

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Lívia Silva Damasceno

GRUPO BANCO MUNDIAL E GOVERNOS DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES (2003-2016): harmonia para o desmonte da
universidade pública no Brasil

Belo Horizonte
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Lívia Silva Damasceno

GRUPO BANCO MUNDIAL E GOVERNOS DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES (2003-2016): harmonia para o desmonte da
universidade pública no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

D155g
T

Damasceno, Livia Silva, 1982-
Grupo Banco Mundial e governos do Partido dos Trabalhadores
(2003-2016) [manuscrito] : harmonia para o desmonte da universidade
pública no Brasil / Livia Silva Damasceno. - Belo Horizonte, 2021.
291 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.
Bibliografia: f. 267-291.

1. Partido dos Trabalhadores (Brasil) -- Teses. 2. Banco Mundial --
Educação -- Financiamento -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Ensino
superior e Estado -- Teses. 5. Educação e Estado -- Teses. 6. Reforma
universitária -- Teses. 7. Reforma do ensino -- Teses. 8. Organizações
internacionais -- Educação -- Financiamento -- Teses.

I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.130981

Catlogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

| | | |
|---|--|---|
|  | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL</p> |  |
|---|--|---|

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

LIVIA SILVA DAMASCENO

Realizou-se, no dia 30 de agosto de 2021, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 824ª defesa de tese, intitulada *GRUPO BANCO MUNDIAL E GOVERNOS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (2003- 2016): HARMONIA PARA O DESMONTE DA UNIVERSIDADE PÚBLICANO BRASIL*, apresentada por LIVIA SILVA DAMASCENO, número de registro 2017656784, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo - Orientador (UFMG), Prof(a). Marilsa Miranda de Souza (UNIR), Prof(a). Cezar Luiz de Mari (UFV), Prof(a). Antonio Julio de Menezes Neto (UFMG), Prof(a). Tiago Antônio da Silva Jorge (UFMG). A Comissão considerou a tese aprovada. Ressaltou a qualidade científica, a atualidade do tema e a relevância do trabalho para as análises das políticas para a educação superior no Brasil, e recomenda a publicação. Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2021.



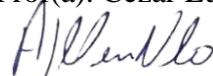
Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo (Doutora)



Prof(a). Marilsa Miranda de Souza (Doutora)



Prof(a). Cezar Luiz de Mari (Doutor)



Prof(a). Antonio Julio de Menezes Neto (Doutor)



Prof(a). Tiago Antônio da S

DEDICATÓRIA

Nesse momento em que vivemos a pandemia de COVID-19, a ciência assumiu o papel de grande montadora contra o inimigo invisível, o vírus SARS-CoV-2. Por isso, dedico este trabalho a todos os cientistas que estão realizando pesquisas no sentido de desenvolver vacinas, testes e remédios com possível atividade antiviral para tratamento de pessoas com COVID-19. Uma homenagem especial aos cientistas da UFMG que, em meio aos cortes e contingenciamentos, estão desenvolvendo estudos valiosos como os de diagnósticos e testagem de baixo custo, produção de vacina, dentre outros. Ressaltando que, muitas pesquisas receberam algum tipo de financiamento devido à urgência de seus resultados, mas essa não é a realidade do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), que sofre com o descaso do Estado com as pesquisas no país, demonstrando o desmonte da universidade pública e estatal.

Homenageio também meu colega de trabalho, Luís Adan Flores, professor na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Pós-Doutor e pesquisador no ICB em projetos envolvendo a COVID-19. Ele é a expressão do esforço que o pesquisador, no Brasil, precisa fazer para desenvolver conhecimento de ponta.

AGRADECIMENTOS

Recordando Maria Bethânia, em sua canção “Carta de amor”¹, eu afirmo: “não mexe comigo que eu não ando só, eu não ando só, que não ando só, não mexe não [...]”

E não ando só mesmo! A trajetória no Doutorado não se fez em pouco mais de quatro anos, mas, num longo trajeto de escolaridade. A caminhada vem desde a infância, e tenho muitos para agradecer, por isso, a lista é longa. Agradeço:

À minha parceira de lutas e orientadora Savana, que jamais esmorece na defesa da Universidade pública, gratuita e a serviço do povo. Como também sempre defende os trabalhadores e sua luta combativa e classista onde for. Muito obrigada, não só pelo empenho e garra de classe, mas pela humanidade e doçura na orientação.

