma reflexão no sentido de desmistificar os jargões liberais acerca do financiamento da educação pública no Brasil: Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. José Marcelino de Rezende Pinto. Educação Contra a Barbárie. Fernando Cássio (org.). P. 53-58. Boitempo, 2019.

Minto apresenta os principais mecanismos de financiamento direto e indireto que favoreceram o processo de ampliação das IES privadas. Entre eles, estão as fontes de recursos públicos, através de isenções fiscais; a precarização das relações de trabalho -no setor público, mas também no privado; a busca por fontes adicionais de recursos às IES públicas através das fundações; a cobrança de taxas e serviços administrativos e até mesmo a cobrança de mensalidades; a transferência de recursos para a produção científica no setor privado - Fundos Setoriais aprovados em 1999; fontes diretas de financiamento público às IES privadas, como programas de bolsas a alunos de baixa renda, como o crédito educativo (CREDUC) depois substituído pelo FIES em 1999, ou ainda o Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das IES públicas e privadas, do BNDES; e a transferência de recursos públicos ao setor privado através das Organizações Sociais (OS) (MINTO, 2006, p. 250).

Esses mecanismos propiciaram terreno fértil para a constituição de um mercado educacional gigantesco no Brasil. A herança desse processo acelerado e levado a cabo nos anos 90 se fez presente nos anos 2000.

apenas entre novembro de 2001 e julho de 2003, as IES privadas cresceram cerca de 45%, resultando numa média inédita de uma nova instituição a cada 1,2 dias (de 1995-98, era de 13,7 dias e de 1998-2001, de 2,5 dias). Já no setor público, que em 1980 detinha um total de 200 instituições (cerca de 490 mil matrículas), em 2003 este número ampliou-se para 207 apenas (cerca de 1,137 milhão de matrículas) (MINTO, 2006, p. 252).

O próprio INEP reconhecia, em 2003 que a “participação do setor privado na educação superior no Brasil é uma das maiores do mundo”. O que significava, na época, que 70% dos estudantes de ensino superior no país, estavam matriculados em IES privadas (Informativo Inep 2003, apud MINTO 2006, p. 252). Nessa tendência de crescimento cabe acrescentar que o ramo mais propício ao mercado privado é das atividades exclusivas de ensino. Elemento proporcionado pelo movimento de diferenciação e diversificação. Assim, a presença das atividades universitárias que

preconizam a relação ensino-pesquisa ainda era mais forte nas IES públicas. Mas Minto pondera, que o processo em curso de desmonte das universidades públicas no ritmo que vem se desenvolvendo, aponta para “uma busca desenfreada pelos recursos estatais também destinados à pesquisa, o que coloca o setor privado diretamente na “concorrência” por tais fundos” (MINTO 2006, p. 263).

No próximo capítulo serão abordados os principais movimentos, decisões políticas e caminhos tomados durante a primeira década do século XXI, em especial através das medidas e da política educacional empreendida pelos governos petistas à frente do Governo Federal. A intenção será a de demonstrar como as tendências institucionalizadas nos anos 90 foram fortalecidas e passos largos foram dados no sentido da constante privatização do ensino superior público e da mercantilização da educação.

## **Capítulo 3. O avanço da mercantilização do ensino superior no Brasil.**

Ficou demonstrado até aqui de onde vem as raízes das reformas educacionais que foram levadas à cabo durante os anos 90, assim como a forma que esse processo adquiriu no movimento histórico das transformações sociais ocorridas no seio do capitalismo dependente e suas implicações no Brasil. Aliás, a palavra reforma foi muito utilizada e deve continuar sendo utilizada neste ponto, pois nos anos 2000, durante o primeiro governo petista se conformou um novo consenso reformista para o ensino superior, que também esteve vinculado ao processo de transformações sociais e econômicas decorrentes no aprofundamento da fase financeira do capital.

### **3.1 A continuidade do processo de privatização diante do aprofundamento da financeirização do capital**

Para apresentar considerações acerca desse processo de reforma universitária nos anos 2000, cabe lembrar a discussão sucintamente apresentada no Capítulo 1, elaborado por Rodrigues, sobre a constituição da burguesia de serviços e sua fração representada pelos empresários da educação. O autor afirma, que apesar dessa fração da burguesia não deter o mesmo poder econômico dos grandes grupos industriais, ela ocupa espaço estratégico na política neoliberal pois é herdeira direta do processo de destruição das políticas sociais (RODRIGUES, 2007, p. 60). Rodrigues salienta que a organização dos representantes do empresariado da educação se deu principalmente nos anos 2000.

O autor chama atenção para o papel protagonista que ganhou o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, fruto da constituição do Fórum das

Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, em 2000, capitaneado pela ABMES (Associação de Mantenedoras do Ensino Superior)<sup>11</sup>. Ocorre que o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação foi refundado no contexto de estabelecimento da reforma e do estabelecimento do ProUni (Programa Universidade Para Todos)<sup>12</sup>. À época o Fórum reunia “25 entidades de diversas naturezas jurídicas, tais como associações, sindicatos, federações e confederações, além de entidades confessionais” (RODRIGUES, 2007, p. 60). Rodrigues ainda destaca que, apesar das diferenças entre os tipos de organizações presentes no Fórum, elas concebiam e representaram o mesmo desejo acerca do “compromisso entre as forças econômicas e políticas no campo da venda de educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007, p. 62). E o Fórum é uma das organizações que foram aglutinadas pelo Governo Lula no processo de construir a proposta de reforma universitária de seu governo.

Rodrigues analisou um documento emitido em 2005 pelo Fórum da Livre-Iniciativa em Educação, um relatório produzido com considerações e recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior<sup>13</sup>. Em suma, o documento se posiciona contrário ao anteprojeto apresentado pelo governo por considerar, que este tinha um “nítido eixo intervencionista”, a entidade do empresariado da educação considerava a sobreposição do princípio da livre atuação da iniciativa privada ao princípio constitucional de manutenção de um padrão de qualidade na educação (RODRIGUES, 2007, p. 64). As orientações do Fórum para a reforma têm, em geral, um objetivo bem claro: a necessidade da regulamentação da iniciativa privada em educação. Assim, o documento orienta que a função de regulação do ensino não deveria permanecer a cargo do MEC, ao ponto em que também é esta entidade que tem sob seu controle uma grande rede de ensino superior - a pública.

---

<sup>11</sup> A origem da ABMES remonta aos anos 80, foi fundada em 1982 sob a sigla ABM.

<sup>12</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005.

<sup>13</sup> A versão preliminar do anteprojeto da lei de reforma universitária foi tornada pública em dezembro de 2004 pelo MEC, que na época estava sob comando de Tarso Genro (PT).

Outro ponto principal para o Fórum é a defesa da superação do modelo de universidade que congrega o tripé ensino-pesquisa-extensão. Prossegue a crítica de que esse modelo estaria obsoleto e atrasado, algo já presente nos movimentos dos reformistas nas décadas anteriores. Esse pensamento serve para defender a pluralidade de modalidades e graus na oferta de cursos, assim como a diferenciação no tipo de instituições. O Fórum também rechaça toda e qualquer possibilidade de uma gestão democrática nas instituições privadas. Indo além, os representantes do empresariado reivindicam do governo a disposição de recursos de financiamento para que suas instituições tenham condição de desenvolver a pesquisa, através da abertura de cursos de pós-graduação e pesquisadores (RODRIGUES, 2007, p. 66-68).

Além do Fórum, outras entidades foram convidadas a dar suas contribuições sobre o anteprojeto da lei da reforma, tanto de representantes de outros setores da economia, como entidades de classe como sindicatos e associações. No entanto, críticos na época, como Roberto Leher, denunciavam que o processo de recebimento de sugestões e opiniões públicas iniciado com a apresentação do anteprojeto, era uma farsa, pois ele procurava “elidir uma série de medidas já em curso” (LEHER, 2004 apud RODRIGUES, 2007, p. 70). Após o período de “debate público”, a versão definitiva da lei da reforma foi apresentada em julho de 2005. Ainda naquele ano vem a público que haveria um dissenso no governo a respeito da reforma causado pela posição contrária da área econômica na intenção prevista de dar autonomia financeira às Universidades Federais. Para compreender esse dissenso, Rodrigues aponta que “qualquer política econômica, mesmo que de pequena monta e que atenda os interesses de frações produtivas do capital, precisa estar em consonância, ou melhor, submissa à política macroeconômica de matriz monetarista” (BOITO JR., 1995, 2005 apud RODRIGUES, 2007, p. 73).

Ainda com a intenção de colocarmos sob análise o projeto da reforma universitária em questão, cabe indicar aqui o panorama que Rodrigues apresenta no

seu trabalho, citando Leher, a respeito das principais linhas de força que o anteprojeto possuía. Nessas linhas fica evidente “a consolidação da educação superior como uma mercadoria a ser fornecida pelas instituições privadas em resposta às demandas do mundo dos negócios”. Assim, essa é forma pela qual o governo encara a educação, como mercadoria, logo, também há nessas linhas a tentativa de “naturalizar a ideia de que poucos jovens das camadas populares terão acesso aos cursos superiores de qualidade”. Por fim, outra linha de força “caracteriza a hipertrofia do controle governamental (produtividade, eficiência e ideologia reguladas por meio da avaliação) e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica” (LEHER, 2004 apud RODRIGUES, 2007, p. 74).

Rodrigues ainda indica, através da análise do anteprojeto de reforma e das propostas elaboradas pela Confederação Nacional da Indústria<sup>14</sup> e do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, em que pontos específicos converge a proposta do governo Lula com as visões do empresariado. Ele destaca que há convergência no pressuposto de que a “educação superior brasileira deve contribuir para a integração do país à economia (capitalista) mundial”. Assim, tanto governo quanto burguesia industrial promovem uma associação direta entre educação e desenvolvimento econômico. Há uma preocupação do empresariado industrial também na qualidade da mercadoria-educação, pois ela precisa suprir suas demandas de expansão, enquanto que os empresários comerciais e de serviços demonstra mais preocupação com a garantia da liberdade para vender sua educação-mercadoria “àqueles que estiverem dispostos e em condições de comprá-la, particularmente os trabalhadores” (RODRIGUES, 2007, p. 77).

Para Rodrigues, também é compartilhada entre o governo e a burguesia industrial a concepção da teoria do capital humano, sendo explicitada em diversas

---

<sup>14</sup> Ler mais sobre o papel e diretrizes da CNI para a educação superior no Brasil em: Capítulo 2: A educação superior e os empresários industriais. Os empresários e a Educação Superior. Rodrigues, José (2007).

partes do anteprojeto, mas ele cita alguns que se referem ao Plano Nacional de Pós-graduação, que deveria ser traçado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), quando se estabelecesse como critério para a ampliação do número de vagas em cursos de pós-graduação a compatibilidade com “as necessidades econômicas, sociais, culturais, científicas, e tecnológicas do país”. Em outro trecho, se estabelecem como “áreas do conhecimento a serem incentivadas aquelas que atendam às demandas de política industrial e comércio exterior, promovendo o aumento da competitividade nacional” (RODRIGUES, 2007, p. 78).

Há também convergência entre governo e CNI quanto ao entendimento de que o sistema público de ensino superior precisaria ser expandido. Já o Fórum da Livre-Iniciativa em Educação discorda nesse ponto “e lembra que, se não fosse a contenção da expansão da rede pública federal, o déficit público teria sido acrescido de um trilhão de reais”. No que se refere ao compromisso social das IES privadas, o Fórum defende que o setor já o cumpre, através da democratização do acesso proporcionada pela ampliação do setor, assim “sem a iniciativa privada não haveria ProUni” (Cf. Fórum, 2005, p. 14-15 apud RODRIGUES, 2007, p. 79). O projeto acaba por privilegiar um objetivo de expansão que prevê a criação de universidades, centros universitários e faculdades, ou seja, a ampliação do sistema plural, diversificado e diferenciado que já se apresentou em anos anteriores.

Outro elemento pactuado pelo projeto de reforma é a repetição daquele entendimento, já recorrente na argumentação neoliberal, sobre a ineficiência da gerência estatal. Isso inclusive seria um obstáculo para a constituição de um ensino superior público competitivo. Assim, Rodrigues aponta que o MEC e a CNI “propõe(m) a autonomia substantiva para as universidades públicas, sob a tutela do Estado e da própria burguesia, diretamente organizada sob um Conselho de Desenvolvimento Social” (RODRIGUES, 2007, p. 81). O autor defende que essa intenção de posicionar a universidade pública no mesmo nível das privadas, “concorre para atender os interesses do capital mercantil educacional”, pois assim as públicas perdem suas

vantagens competitivas que são consideradas como inaceitáveis pelo mercado educacional: “a gratuidade e a liberdade acadêmica sustentadas pelas verbas públicas” (RODRIGUES, 2007, p. 81).

Através de medidas que as fragilizam, as universidades públicas seriam inseridas na lógica do mercado

assim, simultaneamente livre dos recursos orçamentários necessários para sua manutenção e desenvolvimento, livre para vender ensino-mercadoria (diplomas) e conhecimento-mercadoria (patentes), a universidade (pública?) estará pronta para disputar no mercado, inclusive concorrendo com as universidades privadas, os recursos necessários para permanecer existindo (RODRIGUES, 2007, p. 82).

