



Educação como Mercadoria: Desafios da Educação Superior em Meio ao Capitalismo em Crise

Estefanni Mairla Alves ¹  Ruth Maria de Paula Gonçalves ² 
^{1 2} Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

A educação é um bem inalienável da humanidade, uma vez que sua principal finalidade é a de reprodução do ser social. A ela cabe colocar em funcionamento a potencialidade humana de criação e repasse das suas descobertas às gerações posteriores. Porém, tal significado tem se perdido em meio à sociabilidade capitalista em crise estrutural, que para recuperar sua margem de lucro apodera-se e perverte mesmo os bens humanos mais essenciais, como a educação. Este artigo tem por objetivo analisar e discutir esse processo por meio de uma revisão bibliográfica que resgata como o ensino superior, em especial a universidade pública, tem passado por um longo processo de deixar de ser direito para se tornar uma mercadoria especulada no mercado financeiro.

PALAVRAS-CHAVE

Crise da educação. Capitalismo. Ensino superior.

Correspondência ao autor

¹ Estefanni Mairla Alves

E-mail: estefanni.mairla@uece.br

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/3294529721946278>

Submetido: 11 out. 2018

Aceito: 20 dez. 2018

Publicado: 08 jan. 2019

 [10.20396/riesup.v5i0.8653651](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653651)

e-location: e019024

ISSN 2446-9424

Checagem antiplágio



Distribuído sobre



Education as Commodity: Challenges of Higher Education in Capitalism's Crisis

ABSTRACT

Education is an inalienable property of humanity, since its main purpose is the reproduction of the social being. It is to put into operation the human potential of creation and passing on its discoveries to later generations. However, this meaning has been lost among a capitalist sociability in a structural crisis, which, in order to regain its profit's margin, seizes and perverts even the most essential human properties, such as education. This article aims to analyze and discuss this process through a bibliographical review that rescues as higher education, especially the public university, has gone through a long process of ceasing to be the right to become a commodity speculated in the financial market.

KEYWORDS

Crisis in education. Capitalism. Higher education.

Educación como Mercancía: Desafíos de la Educación Superior en Medio al Capitalismo en Crisis

RESUMEN

La educación es un bien inalienable de la humanidad, ya que su principal finalidad es la de reproducción del ser social. A ella cabe poner en funcionamiento la potencialidad humana de creación y repaso de sus descubrimientos a las generaciones posteriores. Sin embargo, tal significado se ha perdido en medio de la sociabilidad capitalista en crisis estructural, que para recuperar su margen de ganancia se apodera y pervierte incluso los bienes humanos más esenciales, como la educación. En este artículo se pretende analizar y discutir este proceso por medio de una revisión bibliográfica que rescata como enseñanza superior, en especial la universidad pública ha pasado por un largo proceso de dejar de ser derecho para convertirse en una mercancía especulada en el mercado financiero.

PALABRAS CLAVE

Crisis em la educación. Capitalismo. Enseñanza superior.

Introdução

Empreendemos neste texto uma revisão de literatura, traçando argumentos para compreendermos um dos grandes desafios atuais do ensino superior, que é sobreviver como fonte de formação humana – capaz de contribuir com o aperfeiçoamento científico, social e cultural brasileiro – frente a uma exploração crescente deste, pela sociabilidade capitalista neoliberal. Trilhamos esse caminho iniciando com a discussão acerca do que Mészáros (2002, 2008) produziu e desenvolveu acerca da crise estrutural do capital, especialmente no modo como a educação é afetada nesse processo. Para dialogar com o autor húngaro trazemos outros autores (COGGIOLA, 2001; LEHER, 2013; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, seus colaboradores e outros) que debatem as repercussões dessa crise não somente na educação, mas principalmente no ensino superior. Tratamos acerca das conexões existentes entre o interesse do capital na educação como uma nova forma de obter lucro e, posteriormente, a universidade como meio de maiores ganhos para o sistema capitalista.

Faz-se necessário pensarmos, primeiro, na finalidade da Educação, em especial da Educação Superior. Recorremos a Lukács (2013) define o papel da educação como reprodutora do ser social – o ser humano em sua completude, na sua capacidade contínua de emancipação. Ou seja, para este autor, a educação é um bem inalienável da humanidade, responsável por reproduzir as riquezas de descobertas e invenções humanas, fazendo com que cada geração, ao se apossar das descobertas da anterior, faça novas construções, proporcionando uma emancipação humana crescente, detentora e replicadora de suas potencialidades. Porém, com o advento e expansão do capitalismo, muitos dos bens naturalmente humanos foram pervertidos em lucro para o capital, não deixando a educação de ser uma delas, tendo valor estabelecido e possibilidade de lucro crescente no mercado de valores. Tal fato faz com que a educação passe a ser um dos investimentos mais rentáveis, não pelo seu potencial de reprodução humana, mas pela sua alta capacidade de reprodução do capital, perdendo, pois, o seu fim principal.

Destarte, situamos a problemática da educação superior brasileira na construção e expansão do Estado neoliberal, influenciado pela evolução da globalização da economia – que se inicia ainda na ditadura civil-militar e alcança seu ápice nos governos dos anos 1990 – a qual passou a estar sob orientações de organismos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses agentes apregoaram mudanças que ajustassem o sistema de ensino superior às exigências do mercado internacional, aderindo aos fundamentos de competitividade, flexibilidade e especulação, o que reflete a ideia de educação superior não como bem público, mas um bem privado, limitado àqueles que por ela possam pagar (FÁVERO; BECHI, 2017).

Assim, o lugar da educação como direito e bem público comum é posto em xeque, uma vez que gradativamente esta passa a articular-se à ordem econômica vigente, ocupando, assim, o lugar de mercadoria, desvirtuando seu papel, que passa de emancipação humana para geração de lucro àqueles que a gerenciam. Para fazer frente a essa situação, são necessários o

esclarecimento e a discussão das medidas travestidas de “bem social”, do papel da educação superior em nossa sociedade, questionando se esta tem contribuído para uma sociedade mais democrática e solidária, se o “corpo de saberes oferecem uma contribuição efetiva para a preservação e florescimento da vida ou se, ao contrário, converte-se em agente de ameaças e destruição.” (SUDBRACK; NOGARO, 2017, p. 428).

Crise Estrutural do Capital: da Riqueza da Produção a Produção de Riquezas

Selecionamos duas obras do filósofo húngaro István Mészáros (2002, 2008) para nos subsidiar nas discussões propostas. A primeira é o capítulo “A produção de riqueza e a riqueza da produção” da grande obra do autor “Para além do capital”. Nesta obra, Mészáros (2002) traçou as principais considerações para entendermos a crise pela qual o capital passa desde os anos 1970 não como uma crise cíclica, como outras por quais o sistema já passou, mas sim como uma crise estrutural. Ou seja, uma crise que abala as estruturas do capitalismo e que trouxe consigo inúmeras consequências para a humanidade, especialmente aos indivíduos mais pobres, uma vez que na tentativa de busca de estabilidade e na retomada de ganho, o capital vem se apoderando dos complexos fundadores da humanidade – o que leva a transformar direitos em mercadoria.

Desse modo, desenvolvemos reflexões acerca da riqueza da produção humana do que ela já foi e ainda é capaz de produzir como bem para o gênero humano. Contudo, ela tem perdido esse potencial, uma vez que não é mais a finalidade do que é produzido pelo homem, mas sim a produção de riqueza que não só o limita como o escraviza. Para arrematar, utilizamos algumas reflexões lançadas pelo autor em “Educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008) para dialogarmos sobre as repercussões que a crise tem acarretado ao complexo da educação e como o metabolismo do capital tem consumido esse complexo humano, transformando-o em mercadoria para ganho do capital.

Iniciamos a discussão acerca da riqueza da produção e a produção de riqueza, e quais os impactos disso na educação. É necessária uma compreensão inicial acerca da crise estrutural do capital, a fim de entendermos como o capital surgiu, disseminou-se e chegou ao seu ponto crítico, vivido atualmente. O que primeiro deve ser assimilado é que quando se fala da crise estrutural do capital, não se trata de mais uma crise cíclica, como várias pelas quais o sistema do capital já passou, mas sim, de uma crise profunda, que pela primeira vez atinge a humanidade como um todo e que exige, para a sua manutenção “mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 7).