Aos colegas da FaE, em especial, aos do UNIVERSITATIS que compartilham saberes e conhecimentos sobre a educação superior. Assim como os colegas do GEMPTE, que estiveram na minha trajetória nos estudos de Marx e nos debates sobre política na Faculdade de Educação. Dentre eles, agradeço, especialmente, à Fran e Paula que contribuíram com esse trabalho com suas leituras, formatação e sugestões que foram de grande importância.

Ainda na FaE, agradeço a todos os colegas que me ajudaram a ter a clareza sobre a defesa da universidade pública e da ciência. Alguns, não vejo há muito tempo, outros ainda circulo com eles por aí. São os companheiros do MEPR, do D. A Walkíria Afonso Costa. Muitos, hoje, estão em outras trincheiras de lutas. Mas, bravamente defendem a escola e Universidade pública, gratuita e a serviço do povo. Recordo das passagens em salas de aula, agitos pelos corredores da FaE e envolvimento nos encontros do movimento estudantil de Pedagogia, onde bradávamos “Pedagogia é profissão não deixe o MEC acabar com a educação”; “é greve, é greve, é greve geral, contra as reformas do Banco Mundial! ”. Cito alguns companheiros, e sublinho que os que não estão citados, não foram esquecidos: Carol, Flávia, Rodrigo, Marcos, David, AP, Camila, Aquiles, Aryanne, Tamires e muitos outros. São meus Companheiros!

Ainda no âmbito da universidade agradeço ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação e também à Capes pela bolsa de pesquisa.

Saindo dos muros da universidade, agradeço aos meus amigos, que nesse período do Doutorado vivenciaram comigo mudanças, angústias, risos, viagens, shows, aglomerações (carnavais) e pandemia sem aglomeração. Cito quatro: Gizelle, Michelle, Nicolau e Richardson. O trajeto foi bem mais leve com vocês. Brindemos mais! Brindemos à vida!

Agradeço ao Filipe, pela parceria na reflexão sobre meus questionamentos sobre o saber, sobre a vontade de aprender e o que isso significa para mim. As manhãs de terça me fizeram refletir muito sobre o que é ser mulher, pesquisadora e tantas outras coisas que não cabem nessas páginas.

¹ BETHÂNIA, M. **Carta de Amor**. Composição de Paulo César Pinheiro e Maria Bethânia. In: SPOTIFY. Disponível em: <https://open.spotify.com/artist/3f5VCwd57gZsqMad28jyLV>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Agradeço aos meus companheiros de luta, professores, operários, camponeses que se levantaram durante todos esses anos com suas bandeiras contra a Reforma da Previdência, os cortes e contingenciamentos nas universidades públicas e estatais no Brasil, a luta pela terra. Como também contra o governo genocida, negacionista, contra a ciência, que por meio de sua política anti-povo impulsionou as condições para que mais de 500 mil pessoas no Brasil chegassem ao óbito. Muitas, pela negação do direito à vacina. Além das execuções nos morros e favelas como em Jacarezinho, e no campo, com a política de extermínio de indígenas, quilombolas e camponeses pobres com pouca ou nenhuma terra.

Agora entro para a intimidade do lar, onde se encontra o que me fez ser o que sou e como sou, a minha família. Minha mãe, meus irmãos e agora meu sobrinho. Agradeço a cada um, não só pelo título de Doutora, mas pela vida. Em especial à minha mãe, que lutou muito para que eu chegasse a esse nível de escolaridade. Sempre me incentivou, e nunca largou minha mão. Aos meus irmãos, que sempre estiveram comigo, à Lilinha com o cuidado e a doçura de irmã, e ao Walter, com as ironias, que me irritam às vezes, mas fazem parte. E, finalmente, ao meu sobrinho, Heitor. Ele ainda não sabe ler, mas logo saberá! Agradeço pela alegria, o riso engraçado de criança. Mas para Heitor, eu mando um recado para quando for grande e ler esses agradecimentos: “seja um grande homem e preferencialmente defenda um mundo justo, onde toda forma de exploração seja extirpada. E se der, defenda a educação pública, gratuita e a serviço do nosso povo, pois ele que constrói tudo”.

Muito obrigada!... retorno à Maria Bethânia... “eu não ando só, eu não ando só!”