Associado a esse movimento de mercantilização cada vez maior do que é público, o autor aponta também que não faz mais sentido manter a lógica rígida de “contratos de trabalhos sob o regime jurídico único, e tampouco a permanência real da dedicação exclusiva dos professores”. Afinal a lógica do mercado pressupõe, e tem pressuposto cada vez mais, a precarização do trabalho, sobretudo em um momento de ofensiva do capital, em que precisa cada vez mais flexibilizar as leis trabalhistas para recompor suas taxas de lucro em todos os setores da economia.

Um último elemento a ser citado é que o anteprojeto da reforma estabelece a educação como um bem público. Segundo Rodrigues, isto teve a intenção de solucionar uma contradição posta entre os setores industrial e comercial. Pois, o anteprojeto reforça a necessidade de caber ao estado a tarefa de controlar a oferta e qualidade do ensino. A preocupação com a qualidade é comum ao setor industrial, que precisa da garantia de que a educação e conhecimento cumpram de fato seu papel como insumos necessários para o desenvolvimento econômico. Assim, há certa desconfiança do setor privado educacional. Mas esse consenso entre estado e industriais poderia parecer contrário aos interesses da livre-iniciativa educacional.

Para contornar essa contradição, o estabelecimento da educação como “direito e bem público”, a torna uma mercadoria especial.

Em síntese, pode-se afirmar, por um lado, que há uma convergência específica entre o capital industrial e o governo em submeter a educação superior brasileira, em particular as universidades públicas, à lógica de produção do valor, particularmente, atrelando a produção do conhecimento às demandas de uma economia competitiva. Por outro lado, também existe uma convergência específica entre os interesses da nova burguesia de serviços educacionais e os do governo, posto que a submissão da universidade pública à racionalidade burguesa e às práticas mercantis acabaria por tornar mais “equânime a concorrência entre as instituições privadas e públicas (RODRIGUES, 2007, p. 86).

Como conclusão, compartilha-se aqui da percepção do autor de que há convergência geral entre os interesses do empresariado industrial e do empresariado do mercado educacional. E que mesmo, às vezes, com alguns pontos conflituosos, acabam por confluir nas ações do poder executivo. Essa confluência, como bem sintetiza Rodrigues, tem alicerce no fato de que “ambas as formas do capital (capital mercantil educacional e capital industrial) pretendem transformar a educação em mercadoria (mesmo que especial)”. E através desta transformação o capital, de forma geral, busca a mediação para “a manutenção do seu interesse geral - a valorização do valor através da exploração do trabalho vivo” (RODRIGUES, 2007, p. 86).

É importante destacar que aqui, utilizou-se dessa análise acerca das disputas e orientações sobre o anteprojeto da reforma universitária do governo Lula para se compreender as principais tendências que foram consensuadas na época e nesse momento histórico. Os desdobramentos desse consenso, que em suma tem a intenção de intensificar o processo de mercantilização da educação, se deram em diversas medidas tomadas a partir de então e nos anos seguintes durante os governos petistas. O que entendemos aqui, portanto, como reforma universitária empreendida nos anos 2000, se trata do conjunto de ações que articula decretos, projetos de leis, portarias e outros instrumentos legais, que convergem com outros aspectos da

política educacional dos governos do PT, como: o ProUni, o Enade, a Lei de Inovação Tecnológica, o REUNI, o FIES, o decreto que regulamenta as Fundações e ainda mais tarde, ações como a criação da EBSEH (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares), entre outras medidas, caminharam no mesmo sentido das tendências mercantilizantes discutidas. O formato deste trabalho não indica a análise de cada uma dessas ações, mas sim os movimentos e intenções que as produziam e uma breve explanação sobre suas consequências gerais no ensino superior brasileiro.

Como o título deste ponto sugere, o processo de mercantilização e fortalecimento dos setores privados da educação foi simultâneo ao aprofundamento da etapa de financeirização do capital. Serão feitas algumas considerações sobre os desdobramentos da financeirização do capital no setor educacional. O processo em curso ao longo da história de universalização da educação como um serviço público, vem crescentemente tendendo para a sua transformação em mercadoria. Assim, a expansão do ensino superior por meio do setor privado deve ser “analisada no contexto global de valorização do capital”, pois é “a partir da mundialização financeira do capital que se consolida o atendimento educacional via grandes empresas, cujo objetivo é declaradamente o lucro” (CHAVES, 2019, p. 68).

Segundo Chaves, a financeirização no âmbito do setor privado educacional se deu no Brasil “à medida em que a lógica dos negócios passou a ser marcada pela especulação<sup>15</sup>” e a inserção de capital especulativo no ensino superior particular do Brasil se dá de duas formas “1) pela inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsas de valores; 2) por meio do ingresso de grupos estrangeiros de capitais fechados e abertos” (CHAVES, 2019, p. 68).

O marco para o avanço desse processo é o ano de 2007, a partir da abertura do capital de grupos educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo. A partir daí se alavancou o processo de financeirização do ensino superior privado. Chaves também

---

<sup>15</sup> Para mais considerações: Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. Pedro Paulo Zahluth Bastos. Texto para Discussão IE/Unicamp, Campinas, SP, n. 217, 2013, p.2.

pondera que essa nova lógica financeira das IES privadas, aliada a estratégias de gestão, leva a formação de oligopólios educacionais. A oligopolização do setor advém da valorização dos “papéis” disponíveis no mercado de ações, que levam ao aumento de capital e a um movimento de compra de instituições menores espalhadas pelo país, concentrando e conformando grupos empresariais (CHAVES, 2019, p. 68).

Esses grandes grupos de educação, conglomerados, têm sido chamados de *holdings*, onde há uma empresa mantenedora que controla as demais que vão sendo adquiridas. Os *holdings* estabelecem “uma concorrência predatória ao criarem dificuldades financeiras para estabelecimentos de pequeno porte - que acabam sendo adquiridos pelo capital mercantil de grande porte”. Assim, há um grande movimento de fusões e aquisições de instituições. Em 2008, o setor educacional “foi classificado em terceiro lugar no conjunto de fusões e aquisições entre todos os setores econômicos no Brasil”. Chaves também salienta que outra manifestação do processo de mercantilização do setor privado se dá através das aquisições por fundos de *private equity*, que são fundos de investimento em participação de empresas que depois do investimento também se envolvem na gestão da entidade onde se investiu (CHAVES, 2019, p. 68).

A autora organiza e exemplifica os principais grupos educacionais que tem operado no último período no Brasil e os classifica em três tipos:

a) empresas de capital aberto brasileiras (sociedades anônimas) com inserção no mercado de ações (BM&FBovespa): Kroton/Anhanguera (que se fundiram em 2014), Estácio, Ânima e Ser Educacional; b) grupos internacionais que passaram a adquirir instituições de ensino superior privadas no Brasil: Laureate Education e Wyden Educacional; c) grupos educacionais que ainda não abriram o capital no mercado de ações: Universidade Paulista (Unip), Universidade Nove de Julho (Uninove), Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) e Universidade Tiradentes (CHAVES, 2019, p. 69).

É importante, para os objetos de análise deste trabalho, considerar que o processo de expansão do setor educacional privado tem sido, ao longo da última década, fortemente influenciado - financiado - por investimento de origem pública. Segundo CHAVES, a expansão dessas instituições vem sendo estimulado pelos governos através dos seguintes mecanismos:

liberalização dos serviços educacionais, imunidades/isenção fiscal - Programa Universidade para Todos (ProUni) -, isenção previdenciária das instituições filantrópicas, isenção do pagamento do salário-educação, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e empréstimos a juros baixos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (CHAVES, 2019, p. 69).

A título de exemplificar como tem sido fundamental o financiamento público para a expansão dos negócios do ensino superior privado, serão apresentadas considerações a respeito do ProUni e do Fies. O Brasil parece ter seguido à risca as orientações das organizações internacionais, como o Banco Mundial, para o setor educacional: Ou seja, privilegiar o setor privado para ampliar o acesso e o número de vagas. Esse movimento incorreu no aumento da transferência de recursos públicos para o setor que tem sido a garantia de seus lucros e também da expansão das suas margens de lucro. Assim se trata da transferência de recursos direto para acionistas e investidores de grupos educacionais como Kroton/Anhanguera, entre outros.

Chaves considera que o Fies se tornou a ferramenta que garantiu a consolidação do ensino super financeirizado. O programa foi criado ainda em 1999, substituiu o antigo CREDUC, e previa o financiamento da matrícula e das mensalidades de estudantes nas IES privadas. No entanto, em 2010 o programa passou por uma reestruturação que prevê, dentre outras mudanças, “a redução das taxas de juros ao ano e a dispensa de fiador na celebração dos destinados aos Fundo”. O resultado da reconfiguração significou o aumento vertiginoso dos contratos. A autora associa essas alterações - que se dá no sentido de facilitar o acesso ao

crédito - ao *lobby* privatista que vê o Fies como uma forma de potencializar seus lucros.

Aqui cabe fazer uma consideração, o processo de expansão da educação superior foi muito difundido como uma marca dos governos petistas. No entanto, críticos sempre apontaram que o processo de expansão levou a uma ampliação muito maior do setor privado. É fato que foram criadas, do período de 2003 a 2014, 18 novas universidades federais e 173 campus universitários, mas esse número quando comparado com os números de expansão do setor privado, parecem irrisórios. E quando se colocam em perspectiva outros elementos, como a transferência de recursos, a qualidade do ensino, a substituição de professores por ferramentas de Ensino a Distância e outros, percebe-se que o processo em questão nada tem a ver com aquilo que o petismo considera “uma revolução feita na educação do Brasil”<sup>16</sup>. Abaixo serão apresentadas duas tabelas produzidas por Chaves, que colocam em perspectiva a expansão das IES públicas e privadas, assim como os aportes financeiros destinados às instituições públicas e aos programas ProUni e Fies.

---

<sup>16</sup> Confira as universidades e institutos federais criados pelo PT. Disponível em: <https://pt.org.br/confira-as-universidades-e-institutos-federais-criados-pelo-pt/>. Acesso em 16/09/2020.

**TABELA 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior e matrículas por categoria administrativa (público e privada). Brasil. 1994, 2002, 2003, 2010 e 2012<sup>17</sup>.**

Ano	Instituições			Matrículas		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1995	894	210	684	1.759.703	700.540	1.059.163
2002	1.637	195	1.442	3.520.627	1.085.977	2.434.650
2003	1.859	207	1.652	3.936.933	1.176.174	2.760.759
2010	2.378	278	2.100	6.379.299	1.643.298	4.736.001
2012	2.416	304	2.112	7.037.688	1.897.376	5.140.312
▲% 1995-2002	83,1	-7,1	110,8	100,0	55,0	129,8
▲% 2003-2010	27,9	34,3	27,1	62,0	39,7	71,5
▲% 2003-2012	30,0	46,9	27,8	78,8	61,3	86,2

Fonte: MEC/INEP/DEAES, 1995, 2002, 2003, 2010, 2012.

**TABELA 2 – Recursos do FIES e do PROUNI como percentual das despesas da união com as universidades federais, 2003-2017<sup>18</sup>.**

Ano	Gasto da União em educação (A)	Fies e ProUni (B)	B/A (%)	Universidades federais (C)	C/A (%)	B/C (%)
2003	48.665.067.734	1.609.450.918	3,3	20.187.196.628	41,5	8,0
2010	98.883.638.378	3.645.941.284	3,7	42.499.166.828	43,0	8,6
2015	129.307.208.005	18.178.015.384	14,1	48.900.727.030	37,8	37,2
2017	130.369.584.769	21.820.088.542	16,7	51.599.122.337	39,6	42,3
<b>Variação (%) 2003-2017</b>	<b>167,9</b>	<b>1.255,8</b>		<b>155,6</b>	-	-

Valores (R\$ 1), a preços de janeiro de 2018 (IPCA). Fonte: despesas da União por órgãos e unidades orçamentárias, Senado Federal (Portal Siga Brasil).

No que se refere ao aumento nos dispêndios de recursos da união para as IES públicas o montante foi de 155,6% de 2003 a 2017, enquanto que os aportes de

<sup>17</sup> CHAVES, 2016, p. 4.

<sup>18</sup> CHAVES, 2019, p. 70.

recursos para o setor privado via Fies e Prouni aumentaram 1.255,8% no mesmo período. Assim, é evidente que a transferência de recursos públicos é fonte importante para a manutenção e expansão do setor privado. Chaves ainda apresenta em sua pesquisa outros dados que corroboram essa observação, como o fato de que, em 2015 o Fies ter representado 70,5% da receita líquida do ensino de graduação presencial do grupo Kroton. No grupo Estácio, o Fies representou 55,17% da sua receita líquida. No grupo Ser Educacional, o Fies representou 46,4% da receita e no grupo Ânima, o percentual foi de 45,2%<sup>19</sup>.

Leher também considera o Fies e o ProUni como “o fulcro da mercantilização e da financeirização da educação. O autor destaca

a “diferença específica” da mercantilização da educação sob a hegemonia financeira, em contraste com os negócios educacionais sob o controle familiar, é que as empresas líderes pertencem agora aos fundos de investimentos e a educação deixou de ser o objetivo central do investidor: o negócio principal é o próprio fundo de investimento, que pode buscar lucros tanto na educação quanto na fusão de empresas alimentares (caso da Sadia e da Perdigão) ou de grupos cervejeiros (LEHER, 2015, p. 34).