O autor compreende que com o estabelecimento do capitalismo há a instituição de um novo processo de produção, totalmente diferente dos vividos anteriormente. As características das atividades produtivas anteriores eram qualitativamente diferentes da atual forma de reprodução social, uma vez que atualmente orienta-se para uma busca incessante de acumulação de capital (MÉSZÁROS, 2002).

Desde o início, o sistema capitalista, para seu desenvolvimento, depende da exploração para alcançar o lucro e se desenvolver, tornando-se um sistema “que tem sua expansão *orientada* e dirigida pela **acumulação**” (MÉSZÁROS, 2002, p. 11, grifos do autor). A exploração exercida pelo capital se dá, especialmente, sobre o trabalhador, a mão de obra, e o transforma em mercadoria, como descreve Mézáros (2002, p. 8):

Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

Nessa perspectiva, podemos observar a face da exploração do homem pelo homem imposta pelo capital, pois para manter e reproduzir o sistema é necessário o aumento de produção e isso se dá, especialmente, pelo abuso da mão de obra trabalhadora, materializado pelo aumento da jornada de trabalho, diminuição de salários, intensificação do ritmo, entre outros (DIONÍSIO, 2016). Outro fator que passa a configurar importância dentro desse metabolismo do capital é a contabilidade do tempo, descrita por Mézáros (2008) como desumanizadora, que obriga os sujeitos trabalhadores a se submeterem à tirania do “tempo de trabalho necessário”, tendo como fim o aumento da produção que objetiva, por sua vez, gerar mais reserva para a acumulação, que é a “conversão da mais-valia em capital e a sua (re)transformação em capital.” (DIONÍSIO, 2016, p. 103). Por isso a necessidade da exploração do trabalho vivo, pois assim produz-se mais-valia (MARX, 1982).

Destacamos, então, a mercantilização, que pode ser considerada a maior característica da sociedade capitalista, pois tudo pode transformar (e transforma-se) em mercadoria, o que ocorre desde o artigo fruto do trabalho do trabalhador explorado, até o próprio trabalhador, uma vez que sua mão de obra funciona sob o comando do capitalista detentor dos meios de produção (DIONÍSIO, 2016). Além disso, outros bens são transformados em mercadoria, como: água, ar puro¹, saúde, cultura, educação e tantos outros que deveriam ser patrimônios incontestáveis da humanidade, ganharam rótulos e preços. Outro aspecto fomentado pelo capital – e um dos seus traços marcantes desde seu início – é a produção de riqueza desligada da carência; produz-se primeiro, depois, cria-se a demanda, para que as necessidades humanas passem a ser subordinadas à reprodução de valor de troca (MÉSZÁROS, 2002).

Seguimos, então, traçando considerações acerca dessa peculiaridade que o capital apresentou e instituiu na sociedade, a diferenciação entre a produção de riqueza (um de seus princípios) e a riqueza da produção (ligada à necessidade humana). Para iniciar nossas discussões, resgatamos um ponto na história, uma alteração na forma de produção. Ponce (2010) aponta que a troca de mercadorias iniciou a transformação da produção, pois uma parte dos produtos passou a ser destinado para fins de comércio. Se antes o que era produzido era consumido imediatamente e apenas o que sobrasse seria para o comércio, modificou-se intencionalmente, passando a gerar um excedente destinado ao comércio. A partir de então,

¹Atualmente existem duas marcas (uma canadense e outra britânica) que vendem ar puro engarrafado. Tendo como um de seus principais mercados a China, cuja população sofre com os altos índices de poluição no ar.

determinou-se a separação entre a utilidade das coisas com o objetivo de sanar as necessidades imediatas e sua utilidade para o comércio: o valor de uso se separa do valor de troca, e isso serviu para que a produção de riqueza se tornasse a finalidade da humanidade (MÉSZÁROS, 2008).

A separação entre o valor de uso e o valor de troca é o ponto de partida para que o capitalismo transforme o homem em um objeto, pois faz com que a produção de riqueza se torne o objetivo da produção humana. Essa disjunção realizada entre “a necessidade e a produção de riqueza, orientada para o valor de troca, independente dos limites das necessidades genuinamente humanas” (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004, p. 43) é um dos maiores trunfos para fazer mover as engrenagens do capital. Isso faz com que se propague a lógica de que as necessidades existenciais humanas não precisam ser satisfeitas, são preteridas em relação à necessidade de reprodução e de acúmulo do capital (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004).

Notadamente, fez-se necessário uma reorganização da divisão do trabalho, pois antes a produção que visava à reprodução do produtor, agora tem que atender às necessidades do mercado. Sob o jugo do capital, o trabalhador não pode mais considerar as condições de sua produção e a reprodução de sua propriedade, elas não são mais que reflexos e resultados do seu próprio ser, pois agora sua produção pertence:

[...] a um “ser estranho” reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjugua aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao *status* desumanizado de uma mera “condição material de produção”. O “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu real dos *sujeitos produtivos* é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho à medida que eles são subjugados às exigências brutalizantes do processo de trabalho capitalista. (MÉSZÁROS, 2008, p. 606).

Dessa forma, desvela-se mais uma face tirânica do sistema do capital, pois os seres humanos responsáveis pela produção dos bens para a sociedade não têm lugar nos trâmites do capital e muito menos são o foco da produção, pois, como revelado anteriormente, suas necessidades não são – nem pretendem ser – atendidas pela produção exigida pelo sistema. E tal produção, que se força para um crescimento contínuo, tem como premissa apenas a multiplicação sem fim da riqueza (MÉSZÁROS, 2008). Isso faz com que o capital seja, historicamente, um poderoso regulador espontâneo da produção, e o padrão de sucesso de produção que ele está apto a medir é o grau de ajustamento aos imperativos de uma produção subserviente à expansão da riqueza material utilitária (MÉSZÁROS, 2008).

Para romper com essa exploração praticada pelo capital, há a necessidade de a produção passar a ser conscientemente controlada pelos produtores e que esta vise atender às suas necessidades, pois não sendo dessa forma, ela os controla impondo os imperativos estruturais como premissa da prática social. Para tanto, Marx (1982) e Mézáros (2008, p. 614) apontam que o caminho é a “**autorrealização** por meio da **riqueza de produção** (e não

pela **produção de riqueza** alienante e reificada), como a finalidade da atividade-vital dos indivíduos sociais” (grifos do autor). Essa perspectiva de produção oferece a possibilidade viável de escape à atual autorreprodução desmedida do capital e suas consequências destrutivas, significando também uma produção possível de realizar as potencialidades criativas humanas e a reprodução continuada das condições intelectuais e materiais de intercâmbio social (MÉSZÁROS, 2008).

Contudo, o processo que vivemos de produção de riqueza se dá de forma ampla em nossa sociedade, inclusive na educação e na produção de ciência. Os produtos – vagas na universidade, diplomas, artigos científicos – passam pelo processo de quantificação reificante e redutiva. Esse tipo de produção traz sequelas, em longo prazo, em particular num exercício desumanizado e alienado das funções do trabalho vivo (MÉSZÁROS, 2008). A quantidade exigida passa a ditar todo o processo de produção e o tempo se torna cada vez mais exíguo, e a produção exigente, ao melhor, mote do capital: “tempo é dinheiro”. Portanto, os seres humanos passaram a se ajustar nessa lógica produtiva do sistema do capital, fazendo parte dele como peças importantes, porém, suas peculiaridades e qualidades que lhe qualificam como humanos passam a ser vistas como empecilhos à efetividade máxima de um sistema que tem suas próprias leis e formas de legitimação (MÉSZÁROS, 2008).