RESUMO

Esta tese identifica e analisa os fundamentos, argumentos e proposições do Grupo Banco Mundial (GBM) para a educação superior e sua incorporação na realidade brasileira no período em que o Partido dos Trabalhadores (2003-2016) esteve à frente da presidência da república. Para tanto, foi realizado um estudo documental dos relatórios do GBM no período de 1990 a 2017. Os documentos selecionados buscaram compreender a linha geral para o processo de reforma do Estado, da educação e de todo arcabouço que envolve a relação do GBM com os países de capitalismo burocrático de tal organismo internacional. Realizou-se a leitura da atuação do Banco a partir da linha de análise do Capitalismo Burocrático, que argumenta que se desenvolve um tipo de capitalismo atrasado nos países dependentes do imperialismo atado à semifeudalidade e semicoloniedade. O GBM é compreendido como instrumento do imperialismo e direciona as ações no sentido de aprofundar a condição de atraso vinculada à dependência dos países semicoloniais. No que se refere à educação superior, a pesquisa documental se centrou em dois blocos de documentos, sendo o primeiro produzido entre os anos de 1991 a 2003 que trata da crise e da reforma da educação superior; e o segundo de 2009 a 2011, trata do modelo de universidade e de pesquisa a ser desenvolvido conforme os parâmetros de excelência em ensino e pesquisa nas Universidades de Classe Mundial localizadas nos países imperialistas. Na realidade brasileira, o foco foi a legislação nacional vinculada à Reforma do Aparelho do Estado e da educação superior no período do governo do Partido dos Trabalhadores, nos governos de Lula Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O estudo conclui que o Partido dos Trabalhadores empreendeu reformas que apresentam perfeita harmonia com as orientações e diretrizes do GBM. Tais reformas avançaram, aprofundaram e aperfeiçoaram as políticas neoliberais iniciadas por Fernando Henrique Cardoso. Como consequência dessas reformas, houve desestruturação do serviço público, retirada de direitos dos trabalhadores, fortalecimento do setor privado por meio da incorporação da lógica de governança na gestão pública e processos de privatizações via modelos de concessões, parcerias público-privadas e utilização do fundo público como meio de financiar o setor privado. Na educação superior, como particularidade do que ocorre no âmbito geral do Estado, o governo do Partido dos Trabalhadores promoveu condições de favorecimento do setor privado por meio de processos financeirização e internacionalização do capital no ensino superior, acompanhado de sucateamento das universidades públicas, desestruturação da carreira docente, precarização do trabalho docente, fortalecimento de processo de privatização por meio de parceria com fundações, organizações sociais em atividades de pesquisa e extensão retirando da universidade seu caráter de *universitas* e fortalecendo o caráter privatista em conformidade com as orientações do Grupo Banco Mundial. A pesquisa faz parte do Projeto de Demanda Universal da FAPEMIG, intitulado “Remuneração Docente na Educação Básica e na Educação Superior Pública”

Palavras-chaves: Banco Mundial, Educação Superior, Partido dos Trabalhadores, Sociedade do Conhecimento, Reformas.

GROUPE BANQUE MONDIALE ET GOUVERNEMENTS DU PARTI DES TRAVAILLEURS
(2003-2016) : HARMONIE POUR LE DÉMANTELEMENT DE L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE
AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