Para o autor, além dos aportes financeiros e transferência direta de recursos, outros instrumentos foram usados pela “mão visível do Estado”, como a flexibilização da legislação em prol do setor, a ampliação do mercado consumidor por meio de “um exame nacionalizado e de menor complexibilidade em termos de conhecimentos científicos (Enem)” (LEHER, 2015, p 34). Se trata, portanto, de um grande esquema de transferência de recursos públicos para finalidade privadas-particulares, de acumulação de capital. A expansão dos negócios da educação-mercadoria na fase financeira do capitalismo é fator central para compreendermos como tem se

---

<sup>19</sup> Para saber mais a respeito do impacto do FIES nos lucros do sistema privado educacional: Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 08. Janeiro de 2020.

estabelecido a relação entre público e privado na contemporaneidade da construção das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil.

### **3.2 A nova política fiscal e o desinvestimento no ensino superior público.**

Simultaneamente a tendência de aprofundamento da mercantilização do ensino superior, como apresentado no ponto anterior, há um outro processo em curso que também aponta para privatização. O fato de ter sido diminuído o financiamento para as IES públicas nos últimos anos dá sequência à outra tendência que é a de desresponsabilização do Estado no que diz respeito aos serviços públicos que atendem direitos sociais. De forma breve serão apresentadas algumas considerações sobre isso.

Levantamento feito através de um informativo da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados (CONOF), demonstrou que em 4 anos, de 2014 a 2018, os investimentos em educação diminuíram em 56% no Brasil. A diminuição foi da ordem de R\$ 11,3 bilhões para R\$ 4,9 bilhões no período e diminuição se deu em todos os níveis, no que se refere ao ensino superior ela corresponde a 15% a menos. De modo geral o orçamento do MEC teve uma redução de 11,7% de 2014 a 2018, ou seja, de R\$ 117,3 bilhões para R\$ 103,5 bilhões, como apontou o levantamento do Uol Educação com base no Informativo do CONOF<sup>20</sup>. Em outro levantamento, que apresenta a diminuição de recursos para as universidades num período de 10 anos, evidencia-se como o ensino superior público vem sendo defasado. De 2010 a 2019, o percentual é de menos 73% de recursos destinados para investimento, por exemplo para obras, estrutura e materiais<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Uol Educação. Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam.

<sup>21</sup> G1 EDUCAÇÃO. Universidades federais perdem, em 10 anos, 73% da verba para construir laboratórios, fazer obras e trocar computadores

Cabe destacar que esse processo de redução de investimentos na última década é resultado da nova política fiscal. E a desresponsabilização do Estado encontrou no Brasil, a Emenda Constitucional 95/2016 como ferramenta legal para consolidar e legitimar a política de distribuição do orçamento público orientada pela “responsabilidade fiscal”. Assim, a crise económica é apresentada como uma crise fiscal, e a receita para tratá-la é o corte de investimentos públicos para que se garanta o superávit primário e o pagamento da dívida pública. O impacto dessa política fiscal tem tido reverberações em todas as áreas sociais, não só na educação, mas também nos aportes de financiamento do Sistema Público de Saúde (SUS) e também das políticas de assistência social (SUAS).

Nesse contexto, que reúne a expansão desenfreada do ensino superior privado e o subfinanciamento do ensino superior público, é que tem se apresentado novas investidas contra as universidades públicas, com a intenção clara de confirmar as tendências privatistas e mercantilistas ou então, de acabar de vez com o que ainda resta de público nas instituições. Essas investidas tem se dado, mais recentemente, no governo Bolsonaro, através de alguns movimentos, como o da subtração da já limitada autonomia universitária, através de intervenções nas gestões das instituições, ou ainda a apresentação de um novo consenso reformista para as IES públicas, representado pelo Programa Future-se, que será objeto de análise do próximo capítulo.

## **Capítulo 4. O Programa Future-se: expressão máxima da privatização do ensino superior público**

Compreende-se que o Programa Future-se representa uma continuidade e uma síntese de políticas educacionais orientadas para a mercantilização do ensino superior no processo de financeirização da educação pública. Essas políticas, como demonstrado ao longo do trabalho, foram desenvolvidas nas últimas décadas. No momento em que se aprofunda a aplicação da agenda neoliberal, o Projeto de Lei Future-se aparece como mais uma medida dessa agenda e um ataque às IFES. É necessário entender o contexto político-econômico em que o MEC apresentou o projeto de lei, assim como desvendar suas determinações e os possíveis impactos que ela trará. Como já afirmado aqui, desde antes da eleição presidencial de 2018, se construía um terreno de polarização política que colocou a educação como uma pauta central.

De forma estratégica o papel da educação -principalmente o da escola- foi utilizado pelos setores reacionários para construir narrativas polêmicas em torno de temas como a doutrinação ideológica, a “ideologia de gênero” e etc. Essas narrativas geraram e animaram propostas como a do projeto Escola Sem Partido<sup>22</sup>. No entanto, e como já tratado também, medidas de reestruturação da organização e do financiamento do ensino foram empreendidas tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Assim, destaca-se a Emenda Constitucional 95/2019, que pode ser

---

<sup>22</sup> O Escola Sem Partido é um movimento criado em 2004 por iniciativa do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Dentre as motivações do movimento se destaca o que os seus adeptos consideram “o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Mais tarde, o movimento influenciou a apresentação de iniciativas legislativas em diversas esferas e regiões do país, com destaque para o PL 7114/2014 apresentado na Câmara dos Deputados sob autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), outros projetos ainda foram apresentados no mesmo sentido e concomitante ao acirramento da polarização e disputa política, o tema ganhou grande relevância no cenário nacional mobilizando diversos setores, favoráveis ou contrários, desde candidatos até entidades de classe como sindicatos de profissionais da educação e o movimento estudantil.

vista como um marco no que se refere ao processo de desresponsabilização do Estado pela manutenção efetiva dos investimentos em educação pública.

Este capítulo pretende apresentar o cenário de políticas educacionais empreendidas a partir do governo Bolsonaro. Assim como, apresentar uma análise do projeto Future-se através de seus eixos, dispositivos legais e possíveis impactos das medidas previstas para as universidades. Será destacado o caráter autoritário da proposta do MEC, as novas gramáticas da relação público-privada que ela propõe, os desdobramentos para a autonomia das instituições de ensino, a lógica do empreendedorismo que evidencia e as consequências para o tripé universitário que apontam para a continuidade do processo de mercantilização.

#### **4.1 A política do Governo Bolsonaro para as universidades**

Os primeiros meses do MEC sob o governo Bolsonaro ficaram marcados por polêmicas e críticas à incapacidade do Ministro Vélez Rodríguez de cumprir com suas funções de gestão da pasta. Vélez Rodríguez havia sido indicado por Olavo de Carvalho, numa clara demonstração de que o comando do MEC estaria subordinado às orientações do filósofo e guru bolsonarista. Olavo de Carvalho tem um histórico de ataques às universidades brasileiras, inúmeras vezes proferiu acusações onde insinua que as universidades servem para distribuição de drogas e o para propagar o comunismo<sup>23</sup>. Vélez, por sua vez, também proferiu muitas declarações polêmicas enquanto estava à frente do MEC, no entanto, uma declaração sua a respeito das universidades chama a atenção e serve para demonstrar que, apesar das polêmicas, havia um projeto de educação a ser empreendido. Em entrevista ao Valor Econômico, Velez declarou que "a ideia de universidade para todos não existe" e que "as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma

---

<sup>23</sup> CARVALHO, 2019.

elite econômica”. Nessa mesma entrevista, o ministro defendia a necessidade de se prosseguir com o enxugamento do orçamento para a educação, buscando se inspirar em modelos de países europeus<sup>24</sup>.

Vélez Rodríguez acabou demitido do MEC em abril de 2019, tendo ficado no cargo menos de cem dias. Coube ao seu sucessor, Abraham Weintraub, colocar em prática as intenções que já estavam declaradas no Plano de Governo apresentado por Bolsonaro em 2018<sup>25</sup>. É interessante analisar o Plano de Governo porque ele evidencia um discurso recorrente sobre o orçamento do Estado, onde se argumenta que o Brasil gasta muito, mas gasta mal. Ou seja, que o país investe muito em áreas como saúde e educação, mas tem os piores desempenhos. As propostas que o Plano apresenta para educação advogam que “conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE” (Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p 41, destaque nas palavras do próprio projeto). Apresentando dados econômicos da área, a proposta que se faz é inverter a pirâmide de recursos, priorizando o Ensino Básico ao invés do Ensino Superior (Idem, p 45). Quando trata especificamente do Ensino Superior, o Plano propõe:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coréia do Sul (Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p. 49).

As universidades ainda são citadas no tópico “Inovação, ciência e tecnologia” onde argumenta-se que o modelo atual de pesquisa e desenvolvimento no Brasil

---

<sup>24</sup> VALOR ECONÔMICO. Ideia de universidade para todos não existe, diz ministro da educação. 2019.

<sup>25</sup> TSE, 2018.

estaria esgotado. Não sendo possível, continuar “baseando importante área da economia moderna em uma estratégia centralizada, comandada de Brasília e dependente exclusivamente de recursos públicos” (Idem, p. 45). A solução para esse problema, então, seria adotar práticas comuns em países como “Estados Unidos, Israel, Taiwan, Coreia do Sul e Japão”. Através de estratégias descentralizadas, onde pesquisadores e cientistas são estimulados a buscar parcerias com empresas privadas com a criação de “hubs” tecnológicos ou centros de inovação tecnológica. A intenção é que se crie um ambiente propício ao empreendedorismo.

O Plano de Governo evidencia a tendência neoliberal: desresponsabilizar o Estado do financiamento da educação tendo como justificativa a oneração dos gastos públicos e a crise fiscal do orçamento. Apresenta como solução as parcerias público-privadas que cujo objetivo central é a propagação da ideia de empreendedorismo individual e a priorização da área tecnológica e “de exatas”. Quando se apresentam as medidas do governo federal para a educação, a partir de Abraham Weintraub no comando do MEC, as propostas do Plano de Governo são materializadas. Logo no primeiro mês à frente do MEC, o ministro anunciou que seriam cortados recursos de universidades que não apresentassem um desempenho acadêmico esperado. A princípio três universidades teriam corte de recurso, a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O argumento para o corte era o de que as universidades estariam fazendo “balbúrdia”, eventos políticos, manifestações partidárias e festas.<sup>26</sup> Dois dias após o primeiro anúncio, o governo anunciou que o corte não seria apenas para as três universidades, mas sim para todas as IFES, incluindo aí os Institutos Federais. Além disso, o Ministro havia declarado que haveria uma priorização do Ensino Básico, mas o corte acabou por afetar também esta área<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> VEJA. Universidades com balbúrdia terão verbas reduzidas, diz Weintraub. 2019.

<sup>27</sup> O GLOBO. Cortes no MEC afetam educação básica, anunciada como prioridade por Bolsonaro. 2019.

Dias antes da medida de corte, o Ministro, ao lado do Presidente Bolsonaro e com seu apoio, propôs a redução de investimentos em cursos como filosofia e sociologia. As áreas de humanas em geral, como endossou o presidente, podem ter menos recursos e deve se priorizar áreas que geram, de fato, retorno<sup>28</sup>. Mais um sinal de que aliado à retirada de recursos havia também um caráter de perseguição ideológica às universidades com base em argumentos falaciosos e sensacionalistas com intenção de inflamar a opinião pública. Os cortes feitos pelo MEC atingiram 30% dos recursos das IFES, correspondendo aos recursos para manutenção de despesas discricionárias como serviços terceirizados, contratos, pagamentos de energia, água, telefone, etc. As declarações do Ministro e as medidas de corte causaram muita repercussão e tiveram uma resposta por parte da comunidade universitária. Estudantes e trabalhadores da educação iniciaram mobilizações que culminaram nas manifestações de rua em 15 de maio de 2019, consideradas as maiores desde o início do governo Bolsonaro, tendo atingido mais 250 cidades pelo país.

Tem sido também alarmante o processo de intervenção do Governo Federal no processo de escolha de dirigentes das IFES. Ainda em 2018, no fim do governo Temer, o MEC já orientava mudanças na interpretação do processo de escolha dos dirigentes via Lista Tríplice formada através de Consulta Prévia às comunidades acadêmicas. Registra-se que a legislação para escolha de dirigentes é herança da Ditadura, como já apresentado neste trabalho, e nunca foi revisada ou alterada. Foi justamente perseguindo uma aspiração de avançar na autonomia universitária, que as universidades desenvolveram formas de tornar esse processo mais democrático. A consulta prévia para elaboração da Lista Tríplice e a paridade na votação desta consulta são avanços nesse sentido. No entanto, desde o início de 2019, o MEC e o Governo Bolsonaro têm promovido total desrespeito pelas decisões tomadas nas universidades nos processos de escolha de seus dirigentes. Bolsonaro tem nomeado para reitor os candidatos menos votados nas Listas Tríplices e que de alguma forma

---

<sup>28</sup> VEJA. Bolsonaro elogia ideia de Weintraub de reduzir verba a cursos de filosofia. 2019.

passam pelo crivo do Governo Federal. Rompe-se assim, um costume de anos, em que se nomeava o mais votado<sup>29</sup>.