O que salta aos olhos nesse cenário é a perversão pela qual passa o sentido de necessidade humana, pois a “necessidade humana” dos produtores não é o que conta como “necessidade” para o capital. O valor de uso se subordina ao valor de troca, a fim de dar sequência à reprodução e à valorização do sistema. Isso faz com que o acesso do trabalhador a uma determinada classe e a valores de uso (que pode corresponder ou não às suas necessidades) sejam limitados. Dessa forma, o trabalhador passa a internalizar as “necessidades” apresentadas pelo imperativo do capital, logo, o valor de uso se torna inseparável do valor de troca, naturalizando todo esse processo. Sendo assim, o próprio trabalhador se atrela à sorte do sistema produtivo através da internalização do que ele admite ser suas próprias necessidades “legítimas”. Destarte, Mézszáros (2008, p. 628) alerta que “no devido tempo, sob as condições do ‘capitalismo de consumidores’ internalizado, o trabalhador, se ousar desafiar a ordem estabelecida, tem de fato muito mais a perder que seus grilhões externos.”

Portanto, a reorientação da **produção de riqueza** que limita a criatividade e a liberdade de produção humana para a **riqueza da produção**, que é humanamente enriquecedora com uma taxa de utilização ótima, visando e atendendo às reais necessidades da humanidade, é a chave para um rompimento com o sistema de produção reificante de mais-valia pregado pelo capital. Obviamente, tal virada implica em profundas mudanças basilares em todos os níveis de produção socioeconômica, cultural e educacional, dando espaço para o advento de uma organização de trabalho profundamente diferente e não hierárquica, tanto numa perspectiva macro quanto micro, dos pontos constitutivos da ordem social. Por conseguinte, podemos quebrar a lógica cruel da interdependência e a perversa homogeneização que atualmente está presente na divisão do trabalho que está sob o comando do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Reverberações da Crise Estrutural do Capital na Educação

Mészáros (2008, p. 16) afirma que: “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.” Nessa frase ele sintetiza a maior consequência que o sistema do capital trouxe à educação, um complexo extremamente caro para a humanidade, algo que adveio do trabalho com a finalidade de o ser humano passar seu patrimônio cultural para a sua descendência e que vemos ser consumido de forma cruel pelo metabolismo desse sistema.

Para contextualização de nossa discussão, faremos um breve resgate histórico do papel da educação durante alguns períodos de organização da sociedade, a fim de termos a compreensão de como o papel que a educação vem assumindo durante a era do capitalismo vem se transformando há bastante tempo, ou seja, não é algo recente. Nas sociedades primitivas, a educação era um bem comum e os membros das tribos se educavam em coletividade a partir das atividades cotidianas e tendo o trabalho como um dos principais orientadores do processo. À medida que as sociedades se complexificaram, criaram novos papéis e atribuições, tais como administradores e cobradores de impostos, funções que demandavam uma “formação” diferenciada. A partir de então, o processo de educação foi gradativamente deixando de ser comunal, sendo fatiado e apropriado para cada classe social, trazendo, desde então, a desigualdade ao processo educacional. Desse ponto em diante, todo o processo de técnicas, crenças e formação passaram a ser propriedade de classes superiores – administradores – que as distribuem e as organizam de acordo com seus próprios interesses (DIONÍSIO, 2016).

Isso nos mostra que desde a aurora de uma sociedade mais complexa há a privatização do conhecimento pela classe dominante com vistas à manutenção da ordem vigente. Desde cedo se percebeu que negar o conhecimento às massas e articular estratégias de manutenção da alienação da maior parte das populações culmina com o não questionamento do *status quo*, levando a uma crença da impossibilidade de mudança deste (DIONÍSIO, 2016).

Um das primeiras instituições a assumir o ensino público foi a Igreja Católica, no início da Idade Média, dividindo os processos de ensino de acordo com a classe a qual seria dirigido, uma forma de instrução era destinada à formação de futuros monges e outra para a plebe, sendo o ensino da leitura e da escrita restrito ao primeiro grupo. O objetivo da escolarização destinada à plebe era familiarizar essa parte da população – que era maioria – com a doutrina cristã, e dessa forma, mantê-la conformada com sua situação e posição na sociedade. Percebe-se, então, que de forma alguma se objetivava uma instrução das pessoas; em vez de instrumentalizá-las, atuava-se no sentido de impedir seu acesso ao esclarecimento, mantendo, pois, a maior parte da sociedade alienada (DIONÍSIO, 2016). Seguindo o desenrolar histórico da humanidade, chegamos às mudanças que a sociedade sofreu com o advento do comércio e da ascensão da burguesia, o que naturalmente repercutiu nos processos educacionais. Nesse momento, a classe burguesa demandou mais ensino e mais escolas, o comércio passou a exigir outro tipo de instrução, repelindo a doutrinação teológica. Desse

modo, por influência da burguesia que passou a exigir novas formas e processos de instrução, surgiu o verme da universidade (DIONÍSIO, 2016).

As universidades surgem para atender um/uma desejo/necessidade da crescente burguesia mercantil. Ela se inicia através de encontros de homens (de posses) que buscavam cultivar um contato mais aprofundado com a ciência, e isso foi se expandindo pelo continente europeu, gerando na burguesia a vontade e a noção da necessidade de expandir o aspecto intelectual, atrelando-o ao estilo de vida burguês. A estrutura que a universidade se organiza à época é tal qual a conhecemos hoje, contando com a implantação de exames de admissão baseados, em níveis, que ia desde “aprendiz a mestre para os artesãos ou cidadãos normais e para os jovens que queriam seguir a carreira dos estudos. Os níveis de titulação eram bacharel, licenciado e doutor. Essa foi, oficialmente – **a primeira organização francamente liberal da Idade Média**” (PONCE, 2010, p. 101, grifos do autor). A instituição da universidade e seus títulos concedidos abriu caminho para que a burguesia partilhasse de vantagens que até então eram restritas à nobreza e ao clero: os filhos de burgueses puderam, a partir desse momento, participar das ordens religiosas; a burguesia passou a se apropriar da burocracia e da justiça; e o alcance de um título universitário promovia o burguês quase ao nível da nobreza (PONCE, 2010).

Alcançamos, pois, o início do sistema capitalista. Com a coletivização da produção, tudo passou a prosperar muito rapidamente e as máquinas – novas “estrelas” do processo de produção – impuseram a restrição de serem utilizáveis apenas por um grupo de trabalhadores instruídos. Tal fato começa a fomentar a necessidade da universalização do ensino, o novo modo de produção impôs que a classe trabalhadora tivesse um mínimo de conhecimento para que o aumento da produção fosse possível (DIONÍSIO, 2016). A noção do pleno emprego passa a ser substituída pela empregabilidade. Dessa forma, a educação volta-se para mão de obra a ser absorvida na produção, logo, a instrumentalização ocupa um lugar diferencial entre a mão de obra desempregada e a empregada (DIONÍSIO, 2016).

Destarte, o sistema do capital se desenvolve de forma universal e globalizada, atingindo todas as sociedades, alcançando seu ápice e também sua crise estrutural, que como já considerado anteriormente, diferencia-se de todas as outras pelas quais já tenha passado, pelo fato de abalar sua base e atingir seus princípios. Então, naturalmente passa a lançar mão de inúmeras tentativas de sobrevivência. É da própria ordem do capital utilizar-se da apropriação e do atrofiamento de qualquer tipo de relação ou de possibilidade de inclusão, e ao passar pela crise, tal processo se torna cada vez mais rápido e impiedoso. Haja vista a peculiaridade da crise se abater não somente sobre a economia, mas resvalar em outros complexos sociais, o capital se apropria da educação em uma das tentativas de sua reerguida.

Logo, a educação que se pressupunha ser um recurso inquestionável para a transformação, tornou-se mais um instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, agora além de instrumentalizar para o emprego, fornecendo a informação restrita para a operação da maquinaria produtiva, ocupa-se também da geração e da difusão de determinados valores que legitimem os interesses dos dominantes. Dessa forma, Mézáros (2008, p. 15) retrata a

educação atualmente como “uma peça do processo de acumulação do capital e estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.”