Cette thèse identifie et analyse les fondements, les arguments et les propositions du groupe Banque Mondiale (GBM) pour l'éducation supérieure et son incorporation dans la réalité brésilienne dans la période où le Parti des Travailleurs (2003-2016) était à la présidence de la république. Donc, une étude documentaire des rapports du GBM durant les années 1990 à 2017 a été réalisée. Les documents sélectionnés cherchent à comprendre la ligne générale pour le processus de la réforme de l'État, de l'éducation et de toute la structure qui implique la relation du GBM avec les pays dépendants dudit organisme international. La lecture de l'action de la Banque a eu lieu à partir de la ligne de l'analyse du Capitalisme Bureaucratique qui soutient qu'une sorte de capitalisme en retard se développe dans les pays dépendants de l'impérialisme, celui-ci étant attaché à la semi-féodalité et la semi-colonialité. Le GBM est compris comme un instrument de l'impérialisme et il dirige les actions en vue d'approfondir la condition de retard liée par la dépendance des pays semi-coloniales. En ce qui concerne l'éducation supérieure, la recherche documentaire se concentre sur deux blocs de documents, le premier produit entre 1991 à 2003 concerne la crise et la réforme de l'éducation supérieure; et le second, de 2009 à 2011, s'intéresse au modèle de l'université et de recherche à être développée selon les paramètres de l'excellence dans l'enseignement et la recherche dans les universités de Classe Mondiale localisées dans les pays impérialistes. Dans la réalité brésilienne, l'accent a été mis sur la législation nationale liée à la réforme de l'Appareil de l'État et de l'éducation supérieure durant la période du gouvernement du Parti des Travailleurs, lors des mandats de Lula Silva (2003-2010) et Dilma Rousseff (2011-2016). L'étude conclut que le Parti des Travailleurs a réalisé des réformes qui présentent une parfaite harmonie avec les orientations et directives du GBM. Ces réformes ont montré des avancées, des approfondissements et des perfectionnements des politiques néolibérales initiées par Fernando Henrique Cardoso. Ainsi, ces réformes ont engendré la déstructuration du service public, le retrait des droits des travailleurs, le renforcement du secteur privé au moyen de l'incorporation de la logique de gouvernance dans la gestion publique et les processus de privatisations via les modèles de concessions, les accords publics-privés et l'utilisation des fonds publics comme moyens de financer le secteur privé. Dans l'éducation supérieure comme particularité de ce qui arrive dans le cadre général de l'État, le gouvernement du Parti des Travailleurs a promu les conditions favorables du secteur privé, au moyen des processus de financiarisation et d'internationalisation du capital dans l'enseignement supérieur ce qui est arrivé avec le démantèlement des universités publiques, la déstructuration de la carrière enseignante, la précarisation du travail de l'enseignant, le renforcement du processus de privatisation en partenariat avec des fondations, des organisations sociales, dans des activités de recherche et d'extension retirant de l'université son caractère d'*universitas* et en renforçant son caractère privatisable conformément aux directives du Groupe de la Banque mondiale. La recherche fait partie du projet Universal Demand de fapemig, intitulé "Rémunération des enseignants dans l'éducation de base et l'enseignement supérieur public".

Mots clés: Banque Mondiale, Éducation supérieure, Parti des travailleurs, Société de connaissances, réformes.

WORLD BANK GROUP AND GOVERNMENTS OF THE LABOR PARTY (2003-2016): HARMONY FOR THE DISASSEMBLY OF THE PUBLIC UNIVERSITY IN BRAZIL

ABSTRACT

This thesis identifies and analyzes the foundations, arguments and propositions of the World Bank Group (WBG) for higher education and its incorporation into the Brazilian reality during the period in which the Labor Party (2003-2016) was at the head of the presidency. Thus, a documental study of the World Bank Group's reports from 1990 to 2017 was carried out. The selected documents sought to understand the general line for the process of reform of the State, education and the entire framework that involves the relationship of the WBG with the dependent countries of such international organization. The Bank's performance was read from the line of analysis of Bureaucratic Capitalism, which argues that it is developed a backward type of capitalism in countries that depend on imperialism and this is tied to semi-feudality and semi-colonialism. The WBG is understood as an instrument of imperialism and directs actions in order to deepen the backwardness condition conveyed by the dependence of semi-colonial countries. As far as the higher education is concerned, the documentary research focused on two blocks of documents, the first one produced between 1991 to 2003, deals with the crisis and the reform of higher education; and the second one, from 2009 to 2011, deals with the university and research model to be developed according to the parameters of excellence in teaching and research in World Class Universities located in imperialist countries. In the Brazilian reality, the focus was on national legislation linked to the Reform of the State Apparatus and higher education during the Labor Party government, under Lula Silva (2003-2010) and Dilma Rousseff (2011-2016). The study concludes that the Labor Party has undertaken reforms that are in perfect harmony with the orientations and guidelines of the WBG. Such reforms have advanced, deepened and perfected the neoliberal policies initiated by Fernando Henrique Cardoso. As a result, the public service was disrupted, workers' rights were withdrawn, the private sector was strengthened through the incorporation of the logic of governance in public management and privatization processes by concession models, public-private partnerships and the use of public funds as means of financing the private sector. In higher education, as a peculiarity of what happens in the general scope of the State, the Labor Party government promoted conditions to favor the private sector through processes of financialization and internationalization of capital in higher education, which was accompanied by the scrapping of public universities, destructuring of the teaching career, precariousness of teaching work, strengthening of the privatization process through partnerships with foundations, social organizations in research and extension activities, removing the *universitas* character from universities and strengthening the privatizing character in accordance with the orientations of the World Bank Group . The research is part of fapemig's Universal Demand Project, entitled "Teacher Remuneration in Basic Education and Public Higher Education"

Keywords: World Bank, Higher Education, Labor Party, Knowledge Society, Reforms.