As ações do governo têm sido consideradas verdadeiras intervenções nas instituições com o objetivo de promover o seu aparelhamento ideológico. O Presidente declarou, que não importa se o candidato tiver apenas um voto, se as outras opções forem de pessoas ligadas a partidos da oposição ou de esquerda, mesmo o menos votado será o escolhido<sup>30</sup>. Ao longo de 2019 foram sete universidades com interferência do governo, para além do CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro). A primeira, no início de junho, foi a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que teve, num primeiro momento, seu processo de Consulta Prévia questionado pelo MEC e depois suspenso por interferência do Ministério Público Federal. Assim, o MEC nomeou uma reitora pró-tempore, a Professora Mirlene Ferreira Damázio que não disputou eleições para o cargo. Já a última universidade a entrar para a lista das intervenções, à época da finalização deste trabalho, foi a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), onde foi nomeado o terceiro colocado na consulta prévia e também terceiro na lista tríplice. Ao todo, como demonstrado na Tabela 3, já são 15 IFES com intervenção direta do governo federal no seu processo de definição de dirigentes.

Bolsonaro também já tentou, por duas vezes, modificar a forma de indicação de dirigentes através de Medidas Provisórias. A primeira, MP 914<sup>31</sup>, publicada em 24 de dezembro de 2019, altera pontos da legislação sobre a escolha de dirigentes e previa, por exemplo, tornando obrigatória a consulta prévia às comunidades, mas onde o peso dos votos de docentes correspondesse a um peso de 70% , enquanto que estudantes e servidores/as técnicos/as a um peso de 15% para cada categoria. A

---

<sup>29</sup> Desde 2003 com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) eram nomeados os candidatos em primeiro lugar nas Listas Tríplexes.

<sup>30</sup> THE INTERCEPT. Bolsonaro já interveio em metade das universidades federais que tiveram eleições para a reitoria. 2019.

<sup>31</sup> GOVERNO FEDERAL. Medida Provisória nº 914, de 24 de Dezembro de 2019.

medida contraria o processo de consulta realizado pela maioria das UFs, que utilizam a paridade, onde a cada categoria corresponde a um peso de 33% dos votos no processo. A MP 914 também previa a possibilidade de mandatos temporários “em razão de irregularidades no processo de consulta”, o que na verdade, visava apenas dar segurança jurídica para uma prática que já vem sendo adotada pelo governo, como exemplificado em diversos casos de intervenção dispostos na Tabela 3. Outra MP, a 979<sup>32</sup> publicada em 9 de junho de 2020, também demonstrou tentativa do governo de “legalizar” ou legitimar as intervenções, mas desta vez com a desculpa da pandemia da covid-19. Assim, o texto previa a “designação de dirigentes *pró tempore* para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19”. No caso da MP 914, ela não foi apreciada pelo Congresso Nacional e perdeu validade no dia 02 de junho de 2020. Quanto à MP 947, foi tamanha a repercussão negativa que resultou num fato raro, a devolução da medida pelo Presidente do Congresso Nacional, Senador Davi Alcolumbre (DEM-AP)<sup>33</sup>, por considerar que o instrumento violava o dispositivo constitucional da autonomia universitária.

É neste cenário de recrudescimento do autoritarismo, de perseguição à ciência - especialmente as áreas das ciências humanas -, de declarações de ódio e incabíveis contra as comunidades universitárias, os docentes e ao movimento estudantil, de contingenciamento e cortes de recursos, que o governo federal, através do MEC, anunciou o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. No próximo tópico o projeto será analisado, com destaques sobre alguns pontos que já vem sendo abordados neste trabalho e com observações sobre outros que podem ser considerados novidades ou marcos que podem vir a impactar o ensino superior público no futuro próximo.

---

<sup>32</sup> GOVERNO FEDERAL. Medida Provisória nº 979, de 09 de junho de 2019.

<sup>33</sup> SENADO NOTÍCIAS. Davi Alcolumbre devolve MP que permitia ao governo indicar reitores sem eleição. 2020

TABELA 3 – Instituições Federais de Ensino Superior sob intervenção federal nos anos de 2019 a 2020.

IFES	Data da nomeação	Interventor/a	Observações
UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados)	11 de junho de 2019	Mirlene Ferreira Damázio	Não participou da consulta prévia, apoiou publicamente a chapa que ficou em terceiro lugar na consulta prévia, não estava na lista tripartite. O MEC questionou o processo de elaboração da lista e o processo foi judicializado.
UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)	17 de junho de 2019	Luiz Fernando Resende dos Santos Anjo	Era candidato a vice-reitor na chapa que ficou em segundo lugar na consulta prévia, antes de ser nomeado o reitor, ocupava o cargo de forma pró-tempore, Ana Lúcia de Assis Simões. Candidata a reitora na chapa com Luiz Fernando Resende dos Santos Anjo, Ana Lucia foi nomeada ainda no Governo Temer, em 24 de agosto de 2018, após o MEC questionar o processo de elaboração da lista tripartite.
UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)	17 de junho de 2019	Ricardo Silva Cardoso	Não participou da consulta prévia, teve o nome indicado em primeiro lugar na lista tripartite e era atual vice-reitor. As chapas participantes da consulta prévia sequer foram indicadas na lista tripartite.
UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)	1º de agosto de 2019	Fábio Josué Souza dos Santos	Terceiro colocado na lista tripartite.
UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)	10 de agosto de 2019	Janir Alves Soares	Terceiro colocado na lista tripartite, quarto colocado na consulta prévia.
CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro)	15 de agosto de 2019	Maurício Aires Vieira,	Era assessor do então ministro da Educação, Abraham Weintraub, não integrava o quadro funcional da instituição, foi substituído em 25/10/2019 por Marcelo de Sousa Nogueira, antes vice-reitor.
UFC (Universidade Federal do Ceará)	19 de agosto de 2019	José Cândido Lustosa B. de Albuquerque	Segundo colocado na lista tripartite, derrotado na consulta prévia.
UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)	30 de agosto de 2019	Marcelo Recktenvald	Último colocado na lista tripartite e em 3º lugar na consulta prévia.
UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira)	10 de março de 2020	Roque do Nascimento Albuquerque	Nomeado pró-tempore. Sendo o 7º a ocupar o cargo de forma pró-tempore desde a criação da instituição em 2010, visto que seu Estatuto ainda não foi aprovado pelo MEC.
UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)	23 de março	Paulo Sérgio de Paula Vargas	Segundo na lista tripartite, não participou da consulta prévia, tendo apoiado na ocasião a chapa que saiu vencedora e que foi indicada como primeira na lista tripartite.
UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco)	13 de abril de 2020	Paulo César Fagundes Neves	Nomeado reitor pró-tempore, não participou da consulta e não estava na lista tripartite. O MEC questionou a elaboração da lista.
IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte)	17 de abril de 2020	Josué de Oliveira Moreira	Nomeado reitor pró-tempore, não concorreu à eleição. Houve decisão judicial determinando a posse do eleito, José Amóbio de Araújo Filho, antes mesmo da posse a decisão foi derubada em segunda instância.
IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina)	30 de abril de 2020	André Dala Possa	Segundo colocado na consulta prévia, mas nos IFs apenas o eleito é enviado para nomeação. Ao nomeá-lo, o MEC alegou que o eleito, Maurício Gariba Júnior é alvo de um Processo Administrativo. Antes de nomear André D. Possa, foi nomeado Lucas Domingui, que se recusou a assumir o cargo.
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	16 de setembro	Carlos André Bulhões Mendes	Ficou em terceiro lugar na consulta prévia e ocupa o terceiro lugar na lista tripartite.

## 4.2 Apresentação e análise do Programa Future-se.

Parece ser recorrente, ao longo da história do país, que ao se tratar de política educacional para o ensino superior, automaticamente se fala em arrocho orçamentário e escassez de recursos. Nos capítulos anteriores ficou demonstrado que nos diferentes contextos socioeconômicos, houveram propostas e orientações no sentido de “resolver” a questão do financiamento das universidades públicas. Atualmente, o consenso a respeito do tema corrobora a tese da crise fiscal do Estado e o discurso do MEC nos últimos anos acompanha esse entendimento de que se torna cada vez mais insustentável a manutenção dos serviços das IFES através de recursos públicos. A resposta para o problema, aparece agora representada pelo Programa Future-se. Apresentado em junho de 2019 pelo MEC<sup>34</sup>, o projeto propõe um modelo alternativo de financiamento e com o objetivo de aumentar a “autonomia” financeira de universidades e institutos federais.

O programa foi apresentado em forma de minuta de projeto de lei e, apesar de o anúncio do MEC prever uma consulta pública sobre seu conteúdo, há um caráter autoritário na proposta. Isso porque, o projeto foi elaborado sem nenhum contato do MEC com entidades, organizações, gestores e/ou profissionais do ensino superior. O espaço da consulta, aberta de 17 de junho de 2019 até o dia 31 de julho de 2019 e depois prorrogada até dia 29 de agosto, era online e não oferecia a opção de discordância do programa, mas apenas espaços para interpretação da clareza dos tópicos e um espaço final para comentários adicionais.

A consulta pública foi apresentada pelo Ministério como forma de cumprir o princípio da publicidade, no entanto não foi orientado o que seria feito com as respostas. Segundo o portal do MEC, em agosto de 2019 já haviam mais de 20 mil comentários sobre ao menos um dos pontos da proposta<sup>35</sup>. A forma da consulta foi alvo

---

<sup>34</sup> ADUFABC. Future-se: conheça a minuta do projeto de lei que o MEC não divulgou. 2019.

<sup>35</sup> PORTAL MEC. Consulta pública do future-se registrou 60 mil cadastrados. 2019.

de críticas de organizações como a FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil) e o ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior). No início de outubro, o Ministério Público Federal entrou com pedido de anulação da consulta porque, segundo o órgão, o MEC não teria cumprido os requisitos básicos para sua realização e que, então, deveria ser realizada nova consulta antes do encaminhamento do projeto ao Congresso.

Em contraponto à consulta do MEC, as comunidades universitárias promoveram atividades, debates e assembleias para discutir o Future-se, organizados principalmente por Sindicatos e organizações do Movimento Estudantil. Segundo levantamento da ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior) quase 70% das universidades, ou seja, 43 instituições, debateram o projeto e fizeram críticas a ele. Na maioria dos casos, as assembleias, plenárias e até Conselhos Universitários encaminharam posição contrária ao projeto, recusando-o<sup>36</sup>. Não houve divulgação ou avaliação dos resultados da consulta proposta pelo MEC e realizada entre julho e agosto, e o Ministério passou a considerá-la como uma pré-consulta, pretendendo enviar uma versão revisada do Future-se até novembro para o Congresso, que então seria alvo de nova consulta pública. Apenas no início de janeiro de 2020, o MEC divulgou que estaria aberta nova consulta pública sobre o projeto<sup>37</sup> e uma nova versão do projeto foi divulgada (a terceira).

A versão que passou a circular em outubro de 2020<sup>38</sup> (segunda versão) é considerada mais enxuta e advinda de análise jurídica feita por membros da Advocacia Geral da União (AGU)<sup>39</sup>, essa versão trouxe algumas modificações. Ela

---

<sup>36</sup> BRASIL DE FATO. Quase 70% das universidades federais rejeitam projeto Future-se. 2019.

<sup>37</sup> PORTAL MEC. Future-se entra em consulta pública, 2020.

<sup>38</sup> MEC, 2019.

<sup>39</sup> Depois de um mês do fim da consulta pública, o MEC criou, através da Portaria 1.701 de 30 de setembro de 2019, um grupo de cinco juristas da Advocacia Geral da União para analisar as propostas encaminhadas pelo portal e elaborar proposição legislativa a ser encaminhada ao Congresso Nacional.

também traria modificações motivadas pelas diversas críticas que o projeto recebeu, principalmente relacionadas às ameaças que trazia à autonomia universitária e as parcerias público-privadas com o papel das Organizações Sociais (OS).

A minuta final do Future-se foi enviada para o Congresso Nacional, pelo governo, em maio de 2020<sup>40</sup>, passando a tramitar na Câmara dos Deputados sob o número 3076/2020. Cabe registrar que o envio do Future-se para o Congresso foi um dos últimos atos do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que deixou a pasta em 18 de junho, após protagonizar grande parte dos desgastes entre o governo e o Supremo Tribunal Federal, até mesmo sendo convocado a depor pelo Ministro Alexandre de Moraes, para esclarecer suas declarações contra os magistrados da corte. Weintraub, economista de formação, ainda usou o passaporte diplomático de Ministro no dia posterior ao anúncio da demissão, para deixar o Brasil rumo aos Estados Unidos e ocupar um cargo de diretor executivo no Banco Mundial, por indicação do governo brasileiro.

Aqui serão analisados pontos considerados importantes no projeto com destaque para os possíveis impactos que ele pode causar nas IFES. A análise será focada na versão final do Future-se e na segunda versão do projeto, pois esta apresenta mudanças significativas quando comparada à primeira versão e ao recentemente apresentado PL 3076/2020. Um dos objetivos da análise é também compreender o que segue sendo problemático e aquilo que foi subtraído no projeto, em evidentes sinais de recuo do governo.