O autor húngaro segue alegando que quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mas ela se detém unicamente numa produção de riqueza reificada com um fim em si mesma. Levando-a a explorar o complexo da educação em suas instituições, desde as escolas de ensino básico até as universidades, lançando mão, especialmente, da privatização e visando a continuidade da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008). Dentro das discussões já elaboradas, não é de todo espantoso que o capital se apropriasse também da ciência e da produção de conhecimento como mais uma muleta de sustentação para a crise. Retomando a discussão acerca da produção de riqueza, o que percebemos hoje nas universidades é exatamente isso, uma produção reificada de diplomas, a perspectiva da quantidade suplantando a qualidade – principalmente da formação não somente profissional, como de um pensamento crítico – talvez o mais problemático, a alienação do público universitário (podemos incluir tanto professores, quanto alunos), pois isso é algo que deveria ser naturalmente antagônico. Assim, podemos presenciar a perversidade do capital em transformar a riqueza da produção de ciência – que objetivava lançar luz sobre questionamentos, buscar soluções para problemas e inquietações sociais – em uma produção de riqueza de volumes de diplomas expedidos, fazendo a ciência curvar-se ao capital.

Isso nos leva a refletir sobre: qual a serventia do sistema educacional – o público, em especial – se não for para lutar contra a alienação? (MÉSZÁROS, 2008). Mas, tristemente, deparamo-nos com a realidade de que, no presente, uma das funções primordiais da educação na nossa sociedade é gerar tanta conformidade quanto for capaz, isto institucionalizado e legalmente sancionado (MÉSZÁROS, 2008).

Dentro das perspectivas de mudança dessa situação, há a primordialidade da superação da lógica desumanizadora do capital, que prioriza o individualismo, o lucro e a competição entre os membros da sociedade. Gramsci (SA *apud* MÉSZÁROS, 2008) aponta que o papel da educação é pôr um fim à separação entre “*Homo Faber e Homo Sapiens*”, resgatando, assim, o sentido primordial da educação em sua relação com o trabalho e dispondo das possibilidades criativas humanas numa educação eminentemente emancipatória. Dessa maneira, defendemos também uma educação permanente e continuada para que se defina como tal; práticas educacionais. Preservamos, igualmente, que as práticas educacionais proporcionem a alunos e educadores atuarem nas mudanças necessárias para a ascensão de uma sociedade e que o tempo de lazer também seja respeitado, uma vez que nos dias que correm, as classes dominantes infligem uma educação com vistas ao trabalho alienante, objetivando manter o homem dominado. Para Mézszáros (2008), essas características definem uma educação para além do capital, ou seja, um processo educacional que ande lado a lado com as lutas por uma profunda transformação do atual modelo econômico e político hegemônico.

Desse modo, busca-se uma educação libertadora, que combata a autoalienação do trabalho, promovendo de forma consciente e orientada a universalização conjunta de trabalho e de educação. Considerando o papel de destaque da educação como caminho para a elaboração de estratégias que mirem as mudanças das condições objetivas de reprodução, orientando para a “**automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 68, grifos do autor).

A Crise Chega à Educação Superior

Após termos desenvolvido alguns esclarecimentos acerca da crise estrutural do capital e suas consequências sobre o complexo da educação, buscamos neste item expor e discutir de forma mais aprofundada sobre os prejuízos que a crise tem trazido, em especial, para a educação superior, discorrendo sobre como a crise chega à universidade, trazendo danos ao complexo da educação e, como falamos inicialmente, devendo servir à reprodução do gênero humano, passa a servir à reprodução do capital.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) expõem que a mundialização da economia traz consigo a mercadorização da educação, da ciência e da tecnologia. Tal consequência possibilita que a flexibilidade e a concorrência nessas áreas se desenvolvam, o que é imprescindível ao sistema econômico. Isso leva a um questionamento entre: 1) o papel que a universidade deveria exercer de ser a razão crítica do tempo histórico e da sociedade a qual pertence e 2) o papel que passa a assumir de administração da educação, voltada para a reprodução da sociabilidade produtiva. Com isso, a universidade se transforma e passa a ocupar um espaço relevante para o Estado.

O surgimento da universidade, como já abordamos, ocorreu ainda na Idade Média, no seio da Igreja Católica, no início visando à formação dos monges. No entanto, com a ascensão da burguesia, foi se expandindo com o intuito de atender as necessidades da sociedade a qual pertencia. Com o passar do tempo tornou-se crescentemente laica – mesmo que ainda existam as universidades confessionais² que também se afirmam como produtoras de conhecimento. Desse modo, a vocação humanística, tão presente quando da sua fundação, perde-se nos fins do século XIX e a universidade assume um lugar de produção de ciência e profissionalização. Isso se deu num processo que se destacou principalmente nas universidades estadunidenses (WEBER, 1998 apud SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Com isso, destacamos o papel da universidade na divisão social do trabalho, uma vez que formar o especialista, intuito da formação superior à época, institucionalizou e sistematizou uma produção e uma reprodução do conhecimento que dividiu ainda mais o fosso entre o trabalho braçal e o intelectual. Desse modo, a centralidade do trabalho intelectual na universidade demonstrou que o que se produzia era considerado de imenso valor, conferindo-lhe um lugar de destaque no capitalismo contemporâneo. Conforme afirmam Sguissardi e

² Podemos citar como exemplo a Pontifícia Universidade Católica (PUC).

Silva Júnior (2009, p. 12), “não haverá esforço para o desenvolvimento econômico que resulte exitoso se a universidade não for seu motor principal.”

Partindo dessa necessidade de desenvolvimento econômico, especialmente no âmbito da crise estrutural, o Estado voltou-se para a universidade como uma das tábuas de salvação para o capital, que busca nela uma operacionalização para a sua reprodução ampliada³ (LEHER, 2013). Com isso, as políticas para a educação superior tomam novas diretrizes, em sua maioria, de acordo com o que é preconizado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM), dois órgãos que reconhecidamente funcionam em prol da reprodução do capital e na busca de superar sua crise.

Orientadas pelas organizações mundiais, as políticas que levaram paulatinamente a uma mercantilização da educação no Brasil iniciaram-se ainda no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Em 1968, foi lançada a reforma universitária que modificaria profundamente a universidade brasileira⁴, alargando as possibilidades para o desenvolvimento do ensino superior privado. Pela primeira vez deixa-se clara a vinculação da universidade com o mercado de trabalho. A reforma seria a responsável por lançar no mercado profissionais formados de acordo com as necessidades impostas pelo modelo econômico neoliberal –iniciado naquele momento e com auge nos anos de 1990 – pelo qual o Brasil transitava, saindo de uma economia de base primária para o setor terciário. Nesse período, iniciou-se a concessão de bolsas, através do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), para estudantes cursarem a graduação, principalmente, em instituições particulares. Cunha (2007) aponta que, em 1973, 39% dos recursos públicos gastos com ensino superior consistiam em subsídios para escolas particulares, na segunda metade da década de 1970 o setor privado alcança 50% do total de matrículas do ensino superior, uma tendência de expansão que nos anos de 1990 alcança números ainda maiores. Esses dados marcam a porta de entrada dos fundos de investimentos e de corporações internacionais que vêm submetendo a educação privada superior à dinâmica do capital financeiro, isso amparado por recursos públicos (LEHER, 2013).

Na década de 1990, o processo de globalização torna-se uma hegemonia, sendo marcado por uma economia mundializada que prega um individualismo e o mercado acima das necessidades humanas, fazendo com que a sujeição ao lucro traga consequências graves ao bem-estar humano, como assinala Sudbrack e Nogaro (2017). Destarte, as flutuações das bolsas de valores repercutem em todo o mundo e, assim, todos empenham esforços para uma guinada do capital. Com isso, as políticas neoliberais⁵ assumiram as mais empenhadas tentativas de saída da crise, isso significou privatizações econômicas, derrubada de conquistas

³ No sentido da capacidade da transformação de mais-valia em capital, como descreve Marx (1982). O que significa que em meio à crise estrutural do capital, a mercadoria educação passa a ter essa capacidade não só de gerar mais-valia, mas dessa converter-se novamente em capital, permitindo, assim, uma reprodução ampliada deste.

⁴ Mais adiante nos aprofundaremos em questões concernentes a tal reforma.

⁵ “Neoliberalismo” foi como se convencionou chamar as políticas de privatização econômica e degradação das conquistas sociais implementadas na Europa e Estados Unidos ao final da década de 1970, na América-Latina pós-ditaduras militares e na ex-União Soviética e Europa Orientais “pós-comunismo”.

sociais e intensificação da exploração da mão de obra proletária, como expressa Coggiola (2001, p. 109):

[...] é que a crise deve ser paga pelos trabalhadores, pela saúde, pela educação pública, pela destruição das conquistas sociais em geral. Num mundo “global” existe uma conexão direta entre a crise das Bolsas Asiáticas e o corte de 50% das bolsas do programa PET da CAPES: as bolsas dos estudantes pagam a crise da “Bolsa” do capital.