LISTA DE FIGURAS E TABELA

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - GBM e suas agências..... | 41 |
| Figura 2 - Características de uma UCM..... | 205 |
| | |
| Tabela 1 - Empréstimos do GBM para áreas de educação e saúde - anos fiscais 1981-1989..... | 64 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ADIn | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| AID | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| AIF | Asociación Internacional de Fomento |
| AMATRA | Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho |
| AMB | Associação dos Magistrados Brasileiros |
| AMGI | Agência Multilateral de Garantia de Investimentos |
| ASU | Arizone State University |
| AUGM | Associação de Universidades Grupo Montevideu |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIS | Banco de Pagamentos Internacionais |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CICDI | Centro Interamericano para Conciliação de Divergências em Investimentos |
| CIES | Conselho Interamericano Econômico e Social |
| CGDC | Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade |
| CGIAR | Grupo Consultivo para a Pesquisa Agrícola Internacional |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| Consed | Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| CSF | Ciência Sem Fronteiras |
| CTB | Central dos Trabalhadores do Brasil |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| EaD | Educação a distância |
| EBSERH | Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| EMBRATER | Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |

| | |
|-------------------|---|
| ENEPE | Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| ESG | Escola Superior de Guerra |
| EUA | Estados Unidos da América |
| EXNEPE | Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia |
| FIES | Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FS | Força Sindical |
| GBM | Grupo Banco Mundial |
| GISA | Grupo de Investigação sobre o Subdesenvolvimento e o Atraso Social |
| GTI | Grupo de Trabalho Interministerial |
| HU | Hospital Universitário |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IIRSRA | Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana |
| INSS | Instituto Nacional do Seguro Social |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IPI | Imposto sobre Produtos Industrializados |
| MCT | Ministério da Ciência e Tecnologia |
| MCTI | Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação |
| MEI | Microempreendedor Individual |
| MLCT&I | Marco de Ciência Teconologia e Inovação |
| NSCT | Nova Central Sindical dos Trabalhadores |
| NGP | Nova Gestão Pública |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ODM | Objetivos do Desenvolvimento do Milênio |
| ODS | Objetivos do desenvolvimento sustentável |
| OIM | Organização Internacional de Migração |

| | |
|-------------------|---|
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONG | Organização Não Governamental |
| OPEP | Organização dos Países Exportadores de Petróleo |
| OS | Organização Social |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEC | Proposta de Emenda à Constituição |
| PGR | Procuradoria Geral da República |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPP | Parceria Público-Privada |
| Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PDT | Partido Democrático Trabalhista |
| PL | Partido Liberal |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PP | Partido Progressista |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RDM | Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SINDSEF-SP | Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Federal de São Paulo |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TEP | Teoria de Escolha Pública |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UCM | Universidade de Classe Mundial |
| UGT | União Geral dos Trabalhadores |