O projeto foi dividido por eixos, na primeira versão eram os seguintes: I. governança, gestão e empreendedorismo; II. pesquisa e inovação; e III. internacionalização. Já na segunda versão as palavras gestão e governança foram retiradas, e assim permaneceram os eixos também no PL 3076/2020 sendo reorganizados os eixos da seguinte forma: I. pesquisa, desenvolvimento tecnológico

---

<sup>40</sup> Formalmente registrado no Diário Oficial da União no dia 27 de maio de 2020.

e inovação; II. empreendedorismo; e III. internacionalização. A organização final dos eixos parece revelar um interesse do governo em afastar as críticas sobre o caráter intervencionista do programa e a evidente ameaça à autonomia universitária que representa e que foi duramente criticada à época do lançamento.

O Future-se prevê que as IFES podem aderir ao programa de forma voluntária, através da celebração de “contrato de resultado” com o MEC, que terá como contrapartida a concessão de benefícios por resultado (PL 3076/2020, p. 3). Neste contrato, serão estabelecidos indicadores de resultado para a implementação de ações que abrangerão os eixos do programa. Já os benefícios por resultado compreendem o recebimento de recursos adicionais consignados pelo MEC, assim como a concessão de bolsas da CAPES. A segunda versão do Future-se, de outubro de 2019, indicava a possibilidade de contratação de instituições privadas, Organizações Sociais ou Fundações de Apoio, para buscar atingir os objetivos do contrato de resultados (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 6). Mas o PL 3067/2020 retirou as OS das possibilidades, agora prevendo apenas contratos e convênios com Fundações de Apoio (PL 3076/2020, p. 6). No entanto, o § 1º do Artigo 15 do PL 3067/2020 prevê que no âmbito do Future-se a atuação da fundação de apoio em projetos para a melhoria de infraestrutura poderá compreender “ a contratação de serviços, a execução de obras e a aquisição de materiais, equipamento e outros insumos relacionados às atividades de ensino, inovação e pesquisa científica e tecnológica”.

É fato que universidades já podem celebrar convênios com fundações de apoio, há legislação específica para isso<sup>41</sup>, o que é novo com o Future-se é o fato de que agora haveria a possibilidade de realizar projetos de produção, fornecimento e comercialização de insumos (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 6). No entanto,

---

<sup>41</sup> Lei 8.958/1994 e Lei 10.973/2004.

cabe destacar que a retirada da possibilidade de celebração de convênios com OS Projeto parece um recuo do governo.

Na segunda versão, a celebração de contrato e parceria com uma OS dispensava a necessidade de promover processo licitatório, o que é um fator preocupante. As OS existem e a legislação que as regulamenta é de 1998, mas o Future-se dava, até então, um destaque diferencial para o seu papel, pois elas poderiam gerenciar as atividades acadêmicas, de pesquisa, ensino e extensão, assim como sugeria que os Núcleos de Inovação e Tecnológica poderiam vir a constituir OS (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 7). Tanto as atividades acadêmicas, quanto as atividades dos Núcleos de Inovação Tecnológicas já são desempenhadas no interior das IFES. Assim, resta compreender que as intenções principais para o fomento de parcerias público-privadas entre IFES e OS, à luz da segunda versão do programa, seriam: a) o enfraquecimento da autonomia das instituições; b) a implementação da lógica privada empresarial nas instituições; e c) a gestão de recursos públicos e privados dentro das instituições com intenção atender ao mercado. Se trata, portanto, da privatização da gestão, dos processos administrativos e educacionais através de uma lógica mercantil e de um padrão de sociabilidade atrelado ao *ethos* do mercado: competitivo e individualista

Uma diferença entre as duas versões do projeto que vieram a público em 2019 (primeira e segunda versão) e que também acabou por ser enfatizado no PL 3076/2020, se refere à autonomia universitária. A segunda versão, e já o PL 3076/2020, preveem como um dos seus fundamentos a “observância à autonomia universitária, consoante o art. 207 da Constituição” (Art. 2º do PL 3076/2020, p. 1). No entanto, isso precisa ser investigado do ponto de vista de como é realmente possível respeitar a disposição constitucional pela autonomia, sendo que a alteração das fontes de financiamento proposta pelo projeto pode promover a perda da autonomia de gestão financeira das instituições. Na segunda versão, isso era implícito, mais precisamente, pela criação e implicações do Fundo Patrimonial do Future-se e do

Fundo Soberano do Conhecimento (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 13). Os fundos se constituiriam como uma fonte adicional de recursos, sendo que o projeto registra que essa fonte não substituiria as dotações orçamentárias regulares que já são de obrigação da União.

As receitas do Fundo Patrimonial do Future-se se tratariam de um conjunto de ativos a ser gerido e executado, obrigatoriamente, por uma instituição privada sem fins lucrativos, uma Organização Social ou uma Fundação de Apoio. O Fundo Patrimonial do Future-se seria criado pelo MEC, dispensando processo licitatório para a escolha da dita organização. A segunda versão previa que as universidades e IFs poderiam criar seus Fundos Patrimoniais próprios seguindo as mesmas disposições. O Fundo Soberano do Conhecimento, por sua vez, também deveria ser constituído, estruturado, administrado e gerido por uma instituição privada, dessa vez de caráter financeiro. Ele seria composto por diferentes classes de ativos, tais como, “ações, renda fixa, câmbio, e demais ativos financeiros e imobiliários, inclusive públicos” (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 19). À época do lançamento, haviam muitas dúvidas sobre a constituição de tais fundos. Havia também questionamentos sobre sua viabilidade, visto que eles parecem distantes da realidade de financiamento das IFES brasileiras.

Ainda sobre os fundos, permanece no PL 3076/2020, a previsão de que fundos patrimoniais<sup>42</sup> poderiam apoiar as ações do programa, assim como se garante a existência de outros fundos patrimoniais específicos para as IFES (Art. 27 do PL 3076/2020, p. 11). As figuras do Fundo Patrimonial do Future-se e do Fundo

---

<sup>42</sup> Em suma, o dispositivo legal “autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais”. Os recursos desses fundos podem ser auferidos através de doações de pessoas físicas ou jurídicas e podem ser aplicados em instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, que detenham uma finalidade de interesse público. A administração do fundo fica a cargo de uma organização gestora de fundo patrimonial, instituição privada sem fins lucrativos instituída na forma de associação ou de fundação privada com o intuito de atuar exclusivamente para um fundo na captação e na gestão das doações oriundas de pessoas físicas e jurídicas e do patrimônio constituído (Lei n 13.800 de 4 de janeiro de 2019, Brasil).

Soberano do Conhecimento não estão mais presentes no projeto de lei, mas é importante considerar a gravidade da proposta. No entanto, essas aspirações não são tão novas assim, cabe lembrar que a reforma universitária de 1968 já considerava, dentre suas intenções, a criação de um Banco Nacional de Educação, para captar recursos da iniciativa privada (MINTO, 2006, p. 124). O que se evidencia na proposta que permanece, sobre os fundos patrimoniais, é que o governo tenta deslocar para o mercado, a médio e longo prazo, a obrigação do Estado de financiar educação.

Outro ponto a ser analisado é sobre o tripé universitário. A Constituição Federal dispõe que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>43</sup>. Embora já apresentado em capítulos anteriores como esse princípio foi constituído e que não, necessariamente, seja levado a cabo a indissociabilidade do tripé nas atividades acadêmicas, o PL 3076/2020 -assim como as versão anteriores- privilegia e foca suas ações nas atividades de pesquisa, associando-as às necessidades de fomento da produção científica e ao desenvolvimento tecnológico do país. O ensino e a extensão só aparecem no projeto quando a matéria se refere ao próprio tripé, ou seja, em posição secundária, sem determinações diretas sobre esses eixos. Essa falta de atenção do projeto aos eixos ensino e extensão demonstra, novamente, a incoerência do programa para com a realidade das IFES. Mas demonstra também, e reforça, que tanto o ensino como a extensão não são as prioridades na política educacional. Ou ainda, a ausência sobre ensino e extensão é reflexo da real intenção do programa: que as universidades produzam conhecimento (pesquisa) mercantilmente referenciado, sem qualquer preocupação com o aprimoramento do ensino ou prática extensionista.

Quando se trata dos professores e professoras, o Future-se, através de suas determinações, altera as relações de trabalho da carreira docente. O regime de atuação dos docentes nas universidades confere autonomia a estes e também prevê

---

<sup>43</sup> Art. 207 da Constituição Federal do Brasil, 1988.

a dedicação exclusiva às atividades educacionais. Na segunda versão do projeto se previa que os professores poderiam exercer atividades de pesquisa remuneradas através do desenvolvimento de projetos e de inovações. Será possível auferir lucro dessas atividades se houver registro de patentes ou propriedade intelectual, esse tipo de trabalho e lucro não faria parte do Plano de Carreira. Naquela versão, o programa previa a criação de departamentos, as chamadas Sociedades de Propósito Específico, assim como a versão continha o tempo *startups*<sup>44</sup> onde docentes poderiam se associar a pesquisas, projetos e outras atividades (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 13). O propósito desses departamentos seria aumentar o poder de compra e o compartilhamento de recursos, entre outros, nesses departamentos ficaria vedado que instituições públicas sejam titulares da maioria do seu capital.

O PL 3076/2020 não traz mais essas disposições, nem sobre as Sociedade de Propósito Específico, nem sobre *startups*, é possível que também neste ponto tenha havido um recurso. No entanto, cabe ressaltar que, para além da aparência, a lógica de relação universidade-mercado que o Future-se pretende legitimar e ampliar, é a lógica baseada no contrato de resultado, que deve ter objetivos específicos e captar recursos através da fundação de apoio para sua direta relação. Aí a autonomia didático-científica já comentada nos parágrafos anteriores, pode ser diretamente atacada em paralelo com a liberdade de cátedra e a autonomia docente.

Ainda sobre o tema, na segunda versão do Future-se, se previa, no eixo de internacionalização, a contratação de professor ou pesquisador do exterior pela Organização Social ou por Fundação de Apoio (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 12). Com saída da figura das OS, o PL 3076 mantém essa possibilidade de contratação por parte das fundações, mas agora ele condiciona essa possibilidade ao

---

<sup>44</sup> Segundo o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) uma startup é um termo que se refere a empresas que estão no início de sua atuação, mais precisamente “ um grupo de pessoas iniciando uma empresa, trabalhando com uma ideia diferente, escalável e em condições de extrema incerteza”. A ideia de startup normalmente está ligada à inovação no mercado, assim como são empreendimentos que visam captar investimentos e aumentar seu valor no mercado através, inclusive, do mercado de ações.

regime de Consolidação das Leis do Trabalho<sup>45</sup>, algo que na segunda versão era vedado ( PL 3076/2020, p. 6) . Embora não trate de uma possível contratação de profissionais brasileiros, já que a previsão está no eixo de internacionalização do Future-se, a possibilidade de contratação de professores e pesquisadores por fora do regime de estabilidade do serviço público, fica em aberto, dada a abrangência da autonomia financeira e de gestão da fundação de apoio que deve gerir os projetos do programa e contratar serviços (§ 1º, Art. 15, PL 3076/2020, p. 6). Ainda no que se refere à carreira, cabe o destaque, de que a segunda versão do Future-se propunha a alteração de dispositivos da LDB, no que se refere aos pré-requisitos de preparação para o exercício do magistério superior, abrangendo a categoria de “notório saber” (Minuta do Projeto Future-se, 2019, p. 19).

Como já evidenciado, o Future-se privilegia a pesquisa e a inovação tecnológica. Nas entrelinhas e diante das declarações tanto do Ministro da Educação e do Presidente da República, há uma orientação para que as universidades unicamente sirvam para a formação técnica e através de áreas do conhecimento ligadas às ciências exatas e à tecnologia. Ao não tratar das demais áreas do conhecimento, o projeto deixa novas incógnitas a respeito, por exemplo, da formação de profissionais para a área educacional. Não se sabe qual é a política de investimento para as licenciaturas. As incógnitas podem ser respondidas se forem observadas outras ações, como por exemplo, a recente aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A construção dessas novas diretrizes foi iniciada ainda no governo Temer, e o que deve ser destacado são os profissionais e componentes do CNE, a maioria ligadas a instituições de ensino superior privado, empresas educacionais de capital

---

<sup>45</sup> CLT, Lei 5.452 de 1º de maio de 43.

aberto, sistema S, organizações sociais e movimentos empresariais e filantrópicos com foco em educação<sup>46</sup>. O instituto das novas diretrizes, através da ótica desses agentes e instituições que as construíram, é contribuir para a organização do mercado privado, ou seja, das IES privadas, assim como as editoras de materiais didáticos e outras organizações. O processo de refuncionalização das universidades como nicho de acumulação de capital, que inclui a financeirização do conhecimento, faz parte de um projeto orquestrado que pensa também na refuncionalização da escola, logo, dos profissionais que devem trabalhar nessas escolas e atuar na formação de crianças, adolescentes e jovens.