Haja vista tal conjuntura no fim do século XX, o Banco Mundial passa a exercer influência direta sobre as políticas educacionais brasileiras, orientando para a necessidade de uma reforma educacional que garantisse racionalidade e eficiência ao sistema educacional superior brasileiro (CARVALHO, 2006). As investidas tornaram-se mais contundentes ainda na década de 1980, quando em 1986 no documento intitulado “Financiamento educacional em países em desenvolvimento: uma exploração das opções políticas”, o BM argumenta de forma incisiva a proposta de que o maior retorno social está no investimento em educação básica, não na educação superior (SGUISSARDI, 2005). Outro documento do BM, datado de 1994, reitera a proposta do registro anterior e lança a ideia da diversificação do ensino superior, criticando o modelo brasileiro baseado nas universidades de pesquisa. A alegação é de que é um padrão muito caro e inadequado às necessidades e aos recursos dos países mais pobres, que os investimentos do Estado deveriam focar no ensino básico, que proveria instrução suficiente para a grande maioria de futuros trabalhadores. Passando, assim, o ensino superior à iniciativa privada, para que somente quem pudesse pagar por ele tivesse acesso (SGUISSARDI, 2005).

Em 1998, um novo documento desse órgão é levado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como contribuição para a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris. Nesse documento, o BM defende a tese de que o ensino superior teria muito mais características de um bem privado que de um bem público⁶, e é essa tese que respaldará a abertura do “mercado educacional” brasileiro à livre iniciativa empresarial (SGUISSARDI, 2008b).

Seguiu-se, então, um documento da mesma instituição, de 1999, versando sobre a necessidade de diversificação das instituições, defendendo que o sistema de educação superior nos países periféricos deveria contar com poucas universidades de pesquisa, seguido de universidades de formação profissional de quatro anos e institutos de formação técnica com duração de dois anos. Isso apoiado na ideia de que países como o Brasil deveriam investir em formação de mão de obra para o mercado e não em cérebros para a pesquisa⁷, até mesmo porque não teriam competitividade frente aos grandes centros de inovações e criações

⁶ Essa tese de 1993 de Nicholas Barr se deve por ele considerar o ensino superior ter característica de condições de competitividade, devido a sua oferta limitada; excludibilidade: nem todos têm capacidade de ter acesso, mas é possível obtê-lo mediante pagamento e recusa, devido não ser algo requerido por todos. De acordo com o autor, tais características não respondem às de um bem estritamente público, mas sim às de um bem privado.

⁷ Ivo Tonet (2007) expõe que a partir do momento em que o capital sequestra o complexo da educação, esta passa a servir não mais para a emancipação humana, e por estar na base do sistema capitalista, tanto a exploração pelo trabalho, como a divisão em classes, é extremamente viável realizar essa separação entre mente e a mão trabalhadora.

de patentes (OTRANTO, 2006). Ou seja, só o BM ficou, pelo menos, 13 anos defendendo a mesma ideia, e a cada documento lançado reitera a proposta de privatização do ensino superior.

Esses documentos comprovam o esforço que as organizações detentoras do capital mundial empreenderam para se apropriarem da educação, em especial a de nível superior, como meio de reprodução do capital. A OMC é mais um exemplo de organização internacional que empenha esforços para lucrar com os serviços educacionais, incentivando e fazendo pressão para que seus países membros adotem regras comerciais no campo educacional. Busca-se, então, atrelar a educação ao setor de serviços, já que, segundo a OMC, esta deve ser uma mercadoria (OTRANTO, 2006). Com efeito, atendendo a tais exigências é baixado pela presidência da república brasileira o:

Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a **educação-mercadoria**, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a **mercadoria-educação**. (RODRIGUES, 2007, p. 5, grifos do autor).

Portanto, é num quadro de profunda crise que a privatização da educação assume a sua forma mais bruta, uma vez que é dado aval para a educação superior ser transformada de vez em “um ‘negócio’ para um capital em crise, desesperado por novos campos de exploração lucrativa.” (COGGIOLA, 2001, p. 110). Inicia-se o processo de privatizações de universidades, desde a chamada “privatização branca”, na qual se delega à universidade a captação de recursos externos a partir da criação das fundações que dariam amparo para as instituições numa economia de capital misto, chegando ao final dos anos 1990 à tentativa real de privatização da então Universidade de Tocantins (Unitins), hoje Universidade Federal do Tocantins (UFT), única universidade pública do estado à época.

Seguindo-se a essa situação, propiciou-se ampla abertura para o desenvolvimento de uma educação-mercadoria. Os serviços educacionais passaram a ser incluídos nos Tratados de Livre Comércio que, através da liberalização dos mercados, poderiam estar presentes em universidades do mundo inteiro, disponibilizando cursos e formações com grife de instituições famosas no mercado educacional (LEHER, 2013). O que trouxe para a educação, e em especial para o ensino superior, uma forma de gestão que aumente a cotação das empresas educacionais no mercado de valores. Essa gestão estava baseada nos padrões empresariais de máximo de eficácia e eficiência com baixos custos, terceirizando ao máximo para a garantia de uma margem de lucro crescente (SUDBRACK; NOGARO, 2017).

Isso posto, começou-se a ter a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional brasileiro, um fenômeno já presente, especialmente, nos Estados Unidos e na Europa (SGUISSARDI, 2008b). É oportuno ressaltar que grupos estrangeiros têm estado cada vez mais presentes nas instituições de ensino superior brasileiro, oferecendo seus serviços com marcas internacionais e alardeando a ideia de uma

empregabilidade⁸ global, haja vista estarem presentes nos cinco continentes. Podemos citar como exemplo: a Inc. Laureate International Universities que, atualmente está presente em 25 países, controlando 67 instituições, das quais 12 estão no Brasil (sendo o país com o maior número de instituições pertencentes ao grupo); a Whitney e a DeVry, ambas com perfis parecidos ao do exemplo anterior. Completando o cenário, temos as grandes redes educacionais brasileiras de ensino superior abrindo seu capital para o investimento de negociações de suas ações na bolsa de valores de São Paulo (Bovespa). Sendo relevante citar o caso da Kroton, que iniciou na década de 1970 como curso pré-vestibular Pitágoras, evoluindo anos depois para rede de escolas de ensino básico, chegando a faculdades nos anos 2000. Em 2007, abriu seu capital na Bovespa sob a alcunha de Kroton Educacional e comprou outras instituições. No ano de 2016, passou a ser a maior empresa de educação em ensino superior do mundo com a compra da Unopar, Anhanguera e Estácio, acumulando um montante de R\$ 27,2 bilhões no valor de mercado (SCRIVANO, 2016). Para termos uma noção, no ano de 2007, tais empresas chegaram a valer, em um ano no mercado de capitais, a soma de aproximadamente R\$ 1,9 bilhão (SGUISSARDI, 2008a), menos de 10 anos depois houve um aumento em mais de 20 vezes desse valor.

Tal fato demonstra que investir em ações de empresas do ramo de ensino superior privado é rentável, o que torna as redes particulares de faculdades e universidades brasileiras um “objeto de desejo” do capital, pois, como aponta Sguissardi (2008, p. 1006), “já era de se esperar, pois um setor que movimenta 15 bilhões de reais anualmente não iria ficar de fora da ciranda especulativa do mercado financeiro.” O que preocupa nessa situação é o fato de o Estado creditar e financiar instituições que fazem do seu lucro o seu principal objetivo final, mesmo que não de forma explícita. Observa-se que através do que o capital já demonstrou em outras crises, este não visa uma preservação ambiental, nem condições de trabalho adequadas para os trabalhadores (incluímos aqui o desrespeito às leis trabalhistas), não primam pela ética na prestação de seus serviços, nem pela qualidade dos produtos oferecidos, muito menos visam um bem geral para a sociedade a qual pertencem. Essas são apenas algumas das nuances presentes nas atividades do mercado em geral: se o mercado educacional faz parte deste maior, não estaria ele suscetível a seguir as mesmas regras de funcionamento para obtenção de lucro (SGUISSARDI, 2008)? Se partirmos do pressuposto do trabalho como complexo fundante que o metabolismo do capital passou a explorar – e depende disso para a sua sobrevivência – e a educação como um complexo fundado a partir deste, teríamos uma resposta afirmativa: sim, a educação está submetida às leis de mercado.