É necessário destacar, que o Future-se não é a única proposta que ameaça a autonomia universitária através de amarras e condicionamentos ao seu financiamento, gestão e autonomia-didático científica. De forma sucinta, cabe citar algumas dessas outras medidas, que já estão em vigor, e têm causado prejuízos ao funcionamento das IFES. Em maio de 2019 via decreto, o Governo Federal, extinguiu cargos em comissão, funções gratificadas e de confiança do funcionalismo público<sup>47</sup>. Nas IFES foram excluídas gratificações para cargos como os de direção e coordenação de cursos. Outro decreto, em maio de 2019, que institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas, retirou a autonomia de gestores das IFES para nomear suas equipes<sup>48</sup>. Sendo assim, a indicação para cargos como os de vice-reitores e pró-reitores devem passar por análise e confirmação da Casa Civil, enquanto que, procuradores e auditores ficam sujeitos ao crivo do MEC. Além disso, os nomes enviados por lista tríplice para o cargo de reitor passam a ser analisados pela Secretaria de Governo, à época sob comando do General Santos Cruz e depois, em junho de 2019, sob o comando do General Luiz Eduardo Ramos Baptista Pereira. Ainda nesse sentido, a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas -

---

<sup>46</sup> Ver mais em: Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado., Olinda Evangelista, Letícia Feira e Mauro Titton. Coluna. Contra Poder. Medium, 2019.

<sup>47</sup> Decreto 9.725/2019.

<sup>48</sup> Decreto 9.794/2019.

PNDP, cria restrições ao afastamento de servidores para capacitação, atingindo principalmente direitos conquistados pela categoria dos servidores técnicos-administrativos e seu Plano de Carreira<sup>49</sup>.

Assim, compreendendo a autonomia das universidades estaria diretamente comprometida pela interferência de instituições privadas na gerência e execução de seus recursos financeiros, mesmo que estes sejam de caráter adicional, como prevê o programa. Não se pode esquecer que a Emenda Constitucional 95/2016 prevê o congelamento de investimentos na educação por vinte anos, logo, e nesta lógica, a necessidade de fontes alternativas de financiamento deve ser uma realidade no futuro próximo. E o que o projeto aponta como caminho é o financiamento pelo mercado, pela especulação, pelo rentismo e pela espoliação e expropriação dos bens públicos. Outro aspecto, que está ligado ao anterior, se refere à autonomia didático-científica. Se haverá contratos para produção de produtos específicos, que poderão ser financiados por um fundo com recursos privados (físicos ou jurídicos), pode-se antever que a produção do conhecimento será influenciada diretamente pelo interesse do mercado. Assim, o que deve ditar a pesquisa nas universidades será, cada vez mais, o interesse do capital. Já que se deve partir da análise de que as orientações mercadológicas já estão no interior das universidades.

Se o programa orienta uma universidade que estimula a prática empreendedora, determinada por metas e resultados de produção científica geridos por instituições privadas através de acordos, convênios e financiamento privados, a qualidade do ensino e o desenvolvimento da prática extensionista são secundarizadas (ou desprezadas) no sentido das prioridades. Além do que, a orientação é de uma universidade mais técnica e menos humana, tanto no sentido ignorante da repartição das áreas do conhecimento, quanto na prática pedagógica do ensino-aprendizagem. É a lógica do mercado, a lógica empresarial que deve imperar nesse modelo. Não que

---

<sup>49</sup> Decreto 9.991/2019.

a ideologia dominante esteja, atualmente, longe da universidade, pelo contrário, o movimento de disseminação das ideias de empreendedorismo, sucesso individual, produção acadêmica, e outras práticas já existe. O Future-se, nas suas determinações e omissões - e associado às outras práticas exemplificadas aqui- parece querer legitimá-lo e eliminar outras possibilidades atacando a autonomia didático-científica.

## Considerações finais

Dentre as inquietações que levaram a elaboração trabalho, estava a tese de que a trajetória de desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi determinada, mesmo em seus momentos iniciais, pelas necessidades de acumulação da sociedade burguesa, assim consideramos este processo como um projeto de mercantilização da educação através das políticas educacionais empreendidas pelo Estado em diferentes governos, pela influência do setor privado e pela orientação de organizações internacionais, tendo como finalidade principal, a utilização da educação para o atendimento das demandas do desenvolvimento do capitalista em suas diferentes etapas. A bibliografia utilizada, assim como os autores e autoras consultados para a elaboração do trabalho propiciaram a apresentação da trajetória histórica do ensino superior brasileiro à luz das transformações e contextos socioeconômicos pelos quais o país passou demonstrando quais foram as tendências, interrupções e continuidades que marcaram o caráter e as finalidades da política educacional para o ensino superior, principalmente para o público. Assim, cabem considerações finais sobre as tendências principais e seu papel no processo de mercantilização que ainda está em curso.

Há uma tendência privatizante que acompanha o ensino superior no Brasil desde sua fundação. Apesar de ser considerado um desenvolvimento tardio, que também acompanhou o processo de industrialização tardia do país, desde o primeiro período de expansão (anos 30), a presença das instituições privadas de ensino já era relevante e organizada no sentido de defender seus interesses em detrimento das tentativas de estabelecimento de um sistema educacional público e gratuito. A atuação do setor privado, muito ligado às organizações confessionais com forte presença da Igreja Católica, estava presente na época e teve muito influência sobre o que seriam as bases e diretrizes para a educação constituídas enquanto marco legal no início dos anos 60 (LDB de 1961), passando a consagrar algumas práticas, como

o modelo universitário pouco integrado, diversificado e diferenciado, e a abrir caminho para outras, como a possibilidade de o setor privado acessar recursos públicos para o seu financiamento.

Deu-se destaque, neste trabalho, para o papel que a ditadura civil-militar teve no estabelecimento de bases que marcaram a constituição da organização e funcionamento das universidades brasileiras. Não se pode negar, que nos anos 60 havia debates importantes colocados a respeito do papel da educação e da universidade pública, inclusive com a presença de concepções críticas, como a que tem como expoente Florestan Fernandes, ou ainda a representada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto, toda e qualquer tentativa de debate acerca do projeto nacional de universidade e também de industrialização foram sufocadas pela instauração do regime ditatorial. A ditadura utilizou das facilidades que o regime de centralização do poder oferecia para legitimar, por exemplo, a influência da orientação de organizações internacionais na elaboração e definição das políticas educacionais. A LDB de 1971, e todo o conjunto de iniciativas legislativas e normatizações que compõe a reforma universitária da ditadura deixou marcas presentes até hoje no modelo universitário, como é o caso, já mencionado da organização administrativa através da noção de autonomia universitária, que na verdade, pouco tem de autonomia.

Ao mencionar o termo reforma, faz-se necessário reconhecer que também é recorrente na trajetória do ensino superior o discurso reformista. Nos diferentes períodos analisados, este discurso se apresenta como uma tendência que parte de pressupostos e motivações recorrentes. Por exemplo, o consenso reformista da ditadura avaliava o modelo universitário organizado sob a tríade ensino, pesquisa e extensão, como ultrapassado, ineficiente e de alto custo. Mesmo após a reforma, já nos debates que culminaram na CF 88 estiveram presentes estas mesmas alegações e depois, na conformação do consenso reformista dos 90 novamente e no consenso reformista dos anos 2000 também. Essa avaliação sempre negativa do modelo

universitário público sempre teve os mesmos protagonistas, o empresariado da educação superior privada. E o resultado de sua influência sobre a elaboração das políticas educacionais, em diferentes escalas, estabeleceu e legitimou um modelo de ensino superior que, ao passar das décadas foi favorecendo cada vez mais o setor privado, com crescimento exponencial de instituições, sobretudo centros universitários e faculdades, modelos considerados mais rentáveis e também capazes de responder de forma mais eficaz às demandas do mercado, tanto de trabalho -para prover mão de obra- quanto do ponto de vista das especulação e do rentismo.

Outras origens e “críticas” que parecem comuns nos consensos pró-reforma, são aqueles ligados à ineficiência do Estado, tanto enquanto gestor, como enquanto executor da política educacional. Esse jargão liberal se aplica a outros setores de serviços sociais e tem servido, historicamente como forma de construir um senso comum contra o público e a favor do privado. Aliado a ele também há uma tendência discursiva a respeito do arrocho orçamentário, de que sempre há escassez de recursos para a manutenção do público. O que há por trás disso, novamente, é uma iniciativa sistemática do setor privado em garantir espaço e financiamento para sua expansão. Primeiro, porque o enfraquecimento do público, direciona ao setor privado a demanda educacionais – e o setor privado chega a atribuir a si mesmo a possibilidade de democratizar o acesso ao ensino superior. Segundo, porque o ativismo empresarial conseguiu medidas diretas e indiretas de incentivo aos seus negócios, seja através da desregulamentação do setor ou através de programas de transferência de recursos públicos para o seu financiamento.

Houve também um esforço no trabalho, para demonstrar não só como tem agido o empresariado da educação superior, mas também o empresariado industrial na determinação das políticas educacionais. Entender como esses dois setores da burguesia nacional tem estado presente, e que não necessariamente tem tido os mesmos interesses ou defendido a mesma agenda em todos os momentos, é essencial para a compreensão de como tem se dado a relação entre público e privado

no ensino superior brasileiro. Assim como, o empresariado dos serviços educacionais tem papel relevante, os industriais sempre apresentaram seu “projeto de país” que, sempre incluiu um papel relevante para a educação. Isso foi abordado no trabalho a partir da atuação da CNI, que esteve presente desde a industrialização tardia, passando pela reestruturação produtiva e chegando aos anos 90 com propostas para o que deveria ser o papel da educação. Nesse sentido, os industriais sempre compreenderam a educação através de um viés utilitarista, para formar uma força de trabalho adequada aos diferentes estágios de desenvolvimento capitalista e suprir suas demandas de acumulação e conforme seus termos. Destaca-se aí o papel que a indústria teve na conformação do consenso reformista dos anos 2000 e na reforma universitária levada a cabo pelos governos petistas.

A partir da identificação dessas tendências, e de como elas têm influenciado os consensos reformistas, chega-se à apresentação do novo contexto da política educacional do ensino superior durante a expansão da etapa de financeirização do capital. Destacam-se então, dois movimentos através dos quais tem se dado, nas últimas duas décadas, o processo de privatização do ensino superior: a) o crescimento exponencial do setor privado de ensino superior através da especulação e do rentismo e da transferência de recursos públicos; b) a legitimação e aprofundamento de parcerias público-privadas nas IES públicas. Quanto ao primeiro, cabe destaque para alguns processos de favorecimento da expansão, desde o fortalecimento da burguesia de serviços, a partir da reforma e reconfiguração do papel do Estado, até as medidas de incentivo diretas e indiretas ao setor por meio do Estado. Como exemplificado a partir das considerações feitas sobre os programas ProUni e Fies, foi essencial o financiamento público para a garantia da expansão e para a garantia do lucro dos grandes conglomerados educacionais. Assim como, é importante para o setor privado que o setor público seja enfraquecido e não dê conta de atender às demandas.

No que se refere ao segundo movimento, o da legitimação das parcerias público-privadas, é aí que o Future-se aparece como a síntese e expressão máxima

do processo de privatização das instituições públicas atualmente. Cabe então, retomar alguns pontos sobre o projeto. As intenções do Future-se não são necessariamente novas ou apresentam alguma concepção inovadora a respeito do modelo universitário. Por exemplo, quando critica o engessamento das IFES e da pesquisa. Parece ser sua maior finalidade facilitar políticas de parceria público-privada que já estão previstas na legislação, mas que são ainda “consideradas tabu” pelas universidades. Nesse sentido, é importante destacar que o Future-se apresenta-se como um mecanismo para aprofundar um processo que está em curso nos últimos anos e que envolve o papel cada vez mais presente das Organizações Sociais e das fundações junto à administração, gestão e financiamento de serviços públicos.

Em Mensagem<sup>50</sup> assinada pelos titulares do Ministério da Educação, do Ministério da Economia e do Ministério da Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações, enviada ao Congresso Nacional junto à minuta do PL 3076/2020, há a exposição de razões que o embasam. Dentre elas, de forma clara, os ministros citam a necessidade de criar condições e incentivos para que as universidades expandam as suas fontes de recursos, ressaltando a “limitada capacidade do orçamento público para atender a diversas e relevantes demandas sociais” e que esse cenário se vê cada vez mais restrito por conta da “crise fiscal” e de medidas necessárias como a do Novo Regime Fiscal do Teto de Gastos. E resumem apontando que o Future-se “nada mais é do que uma política voltada a melhorar as condições institucionais” para que as IFES impulsionem suas fontes adicionais de recursos.

Ainda entre as razões se destaca o ponto 11 da Mensagem, que critica o atual modelo de pesquisa nas universidades e Institutos Federais, caracterizando-o como “pesado e burocrático que não atende mais às necessidades do pesquisador”. Em ponto anterior destaca-se a necessidade de uma integração maior das universidades “ao ambiente produtivo e às necessidades da sociedade”. E também destacam que o

---

<sup>50</sup> Mensagem 302, 26/05/2020. PL 3076/2020.

Programa propõe medidas que “objetivam a efetiva implementação do Novo marco Legal da CT&I<sup>51</sup>, consubstanciadas, especial, com a ampliação das possibilidades de relação entre as instituições de ensino e a iniciativa privada”.