Todo esse cenário descrito no setor privado de ensino superior demonstra que os empresários da educação buscam a valorização e o controle da mercadoria-educação, e demonstram a força que possuem e tenderão a exercer sobre todo o sistema educacional de ensino superior (privados e públicos) para que sejam produzidos os insumos que melhor sirvam aos objetivos de aumento de lucro.

⁸ Lima (2009) traz em seu texto o papel que a educação tem assumido frente a essa responsabilidade da empregabilidade, que a partir da educação para o trabalho, facilitaria o engajamento do sujeito do mercado de trabalho suplantando, dessa forma, a situação de pobreza vivida. Sendo assim, a educação assume um papel de panaceia de todos os males, o que sabemos se tratar de uma falácia.

Ora, se falamos especialmente de instituições particulares, como isso afeta a universidade pública? Retomemos o que foi defendido pelos documentos dos organismos internacionais: retirar investimentos do Estado das universidades públicas e deixar o ensino superior a cargo das universidades privadas. Observemos que essa determinação abriu as possibilidades para um amplo domínio das universidades particulares no sistema de ensino superior nas últimas décadas, contudo, foram financiados pelo governo. Um dos exemplos que podemos citar é:

[...] o Programa Universidade para Todos (ProUni), institucionalizado pela lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007; o decreto n. 7.423, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades de pesquisa científica e tecnológica. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 15).

Os incentivos federais dados às instituições privadas através do ProUni consistem em isenção de imposto de renda de pessoa jurídica, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o programa de integração social. Vale ressaltar que mesmo assim, nem todos os alunos que pleiteiam bolsas conseguem recebê-las na modalidade integral, contudo, podem conseguir o financiamento através do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o que significa dinheiro público indo diretamente para fundos privados de educação. Fávero e Bechi (2017) demonstram que a parceria público-privada promovida pelo Fies e o ProUni impulsionou o desenvolvimento das instituições de ensino superior (IES) privadas, tanto por ter-lhes atribuído a função social de formação superior de uma parte significativa da população, como ter promovido o crescimento econômico delas. Os autores informam que, entre 2006 e 2009, a concessão de isenção fiscal apenas para essas empresas educacionais somou mais de R\$ 1 bilhão. Isso significa, também, redução de investimentos do Estado na universidade pública. Como reconhece Otranto (2006), se o dinheiro público que vai para empresas privadas fosse encaminhado para a universidade pública, possibilitaria a ampliação do quadro docente, permitindo o funcionamento de todos os cursos em horários noturnos, o que implicaria em um aumento, ao longo de quatro anos, de quase um milhão de novas matrículas nas universidades federais, em vez das 120 mil bolsas previstas pelo ProUni.

Outro aspecto que podemos constatar nesse quadro é a “privatização branca” das universidades públicas, leis como a n° 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que regulamenta as parcerias público-privadas (PPP), e institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, ou seja, abrindo para empresas de capital privado “investirem” no setor público, tendo alguns benefícios em troca, e tirando parte da responsabilidade do Estado dos encargos com as instituições públicas, especialmente, as universidades. Ademais, podemos citar a “Lei de Inovação Tecnológica”, n° 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que é o investimento de empresas privadas aplicado diretamente nos projetos de pesquisa das universidades. Tendo em vista que os programas de pesquisa mais renomados estão nas universidades públicas e precisam de dinheiro para se manter, o investimento privado é uma opção, contudo, as pesquisas estarão voltadas aos interesses de

seu patrocinador, pois, para ele, trata-se de um investimento, o que configura um mecanismo de indução das pesquisas (OTRANTO, 2006).

Portanto, como observa Coggiola (2001, p. 111): “Essa é a transformação global que a burguesia quer para a universidade: cortar verbas, selecionar as que irão receber as migalhas [...] e privatizar seus espaços para que as empresas lucrem mais.” Ou seja, visando salvar os negócios capitalistas, a solução que foi encontrada consiste em transformar as universidades em um grande e rentável negócio. Resgatamos, pois, o discurso em que Céline Saint-Pierre (1998 apud SGUISSARDI, 2005, p. 203), presidente do Conselho Superior de Educação de Québec, no encerramento da Conferência Mundial para o Ensino Superior, afirmou: “O futuro do ensino superior em uma sociedade em transformação e seu papel essencial no desenvolvimento humano”. Ela também proclamou que o ensino superior é um bem público sim e, portanto, não deve ser tratado e transformado em uma empresa do saber orientado pelas leis do mercado, pois agora, como nunca antes, a ciência, o saber e a tecnologia foram tão visados como uma mercadoria a ser apropriada pelo capital através de grandes corporações globalizadas e pautadas pelos interesses dos países centrais (SGUISSARDI, 2005).

Metamorfose da Universidade: Seus Novos Valores e a Dicotomia Público X Privado

Iniciamos esse ponto da nossa discussão apresentando considerações sobre qual deveria ser o papel da universidade e o que ela se tornou. O surgimento da universidade brasileira foi tardio, bem como outras instituições em nossa sociedade, ocorrendo apenas no século XX⁹. Apesar de existirem faculdades espalhadas pelo país desde o início do século XIX, como a universidade se caracteriza através do modelo humboldtiano (exige um colegiado dedicado integralmente à universidade; pesquisa, ensino e extensão para formar não somente profissionais, mas também pesquisadores, prezando por uma produção de ciência) só é oficializada no Brasil há menos de 100 anos (LEHER; SILVA, 2014). Essa particularidade da nossa universidade é relevante no sentido de que já no seu surgimento tem a universidade estadunidense como um “modelo” a ser seguido, mais pragmático e voltado para a formação profissional.

Refletamos, então, sobre as funções da universidade, quais são, ou pelo menos quais deveriam ser, seus objetivos. Teixeira (1998) aponta que são quatro as funções basilares da universidade, sendo elas: **a formação profissional**, que objetiva preparar profissionais para carreiras técnicas, intelectuais e científicas; **a expansão da mente humana**, provocada pela relação com o saber entre aqueles que frequentam a universidade, a iniciação na vida

⁹ Em 1912, por forças de mobilização social surge no Paraná a primeira universidade que sobreviveu apenas por três anos; em 1920, o decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, oficializa a Universidade do Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (OTRANTO, 2006). Faz-se relevante ressaltar que, em 1918, enquanto em Córdoba, na Argentina, já ocorria o manifesto em defesa da universidade como bem público e direito humano e social (FREITAS NETO, 2011), no Brasil, esta sequer existia.

intelectual, o prolongamento da visão de mundo, o alargamento da imaginação, enfim, a busca por saber mais; **o desenvolvimento do saber humano**, uma vez que a universidade além de cultivar o saber, transmite-o através da pesquisa, descobrindo e agregando novidades ao conhecimento humano, sendo a busca desinteressada pelo saber o seu motor; e, por fim, o papel de **transmissão de uma cultura comum**, a identidade da sociedade a qual pertence.

Assim sendo, a universidade se constitui como um centro de saber que visa o aumento do conhecimento humano; uma preparação para a cultura que capacita o alargamento da mente e o amadurecimento da inventividade dos jovens para a aventura do conhecimento, uma instituição de formação de profissionais e o meio mais democrático – que para Tonet (2007) é na democracia que se cria o espaço para que os indivíduos atinjam plenamente seu papel de cidadão, sendo respeitados no exercício de seus direitos – e mais afinado para a elaboração e a difusão da cultura comum brasileira (SGUISSARDI, 2008). Contudo, o desempenhar dessas funções tem se dado de maneira fragmentada, incerta e, por vezes, acidentada (SGUISSARDI, 2008). Entre as “avarias” nas quatro funções citadas, a última é na qual a universidade brasileira mais falhou, pois além de ser prioritariamente profissional é um tanto desinteressada pelo país, não conquistando o lugar de transmissora de uma cultura comum nacional. Tal fato justifica a fala de Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 49), ao relatarem que “não é de se estranhar que nossos cientistas discutam problemas estrangeiros como profissionais e os nacionais como amadores.”

Tendo essas funções como principais e exclusivas a serem desempenhadas pela universidade, podemos determinar o *locus* privilegiado que ela ocupa e, por conseguinte, insubstituível, uma vez que na universidade:

Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Assim sendo, temos em vista a possibilidade de a universidade estar perdendo a sua função de instituição formadora de pessoas que contribuam com o desenvolver cultural e social do país – uma de suas características mais profundas – “para dar lugar aos jogos dos interesses econômicos, aceitando que o grande determinante seja o mercado, guiado pelas asas e princípios do neoliberalismo, subtraindo, portanto, sua possibilidade democratizante do conhecimento e da cultura.” (SUDBRACK; NOGARO, 2017, p. 425).

Em contraponto, temos na universidade – dentro de seu tripé de ensino, pesquisa e extensão – a oportunidade de atuar no lugar de topo da sociedade do conhecimento, com inúmeras possibilidades de transformação da realidade social, podendo promover não somente uma formação profissional, como também o alargamento de todo o universo de

saber, comprometendo-se a dar retorno para a comunidade em geral, na busca de soluções de problemas que aflijam a população (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008). Porém, como já discutido no tópico anterior, ela tem perdido essa característica – a qual aqui não chegou nem a ser seu forte –, pois está cada vez mais próxima do mercado, já que tem servido ao capital e à sua reprodução.

As propostas lançadas pelos organismos internacionais partem do princípio de que a partir desse lugar de destaque ocupado pela universidade, ela teria capacidade de promover uma reforma socioeconômica no país, o que possibilitaria que o Brasil cumprisse seu papel secundário na divisão internacional do trabalho; ou seja, na economia mundial, o papel do ensino superior brasileiro seria de formar recursos humanos qualificados para atender às demandas do mercado, e só (FÁVERO; BECHI, 2017). Isso se deve ao fato de que não há reais intenções de revolução nas políticas de educação, pois isso envolveria mudar as percepções e as compreensões da sociedade, enveredando para o caminho da emancipação humana, algo que não é o intuito dessas políticas reformistas. Muda-se o necessário, porém, sem alterar a base. Vários documentos foram lançados tendo essa proposta como cerne, um deles foi o relatório Atcon¹⁰, que pela primeira vez tece críticas ao financiamento da educação superior por parte do Estado e defende o aumento do número de instituições de ensino superior privadas, em detrimento de públicas (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016). O relatório aponta a organização da universidade brasileira como deformada, especialmente no tocante à administração, à organização didático-pedagógica e, principalmente, ao financiamento. É defendido por Atcon que a autonomia universitária consista basicamente em autonomia financeira, sendo essa considerada

Como a liberdade de a universidade selecionar, contratar e demitir pessoal; auto-organizar-se pedagógica, administrativa e financeiramente, com um custo que lhe permita o máximo de rendimento e menor inversão das disponibilidades financeiras dentro do orçamento anual, o que implica obrigação de procurar outras fontes de financiamento, que não o Estado, para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 90).

E é essa perspectiva de autonomia que foi difundida no decorrer da expansão da universidade brasileira durante a ditadura civil-militar que comandou o país por 21 anos. As medidas implementadas nesse período não só “lograram êxito”, como foram intensificadas durante os governos neoliberais da década de 1990.

Explicitando o êxito de tais medidas, durante o período da ditadura no Brasil o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) encabeçou o processo de expansão das universidades, contudo, de acordo com a proposta do programa a expansão das matrículas no ensino superior não obedeceria à demanda estudantil, mas sim às necessidades de força de trabalho exigidas pelo mercado. Os interesses econômicos guiariam a expansão do ensino superior brasileiro, portanto, o reclame social pelo direito à educação superior foi abafado e a ampliação deste atenderia aos anseios do Estado tecnocrático e das lideranças burguesas

¹⁰ Relatório elaborado pela equipe de Rudolf Atcon, membro da Agency International Development (AID), consultor da Unesco, publicado originalmente em 1961.

locais (LEHER, 2013). Entre as mudanças implementadas nesse período, que ainda repercutem atualmente, Leher (2013) destaca três: a **transferência da função social da universidade** centrada na ciência e na tecnologia para o lugar da pesquisa em direção à inovação tecnológica; o **crescimento de cursos aligeirados**; e, a maior de todas: a **expansão das instituições privadas** por meio da indução estatal.

Este último reflete que a meta do governo ditatorial de expansão das vagas universitárias nunca teve como objetivo o fortalecimento e a ampliação das universidades públicas. Optaram por seguir os ditames das organizações internacionais e priorizaram o fomento ao setor privado, com isenções tributárias àqueles com filhos matriculados em IES privadas, benesse que se ampliou às próprias empresas – as quais no período ainda estavam sob o manto da filantropia. Iniciou-se a política de abertura de créditos estudantis subsidiados pelo Estado para atender a consumidores oriundos de famílias que originalmente não detinham recursos para obter a mercadoria educacional, esse foi um dos maiores propulsores da extraordinária expansão privada que ocorreu no período. Tais deliberações eram justificadas pela urgência da “democratização” do acesso à educação superior, porém, sem necessariamente ampliar o setor público, uma vez que os centros de excelência existentes eram suficientes para dar conta das necessidades de pessoal com formação científica (LEHER; MOTTA, 2014).

O programa de crédito educativo criado durante a ditadura – que persistiu mesmo após o término do governo militar – transformou-se em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fies, mantendo as mesmas características do seu antecessor. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni) e que, desde 2010, passou a ser viabilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de dar conta dos ajustes de juros anuais. Isso significou a entrada direta de recursos públicos nas IES particulares com fins lucrativos (LEHER, 2013).

A expansão universitária é uma das grandes marcas do governo Lula, como reconhece Sguissardi (2008), que constatou haver um crescimento relevante no número de IES no país, entre os anos de 1994-2006, apresentando dados como: enquanto no período as universidades públicas cresceram 13,7%, as privadas aumentaram 219,4%; nesses 12 anos as matrículas nas universidades públicas cresceram 75% frente a 275,2% nas particulares. São números extremamente significativos, a universidade pública expandiu muito menos que a privada, que cresceu através de investimentos estatais. Podemos afirmar que houve uma multiplicação dos Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), considerando que até 2008 foram criados mais de 12 novos *campi* de universidades federais no Brasil, beneficiando regiões metropolitanas de grandes cidades e interiores dos estados. Apesar da ampliação referida, numa visão total do número de matrículas, a universidade pública tem um número muito inferior aos dos institutos privados/mercantis (SGUISSARDI, 2008).

Para Lima (2006), as ações como o ProUni, a lei de inovação tecnológica, o decreto de regulamentação das fundações de direito privado dentro das IES, a compra de pacotes

tecnológicos para a realização da expansão da educação superior à distância e a lei de parcerias público-privadas viabilizaram a contínua diminuição de investimento na educação superior pública. Com efeito, além de terem criado fundamentação jurídica para assegurar aplicações diretas e constantes de verbas públicas no setor privado de educação, ampliaram o campo de atuação do empresariado da educação superior nos níveis nacional e internacional.

Entre as medidas citadas, autores como Lima (2006), Fávero e Bechi (2017), Otranto (2006) e Leher (2013) são unânimes em relação ao fato de que as PPP e as fundações de direito privado no âmbito das IES públicas são as principais responsáveis pela “privatização branca” das universidades públicas brasileiras, um fato que repercute diretamente na autonomia da universidade.

Batalha-se pela autonomia das universidades desde antes do período ditatorial. Tal autonomia foi cerceada durante o governo militar e incluída na Constituição de 1988, no entanto, apesar de assegurada por direito, nunca chegou a ser exercida de fato. As universidades públicas brasileiras pleiteiam pela a autonomia de gestão financeira e patrimonial, que diz respeito à liberdade de cada IES pública apresentar e desenvolver seu próprio orçamento, em consonância com suas necessidades, administrando da forma que melhor lhe convier os recursos repassados pelo Estado. Contudo, a autonomia pensada pelos organismos internacionais – a exemplo da OMC, BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – e adotada nas políticas governamentais é a financeira, instrumental e pragmática¹¹, compreendida como prerrogativa da universidade de captar os próprios recursos no mercado (OTRANTO, 2006). Isso levaria a um “alívio financeiro” para o Estado, que se comprometeria apenas em complementar os recursos das universidades e não mais ser o provedor principal.