Com esses destaques das motivações, que estão de acordo com as determinações gerais do projeto, o que se conclui de fato, é que o Future-se visa concretizar um modelo alternativo de financiamento para o ensino público que já está presente. Quando se trata das Fundações de Apoio, por exemplo, sua presença é uma realidade cada vez mais comum nas instituições. A título de exemplo, em 2019, 98 fundações estavam filiadas ao Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica (CONFIES), e segundo a entidade, criada em 1988, essas fundações dão apoio a 132 instituições e movimentam R\$ 5 bilhões ao ano adicionas em atividades de pesquisa<sup>52</sup>. Essa tendência se repete nas instituições estaduais de ensino superior, segundo levantamento, o Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), entidade criada em 2006, agrega 28 fundações filiadas<sup>53</sup>.

No que se refere aos demais pontos, de crítica ao modelo universitário, quanto às dificuldades alegadas no desenvolvimento da pesquisa e à necessidade de estabelecer como seus critérios norteadores as necessidades do ambiente produtivo, também não se tratam de novidades, pelo que já foi apresentado no trabalho. São discursos e orientações acerca do papel utilitarista da educação e de determinação da pesquisa e do modelo de produção do conhecimento voltadas para os interesses mercadológicos. A própria mensagem deixa evidente que o Future-se pretende facilitar práticas de parcerias público-privadas que ainda são consideradas tabu nas universidades brasileiras. Assim, também cabe reconhecer a evidência de que ainda

---

<sup>51</sup> Lei nº 13.243, de 11/01/2016, que instituiu o Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Informação.

<sup>52</sup> CONFIES, 2019.

<sup>53</sup> CONFAP, 2020.

existe algum tipo de resistência no interior das universidades quanto ao movimento privatista.

As parcerias público-privadas estão cada vez mais presentes na execução dos serviços públicos. Essa tendência ganhou força através da reforma do estado nos anos 90 que deu muita importância ao chamado terceiro setor. Aí incluem-se ONGs, OS, organizações filantrópicas e pode-se afirmar, de forma geral, que as Fundações de Apoio também atuam dentro da mesma lógica. Mas o que, em suma, isso revela diante do contexto de crise estrutural do capital? Revela a espoliação de recursos públicos em direção ao setor privado numa tentativa cada vez mais agressiva do capital de recompor suas taxas de lucro. Afinal, essas organizações do terceiro setor, assim como as fundações e até mesmo as empresas terceirizadas que prestam serviços para o setor público, recebem cifras altíssimas de recursos para manter sua estrutura de gestão. Para além do crescente aumento de casos envolvendo a corrupção nas relações público-privadas em contratos entre governos e organizações sociais, reveladas ultimamente e principalmente, no setor da saúde e da educação. Alguns casos de denúncias e investigações envolvendo fundações e universidade já vieram a público<sup>54</sup>.

É no mesmo sentido da espoliação de recursos públicos que tem se dado a transferência de recursos para o financiamento direto e indireto do setor privado educacional. Este, além de garantir suas taxas de lucro através do investimento do Estado, ainda consegue as ampliar através da precarização do trabalho docente, cada vez mais descartado diante de novas ferramentas de educação, como a educação à distância ou semipresencial. E além disso, cabe destacar outras consequências graves do crescimento desenfreado dessas instituições, como a qualidade baixa do ensino, que é cada vez menos avaliado e regulado, assim como os altos índices de endividamento dos estudantes<sup>55</sup> que revela as reverberações de outros problemas

---

<sup>54</sup> ESTADÃO. Fundações são alvo de investigação em universidades públicas do país. 2015.

<sup>55</sup> ABMES. Fies completa 20 anos com 47% dos atuais estudantes inadimplentes. 2019.

sociais e econômicos no seio do sistema capitalista, como o desemprego, o aumento dos postos de trabalho precários, a diminuição da renda das famílias e o aumento da desigualdade.

As políticas de precarização da vida que tem se aprofundado nos últimos anos, reverberam dentro das universidades públicas através de algumas iniciativas que cabem destaque, como o recente entendimento favorável à ampliação da terceirização por exemplo. As IFES já contam com atividades essenciais, como manutenção e limpeza terceirizadas, o que já leva para a condição de precarização e degradação os trabalhadores e trabalhadoras que desempenham estes serviços<sup>56</sup>. Agora as práticas de terceirização podem se multiplicar diante da nova legislação que ampliou a possibilidade de terceirização das atividades fim<sup>57</sup>, com risco de abranger os serviços públicos.

Acentuam o processo de retrocessos em direitos trabalhistas a Reforma Trabalhista aprovada em 2017 e a Reforma da Previdência aprovada em 2019. No mesmo sentido da precarização do trabalho no serviço público, recentemente foi apresentada a proposta de Reforma Administrativa, tendo dentre suas medidas o fim da estabilidade no serviço público, o fim do Regime Jurídico Único, a facilitação do processo de demissão de servidores e o fim do que o governo considera “penduricalhos”, que são benefícios concedidos para além do salário. O interessante da Reforma Administrativa é que ela deixa de fora categorias dos parlamentares, magistrados, promotores e procuradores e militares, ou seja, tem como alvo as

---

<sup>56</sup> Para mais considerações sobre o tema das terceirizações nas universidades: Terceirização e degradação do trabalho nas universidades brasileiras. Marco Aurélio Santana e Maria da Graça Druck. Dossiê: Universidade em crise – dilemas, desafios e perspectivas. Margem Esquerda. Boitempo Editorial, 2015.

<sup>57</sup> A alteração da legislação sobre terceirização foi feita através da Lei 13.429/2017, assim como também teve influência sobre o tema a Lei 3.467/2017, a Lei da Reforma Trabalhista. Ainda sobre a ampliação da terceirização, esta ainda foi chancelada pelo Supremo Tribunal Federal através do julgamento da ADPF 324 e o recurso extraordinário em repercussão geral 958252, onde por maioria, o Tribunal julgou que é lícita a terceirização em todas as etapas do processo produtivo. (MIGALHAS. Terceirização na atividade-fim: julgamento do STF de 30/8/18. 2018).

categorias e carreiras que, proporcionalmente, não representam a maior fatia da despesa pública com pessoal.

À luz do atual consenso privatista dos serviços públicos, de precarização do trabalho e de ampliação dos mecanismos que orientam a economia aos interesses do mercado financeiro internacional e do rentismo, o governo federal também adota medidas que revelam seu caráter autoritário. No que se refere às IFES, os conteúdos dessas medidas evidenciam que o governo pretende aumentar seu controle sobre as instituições através de novos ritos administrativos e de uma política de vigilância, perseguição, aparelhamento, exclusão do movimento estudantil e da comunidade acadêmica nos processos. As intervenções na gestão das IFES têm sido consideradas retrocessos do ponto de vista da autonomia universitária. Mas é necessário fazer reservas quanto a isso, pois como demonstrado ao longo do trabalho o princípio de autonomia constituído historicamente para as IFES é insuficiente e na verdade, através de suas brechas, tem facilitado os processos de intervenção. Cabe, novamente o registro de que o modelo de autonomia ainda vigente é herança da ditadura e nunca foi de fato, revisto e reformado no sentido de conferir o mínimo de democracia para a escolha de seus dirigentes. Relembrando que autonomia universitária de fato não significa apenas a previsão/direito de votar para reitorias, mas sim autonomia de financiamento e autonomia didático-científica.

As intervenções nas IFES têm servido como ação complementar ao consenso privatizante. Pois, os grupos políticos que têm assumido o comando das IFES através de intervenção federal e sem o respaldo da sua comunidade acadêmica, tem tomado medidas autoritárias, práticas de perseguição política e mais, tem servido para preparar o terreno nas IFES para a implementação das políticas do atual governo, como o próprio Future-se. Os órgãos colegiados, antes considerados como espaços democráticos de participação da comunidade (mesmo sendo majoritariamente formados e controlados pela categoria docente), agora tem sido simplesmente descartado no processo de tomada de decisão. E um outro elemento a destacar é

que, em muitos casos, as intervenções e suas medidas (algumas até consideradas ilegais do ponto de vista da probidade administrativa) tem sido respaldada pelo poder judiciário. Numa clara demonstração de que o estado democrático de direito em essência, se adequa aos interesses econômicos e da classe dominante.

Cabe ainda, uma consideração sobre o tripé-universitário. A lógica de mercado que o Future-se propõe para o financiamento das IFES impactaria diretamente na definição da produção do conhecimento, como já argumentado antes. O foco das ações será atrair investidores para financiar projetos com base em seus interesses de lucratividade. Nesse sentido, o Programa future-se dá ênfase para a pesquisa, enquanto que se omite e, logo, menospreza a importância do Ensino e da Extensão. Isso pode ser justificado por algumas razões, uma delas é o fato de que as universidades públicas brasileiras continuam produzindo, apesar de tudo, as melhores pesquisas do país. As IFES lideram os índices de qualidade em pesquisa e inovação a largo passos a frente das instituições privadas. Nesse sentido, o Future-se quer faturar com o produto que melhor as IFES poderiam oferecer ao mercado, a pesquisa, deixando de lado dimensões importantes do fazer acadêmico como a formação de professores para o ensino fundamental e os programas de extensão que permitem a aproximação da universidade com a sociedade.

Esse modelo produtivista que o Future-se visa incentivar, também não é novo. Ele vem sendo cultivado nas universidades desde os anos 90 através dos programas de incentivo à docência e de gratificações que passaram a estimular a competição na academia, entre docentes, grupos de pesquisa, departamentos e institutos. Essa lógica produtivista já tem causado diversos impactos dentro das universidades, desde o condicionamento ao qual professores e professoras são pressionados pelo modelo de produção desenfreada, até os desdobramentos como o esgotamento mental de docentes e estudantes resultado da lógica do cumprimento de prazos, de determinações burocratizadas, dos regimentos, dos processos e exigências para publicação e a necessidade constante de atualização curricular, entre outros.

Quanto ao Ensino, a omissão do projeto pode ser uma evidência de que, para suprir a demanda de vagas e também as demandas do mercado – e do setor produtivo - por uma formação tecnicista, cada vez mais eficaz e rápida, há o gigantesco setor privado de ensino superior à disposição. Logo, as universidades públicas não devem se preocupar em ampliar e nem melhorar a formação através das atividades de ensino. Quanto à extensão, há uma defesa de que ela deve ser concebida como a manifestação da relação da universidade com a comunidade externa, com a sociedade. A extensão é o eixo do tripé que deveria referenciar socialmente a produção do conhecimento, no sentido de atender às demandas da sociedade. No entanto, ficou evidenciado no trabalho que a indissociabilidade do tripé não se deu através de uma concepção de integração, mas sim de justaposição. O que hoje se manifesta nas IFES é que algumas áreas do conhecimento realizam mais pesquisa, enquanto que outras não, assim como algumas áreas do conhecimento realizam extensão, enquanto que outras não.

Assim, a prática da extensão nas universidades está longe de ser considerada a ideal, é necessário fazer uma crítica ao fato de que as universidades continuam distantes da população e distante das suas demandas. O que também explica o fato de que a universidade não tem sido defendida por amplos setores da população enquanto vem sendo atacada e desacreditada. Isso tem a ver com o sentido de sua existência, com sua razão de ser e a colocam, para além das crises de orçamento e governança, também sob os signos de uma crise de identidade e de legitimidade<sup>58</sup>. Se faz necessário refletir sobre qual papel as universidades públicas tem tido, qual função tem sido orientado a elas e qual poderia estar sendo seu papel neste contexto de profundas crises.

---

<sup>58</sup> Para mais considerações sobre a reflexão das crises na universidade: Ensino Superior em crise: o contexto global. Michael Burawoy. Dossiê: Universidade em crise – dilemas, desafios e perspectivas. Margem Esquerda. Boitempo Editorial, 2015.

Com as considerações feitas neste trabalho, principalmente sobre o que tem mediado a relação público e privada no ensino superior público e as tendências privatizantes que aprofundam o processo de mercantilização da educação, com vias a utilizá-la tanto para suprir as demandas da reestruturação produtiva, quanto para espoliar os fundos públicos através da especulação e do rentismo, conclui-se que há um limite na defesa do que tem se apresentado como público. É o limite da influência e utilização da burguesia dessa concepção de público para consolidar seus interesses. Além disso, conclui-se não só que o ensino superior público é alvo de um processo privatizante, mas que para fazer frente a ele, se faz necessária uma retomada do debate acerca do papel que a educação e, conseqüentemente das universidades, devem ter no processo de organização da classe trabalhadora para sua emancipação e para a superação do sistema do capital. Esse debate, inclusive, precisa orientar a defesa da universidade pública, que hoje se faz tão necessária, em termos de interesse de classe, em termos de um projeto de educação – e de universidade – popular, sem deixar de lado o horizonte de construção de um novo projeto de país.

## Referências Bibliográficas

### 1. Bibliografia citada

AVELAR, Maria. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. Educação contra a barbárie. P. 73-82. Org. Fernando Cássio. Boitempo. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil. Forges. 2016. Disponível em: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves\\_Financeirizac\\_a\\_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf). Acesso em: 16/09/2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. Educação contra a barbárie. P. 73-82. Org. Fernando Cássio. Boitempo. 2019.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. O legado da ditadura para a Educação brasileira. Disponível em: [http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I\\_Tomo\\_Parte\\_1\\_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf](http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf). Acesso em: 10/09/2019.

EVANGELISTA, Olinda. FIERA, Letícia. TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. Coluna. Contra Poder. Medium. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@Contrapoderbr/diretrizes-para-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-%C3%A9-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado-59483d23a7e2>. Acesso em: 06/12/2019.

LEHER, Roberto. Crise universitária, crise do capital. P. 27-35. Margem Esquerda - ensaios marxistas n. 25. Boitempo editorial, 2015.

MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã (I – Feuerbach). Trad. José C. Bruni e Marco A Nogueira. São Paulo, Hucitec. 1984.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Catanheira e Sérgio Lessa, São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas - SP: Autores associados. 2006.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Recife.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. 23ª Reunião da ANPED. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt5>. Acesso em: 26/11/2019.

RODRIGUES, José. Os empresários e a educação superior. Campinas, SP. Autores Associados, 2007. - (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

VRECHE, Carla Cristina. Á luz da vela: o ativismo transnacional da anistia internacional durante o regime militar brasileiro (1964-1985). 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2017.

## **2. Bibliografia consultada**

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. Texto para Discussão IE/Unicamp, Campinas, SP, n. 217, 2013, p. 2.

BURAWOY, Michael. Ensino Superior em crise: o contexto global. Dossiê: Universidade em crise – dilemas, desafios e perspectivas. P. 43-51. Margem Esquerda. Boitempo Editorial, 2015.

BRAGA, Ruy & BIANCHI, Alvaro. Entre duas ameaças: a burocracia e a mercantilização da universidade. Dossiê: Universidade em crise – dilemas, desafios e perspectivas. P. 36-42. Margem Esquerda. Boitempo Editorial, 2015.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. Educação Contra a Barbárie. Fernando Cássio (org.). P. 25-32. Boitempo, 2019.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 08. Janeiro de 2020.

CASTANHEIRA, Alice; BIONDI, Antônio, & POMAR, Pedro Estevam da Rocha (2001). Fundações demais, transparência de menos. Revista ADUSP, São Paulo, Dossiê Fundações, n. 22: 67-75, março de 2001.

MASO, Tchella Fernandes. As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002. Dissertação de mestrado, UNB, 2011.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O processo da educação pública. P. 115-172. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. Expressão Popular, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTANA, Marco Aurélio & DRUCK, Maria da Graça. Terceirização e degradação do trabalho nas universidades brasileiras. Dossiê: Universidade em crise – dilemas, desafios e perspectivas. P. 52-58. Margem Esquerda. Boitempo Editorial, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. Educação Contra a Barbárie. Fernando Cássio (org.). P. 53-58. Boitempo, 2019.

### 3. Referências legislativas

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. 1988. Artigo 207.

GOVERNO FEDERAL. Decreto 9.991/19, publicado em 28/08/2019 no Diário Oficial da União (DOU).

GOVERNO FEDERAL. Decreto 9.725/19, publicado em 13/03/2019 no Diário Oficial da União (DOU).

GOVERNO FEDERAL. Decreto 9.794/19, publicado em 14/05/2019 no Diário Oficial da União (DOU).

GOVERNO FEDERAL. Mensagem em virtude do envio da Minuta do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras para o Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=9D1E88AE2688CA9A263F19B5667454C2.proposicoesWebExterno2?codteor=1900027&filename=Tramitacao-PL+3076/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9D1E88AE2688CA9A263F19B5667454C2.proposicoesWebExterno2?codteor=1900027&filename=Tramitacao-PL+3076/2020). Acesso em 10/06/2020.

GOVERNO FEDERAL. Projeto de Lei 3076/2020. Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras. Câmara dos Deputados. Future-se. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=9D1E88AE2688CA9A263F19B5667454C2.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9D1E88AE2688CA9A263F19B5667454C2.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020). Acesso em: 10/06/2020.

GOVERNO FEDERAL. Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm). Acesso em: 18/09/2020.

GOVERNO FEDERAL. Medida Provisória nº 979, de 09 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-979-de-9-de-junho-de-2020-261041611>. Acesso em: 18/09/2020.

GOVERNO FEDERAL. Nova administração pública. Ministério da Economia. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/2020/setembro/nova-administracao-publica.pdf>. Acesso em: 20/09/2020.

MEC. Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - FUTURE-SE, 2019. Disponível em: <https://www.adufabc.org.br/future-se-conheca-a-minuta-do-projeto-de-lei-que-o-mec-nao-divulgou/>. Acesso em: 08/12/2019.

MEC. Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - FUTURE-SE, 2019. GT-Portaria 1.701-MEC. Disponível em: [http://estaticog1.globo.com/2019/10/16/minuta\\_de\\_anteprojeto\\_de\\_lei\\_\\_futurese\\_\\_gt\\_\\_portaria\\_1701\\_\\_16102019.pdf?\\_ga=2.19399675.2126048752.1575821343-859104116.1559318278](http://estaticog1.globo.com/2019/10/16/minuta_de_anteprojeto_de_lei__futurese__gt__portaria_1701__16102019.pdf?_ga=2.19399675.2126048752.1575821343-859104116.1559318278). Acesso em 08/12/2019

### **3. Matérias publicadas em jornais e revistas**

A GAZETA. Surpreso com nomeação novo reitor da UFES defende universidade pública. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/surpreso-com-nomeacao-novo-reitor-da-ufes-defende-universidade-publica-0320>. Acesso em: 17/09/2020.

ANDES. Programa Future-se representa a extinção da educação federal pública. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em: 07/12/2019.

BRASIL DE FATO. Na UNIRIO Bolsonaro nomeia reitor que não foi escolhido pela comunidade acadêmica. Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2019/06/21/na-unirio-bolsonaro-nomeia-reitor-que-nao-foi-escolhido-pela-comunidade-academica>

BRASIL DE FATO. Quase 70% das universidades federais rejeitam projeto Future-se. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/16/quase-70-das-universidades-federais-rejeitam-projeto-future-se/>. Acesso em 06/12/2019.

BRASIL DE FATO. UFFS é alvo de intervenção e comunidade acadêmica reage em protesto. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/09/uffs-e-alvo-de-intervencao-e-comunidade-academica-reage-em-protesto>. Acesso em: 17/09/2020.

CARTA MAIOR. Anti-intelectualismo, culto da ignorância e autoritarismo: Bolsonaro e o ataque às universidades federais. Diogo Cunha. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Anti-intelectualismo-culto-da-ignorancia-e-autoritarismo-Bolsonaro-e-o-ataque-as-universidades-federais-/4/44011>. Acesso em: 19/09/2020.

ESTADÃO. Fundações são alvo de investigação em universidades públicas do país. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,fundacoes-sao-alvos-de-investigacao-em-universidades-publicas-do-pais,1668424>. Acesso em: 18/09/2020.

ESTADO DE MINAS. Democracia ferida de morte - reitor da UFVJM critica nomeação de sucessor. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/08/11/interna\\_gerais,1076449/democracia-ferida-morte-reitor-ufvjm-critica-nomeacao-de-sucessor.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/08/11/interna_gerais,1076449/democracia-ferida-morte-reitor-ufvjm-critica-nomeacao-de-sucessor.shtml). Acesso em: 17/09/2020.

ESTADO DE MINAS. Democracia ferida de morte - reitor da UFVJM critica nomeação de sucessor. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/08/11/interna\\_gerais,1076449/democracia-ferida-morte-reitor-ufvjm-critica-nomeacao-de-sucessor.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/08/11/interna_gerais,1076449/democracia-ferida-morte-reitor-ufvjm-critica-nomeacao-de-sucessor.shtml). Acesso em: 17/09/2020.

G1. Novo reitor da UFTM Luiz Fernando Resende dos Santos Anjo toma posse em Brasília. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2019/06/19/novo-reitor-da-uftm-luiz-fernando-resende-dos-santos-anjo-toma-posse-em-brasilia.ghtml>. Acesso em: 17/09/2020.

G1 EDUCAÇÃO. Universidades federais perdem, em 10 anos, 73% da verba para construir laboratórios, fazer obras e trocar computadores. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/23/universidades-federais-perdem-em-10-anos-73percent-da-verba-para-construir-laboratorios-fazer-obras-e-trocar-computadores.ghtml>. Acesso em: 16/09/2020

G1. Ministério da Educação Designa Ana Lucia como reitora pró-tempore da UFTM. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/08/24/ministerio-da-educacao-designa-ana-lucia-como-reitora-pro-tempore-da-uftm.ghtml>. Acesso em: 17/09/2020.

G1. Governo interveio em 6 de 12 nomeações de reitores de universidades federais até agosto. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/31/governo-interveio-em-6-de-12-nomeacoes-de-reitores-de-universidades-federais-ate-agosto.ghtml>. Acesso em 08/12/2019.

G1. MEC nomeia 2º colocado em eleição como reitor temporário do IFSC. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/05/04/mec-nomeia-2o-colocado-em-eleicao-como-reitor-temporario-do-ifsc.ghtml>. Acesso em: 17/09/2020.

G1. Estudantes e técnicos da UFERSA protestam contra nomeação da nova reitora. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/08/31/estudantes-e-tecnicos-da-ufersa-protestam-contranomeacao-da-nova-reitora.ghtml>. Acesso em: 18/09/2020.

GOVERNO FEDERAL. Projeto de Lei cria o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Portal do Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2020/maio/projeto-de-lei-cria-o-programa-universidades-e-institutos-empreendedores-e-inovadores-future-se>. Acesso em 10/06/2020.

MIGALHAS. Terceirização na atividade-fim: julgamento do STF de 30/8/18. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/286807/terceirizacao-na-atividade-fim-julgamento-do-stf-de-30-8-18>, Acesso em: 20/09/2020.

OUTRAS PALAVRAS. Em 9 meses 6 intervenções em universidades. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/em-9-meses-6-intervencoes-em-universidades/>. Acesso em: 17/09/2020.

PORTAL MEC. Consulta pública do future-se registrou 60 mil cadastrados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/79811-consulta-publica-do-future-se-registrou-quase-60-mil-castrados>. Acesso em: 06/12/2019.

PORTAL MEC. Future-se entra em consulta pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/84081-future-se-entra-em-consulta-publica?Itemid=164>. Acesso em: 18/09/2020.

SUL 21. Bolsonaro nomeia Carlos Bulhões, terceiro colocado na lista tríplice, como novo reitor da UFRGS. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2020/09/bolsonaro-nomeia-carlos-bulhoes-terceiro-colocado-na-lista-triplice-como-novo-reitor-da-ufrgs/>. Acesso em: 17/09/2020.

SUL 21. Intervenção na UFGRS - Bolsonaro já ignorou resultado de consulta interna em 14 instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2020/09/intervencao-na-ufrgs->

bolsonaro-ja-ignorou-resultado-de-consulta-interna-em-14-instituicoes-federais-de-ensino/. Acesso em: 17/09/2020.

SENADO NOTÍCIAS. Davi Alcolumbre devolve MP que permitia ao governo indicar reitores sem eleição. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/06/davi-alcolumbre-devolve-mp-que-permitia-ao-governo-indicar-reitores-sem-eleicao>. Acesso em: 18/09/2020.

THE INTERCEPT. Bolsonaro já interveio em metade das universidades federais que tiveram eleições para a reitoria. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/10/02/bolsonaro-universidades-reitores/>. Acesso em 08/12/2019.

THE INTERCEPT. O dia em que a Justiça Eleitoral impediu universidades de lutar contra o fascismo no Brasil. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/10/26/justica-eleitoral-universidades-fascismo/>. Acesso em: 19/09/2020.

UNIRIO. Nota oficial: nomeação do Reitor da UNIRIO. Disponível em: <http://www.unirio.br/news/nota-da-reitoria>. Acesso em: 17/09/2020.

UOL EDUCAÇÃO. Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 16/09/2020.

VALOR ECONÔMICO. Ideia de universidade para todos não existe, diz ministro da educação. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 06/12/2019.

VEJA. Bolsonaro elogia ideia de Weintraub de reduzir verba a cursos de filosofia. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-elogia-ideia-de-weintraub-de-reduzir-verba-a-cursos-de-filosofia/>. Acesso em: 06/12/2019.

VEJA. Universidades com balbúrdia terão verbas reduzidas, diz Weintraub. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 06/12/2019.

#### **4. Outras fontes**

ABMES. Fies completa 20 anos com 47% dos atuais estudantes inadimplentes. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3319/fies-completa-20-anos-com-47-dos-atuais-estudantes-inadimplentes>. Acesso em: 20/09/2020.

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: uma análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017.

CARVALHO, Olavo de. Twitter. Disponível: <https://twitter.com/opropriolavo/status/1105196947403665408>. Acesso em: 06/12/2019.

CONOF. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Informativo técnico nº 6/2019-CONOF/CD Ministério da Educação: Despesas primárias pagas 2014-2018 e impacto da EC nº 95/2016 (Teto de Gastos). Câmara dos Deputados. Brasil, 2019.

CONFIES. Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://confies.org.br/institucional/2019/#:~:text=Hoje%20s%C3%A3o%20filiadas%20a%20CONFIES,projetos%20de%20pesquisa%20ao%20ano..> Acesso em: 20/09/2020.

CONFAP. Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. Disponível em: <https://confap.org.br/pt/confap>. Acesso em: 20/09/2020.

MARE, Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor de Reforma do Estado. 1995. Biblioteca da Presidência. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 28/12/2019.

STE. Plano de Governo. Jair Messias Bolsonaro. Disponível em: [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 06/12/2019.

SEBRAE. O que é uma startup? Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-startup,6979b2a178c83410VgnVCM1000003b74010aRCR>. Acesso em: 19/09/2020.