Esse tipo de administração com vistas a ser implementado, em um modelo gerencial, traz grandes prejuízos tanto para a universidade em si, quanto para a população que faz e pretende fazer parte dela. Um dos primeiros afetados seriam os professores e funcionários, que perderiam sua estabilidade: no caso dos primeiros, afeta diretamente o seu ofício, tanto no que se refere ao ensino, como à pesquisa. Seja na forma como conduz essas duas esferas, pois estariam cada vez mais “vigiadas”, levando a um novo ciclo de perseguições ideológicas, ou na indução das pesquisas voltadas aos interesses das fundações privadas, que por sua vez visam às demandas do mercado e não, necessariamente, ao bem-estar social. Infelizmente, as consequências podem ser ainda maiores e piores, como identificado pela Adunicamp (2005, p. 5):

- 1) a consolidação do eixo privado como o vetor do fornecimento da educação superior;
- 2) a naturalização de que os (poucos) jovens das classes populares que terão acesso ao nível superior receberão ensino de qualidade drasticamente inferior;
- 3) a transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital, metamorfoseados como inovação tecnológica;
- 4) a conversão da educação

¹¹ Lima (2009) apresenta Dewey como um dos grandes teóricos pragmatistas, e que atualmente tem se atualizado em um neopragmatismo nas perspectivas de John Rorty sobre Rorty. Isso devido aos marcos do imediatismo economicista, com a imposição do produtivismo, o qual não reconhece o ser humano como genérico e o reduz a fabricante e utilizador de instrumentos.

tecnológica em um braço da ação empresarial; e 5) a hipertrofia do controle governamental e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica.

Essas reverberações levam ao dilema que a universidade pública já enfrenta atualmente. É considerada uma instituição estatal pública, haja vista o regime jurídico e a sua manutenção por parte do Estado, no entanto, a abertura às fundações e às parcerias público-privadas nos levam a descreditar a universidade pública como um bem público, pois essas medidas foram privatizando-a gradativamente e de forma indireta. A partir do momento que essas novas formas de administração e de financiamento são efetivadas ocorre uma interferência direta nos processos de autonomia/heteronomia, avaliação, produção e transmissão de conhecimento, alinhando e conduzindo todos esses aspectos à perspectiva privado-mercantil. Tal fato justifica que, segundo Sader (2003, p. 3, grifos do autor), a descaracterização da universidade pública como bem público, uma vez que “A essência do público [...] é ‘**a universalização dos direitos**’, ao passo que a do mercado é ‘a mercantilização’ do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura.”

Considerações Finais

Desde a década de 1970, o ensino superior brasileiro passa por um processo financeirização – fenômeno profundamente alinhado com o processo de globalização capitalista – que, ao enfrentar uma crise estrutural, conforme explicada por Mészáros (2002), que abala seriamente seu alicerce, lança mão de apoderar-se dos bens humanos como forma de tentativa de sua superação. Sendo assim, o mercado apodera-se do ambiente universitário e impõe sua lógica de produtividade, eficiência e lucro, indo totalmente de encontro com a essência da educação superior, de democratização do saber e da emancipação humana (SUDBRACK; NOGARO, 2017).

Ressaltamos e defendemos a universidade como bem público, porém, mantê-la como tal tem se tornado cada vez mais um desafio. Em especial quando temos órgãos como FMI e BM defendendo o contrário e pressionando governos de países como o Brasil a entregá-la ao mercado de valores, privatizando-a. Isso nos faz questionar se é possível um bem público ser produzido em entidades privadas. Ao longo da discussão empreendida no artigo, buscamos demonstrar o quão isto é inviável, pois, como indica Rodrigues (2007, p. 82), uma vez a universidade pública desprovida da verba estatal para a sua manutenção e aberta para comercializar um “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.”

O que implica diretamente na finalidade do ensino superior, pois se há um pagamento – em forma de investimento – há o direcionamento do ensino (da pesquisa e da extensão) ao interesse do dono da verba. Ao aluno-cliente, a entrega de um diploma que supostamente

garantiria a sua empregabilidade, e ao dono da empresa educacional, uma margem de lucro e crescimento na bolsa de valores. Demonstrando, assim, que dessa forma, perde-se o cerne da educação superior de formação humana crítica, de fomento à pesquisa e à ciência e ao engrandecimento cultural e social do país.

Entendemos que a universidade não pode ignorar o fato que funciona em uma sociabilidade capitalista em crise, que busca sua salvação em qualquer esfera da existência humana. Assim como afirma Frantz (2013, p. 28), esta precisa estar atenta aos interesses do mercado, as imposições de sua lógica e que através “dele constrói muitas de suas relações com a economia e a política, especialmente.” Então, a comunidade acadêmica precisa apoderar-se cada vez mais dessas discussões e as reverberações que programas de financiamento, como Fies e leis como a de inovação tecnológica, trazem para a educação superior pública. O investimento estatal em IES privadas acaba apontando para um menor investimento na universidade pública e o contrário, investimento privado na instituição pública, promove a indução – e limitação – do ensino, da pesquisa e da extensão pensados e executados nesta.

Frente a esse cenário, insistimos no esforço “para que a educação, a cultura, a ciência e o conhecimento sejam tratados como bens a serem solidariamente compartilhados ou como bens públicos.” (SUDBRACK; NOGARO, 2017, p. 427). Ou seja, uma defesa do papel da educação como responsável pela reprodução do ser social, do humano em sua potencialidade e não a serviço da reprodução de lucro e mais-valia ao capital em crise. Precisamos, talvez, resgatar os princípios do movimento *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*, marcado pela luta de universitários argentinos que reivindicavam uma universidade como bem público, de livre acesso aos cidadãos e de responsabilidade do Estado, propondo novamente uma reforma do educação superior, a fim de atender tais necessidades. Isso demonstraria uma defesa clara e permanente do papel da universidade pública de manutenção e desenvolvimento das tradições intelectuais e culturais, também como espaço prioritário de pesquisas com enfoque na busca de solução de problemas regionais e nacionais.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNICAMP. **Caderno Adunicamp**, Campinas, fev. 2005.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: Unesco, 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006. p. 125-140.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DIONÍSIO, Débora Accioly. **Trabalho, educação e conhecimento**: da universalização do Ensino superior ao produtivismo acadêmico – o *homo lattés*. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650577/16790>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FRANTZ, Walter. Reflexões sobre universidade. In: ANDRADE, Elisabete; ANDRIOLI, Liria Angela; FRANTZ, Walter (Org.). **Educação no contexto da globalização**: reflexões a partir de diferentes olhares. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p. 13-31.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Ensino Superior Unicamp**, v. 3, 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

LEHER, Roberto. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702/1551>. Acesso em: 12 set. 2018

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12593/8856>. Acesso em: 12 set. 2018.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 54, p. 6-17, ago. 2014. Disponível em: http://noticias.cvrz.fiocruz.br/wp-content/uploads/2015/04/Universidade-e-Sociedade-Edicao-54-Agosto_20141.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea. 2006. p. 27-42.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUCÁKS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. 7. ed. Campinas: Difel Difusão, 1982. v. 1. p. 69-116.

MÉSZÁROS, Istvan. A produção de riqueza e a riqueza da produção. In: _____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 605-633.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. p. 43-58.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Análise da crise estrutural do capital à luz de István Mészáros. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 47, 2004. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15195/1/2004_art_jjrabelo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

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

SADER, Emir. Público *versus* mercantil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003, p. 3.

SCRIVANO, Roberta. Kroton se firma como maior empresa mundial de ensino superior. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1º jul. 2016. Economia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>. Acesso em: 20 set. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100079&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 12 set. 2018.

SUDBRACK, Edite Maria; NOGARO, Arnaldo. Por uma Universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650612/16825>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.