| | |
|---------------|--|
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| USAID | United States Agency for International Development |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. GRUPO BANCO MUNDIAL: ator político, financeiro, intelectual e ideológico do imperialismo | 27 |
| 1.1 O GBM e o império norte-americano: interlocuções históricas, políticas e econômicas | 29 |
| 1.1.1 A construção do império estadunidense e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento..... | 29 |
| 1.1.2 O Grupo Banco Mundial: estruturação e organização..... | 36 |
| 1.2 O Grupo Banco Mundial e as ações no contexto de Guerra Fria | 41 |
| 1.2.1 Desenvolvimento e pobreza: guias do investimento na agricultura e na consolidação do atraso nos países semifeudais | 45 |
| 1.3 A crise geral do imperialismo e o processo de reestruturação do Estado: financeirização, ongismo e desenvolvimento sustentável | 54 |
| 1.3.1 A crise geral do capitalismo e as políticas de ajustamento do Grupo Banco Mundial | 57 |
| 1.3.2 O fim da era desenvolvimentista e a incorporações do neoliberalismo nas ações sociais do Grupo Banco Mundial..... | 62 |
| CAPÍTULO 2. ESTADO, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: determinações imperialistas..... | 70 |
| 2.1 Estado e imperialismo: uma análise materialista histórica e dialética da sociedade capitalista | 73 |
| 2.1.1 O Estado: gênese e desenvolvimento a partir dos aportes do marxismo-leninismo | 74 |
| 2.1.2 O Estado na sociedade capitalista: sua base e contradições fundamentais..... | 77 |
| 2.1.3 O Estado imperialista: o predomínio do capital financeiro e suas contradições..... | 84 |
| 2.2 Capitalismo Burocrático: a política de atraso nos países oprimidos pelo imperialismo..... | 88 |
| 2.3 Imperialismo e educação..... | 98 |
| 2.3.1 Elementos do imperialismo na educação: Capital Humano e Sociedade do Conhecimento | 103 |
| 2.3.2 O pós-modernismo e a educação..... | 109 |
| 2.3.3 A educação sob o dogma do mercado | 113 |
| 2.3.3 A mercadorização e a mercantilização da educação..... | 115 |
| 2.3.4 O processo de privatização da educação | 120 |
| 3. PRINCÍPIOS E DIRECIONAMENTOS DO GRUPO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO..... | 123 |
| 3.1 A consolidação da hegemonia norte-americana e processo de liberalização na América Latina..... | 124 |
| 3.1.1 A liberalização econômica e seus impactos na educação | 129 |
| 3.2 Reestruturação produtiva e a sociedade do conhecimento: argumentos para as reformas nos anos de 1990..... | 132 |
| 3.2.1 Pobreza, desenvolvimento e educação | 133 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2 A reforma do Estado e da educação | 135 |
| 3.3 Ações do GBM nos anos 2000 e a instrumentalização ideológica pela educação | 140 |
| 3.3.1 Financeirização e neoliberalização na organização do Estado e da Educação | 142 |
| 3.3.2 As ações do GBM após a crise de 2008: direcionamento nas políticas de aprendizagem | 146 |
| 3.3.3 A modelagem comportamental nas diretrizes do GBM | 150 |
| 4. EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA | 155 |
| 4.2 Os modelos clássicos de universidade e a produção do desenvolvimento | 158 |
| 4.2 O modelo norte-americano de universidade no século XX e suas influências nas reformas universitária no Brasil e na Europa | 164 |
| 4.2 O capitalismo acadêmico no século XXI e a <i>New American University</i> | 171 |
| 4.3 O processo de internacionalização na educação superior e a consolidação das Universidades de Classe Mundial | 176 |
| 5. AS PROPOSTAS DE REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS DO GBM | 188 |
| 5.1 A crise na educação superior e as proposições de reforma nos documentos do GBM..... | 188 |
| 5.2 A educação terciária e as proposições para a reforma e expansão da educação superior..... | 196 |
| 5.3 O modelo de excelência e a consolidação do modelo de universidade de excelência de acordo com o GBM | 201 |
| 6. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES: interseções com as proposições do GBM | 208 |
| 6.1 A Reforma do Aparelho do Estado e o Partido dos Trabalhadores | 208 |
| 6.2 Reforma do Estado e da Educação superior no governo do Partido dos Trabalhadores | 212 |
| 6.2.1 O governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a reforma da educação superior. | 229 |
| 6.3 O governo Dilma: expansão, Pátria Educadora e cortes | 243 |
| 6.3.1 O governo Dilma e a crise geral do capitalismo..... | 244 |
| 6.3.2 Dilma e as políticas para a educação superior brasileira | 246 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 259 |
| REFERÊNCIAS | 267 |

INTRODUÇÃO

Introduzo esta tese com uma reflexão de minha trajetória na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e antes de falar da pesquisa em si, me coloco como sujeito desta pesquisa, que percebeu desde a entrada na UFMG até a defesa desta tese, como o Partido dos Trabalhadores (PT) atuou em harmonia com o Grupo Banco Mundial (GBM) no sentido de desmontar a universidade, aprofundar as políticas iniciadas por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e usar do discurso mitigador e populista que contribui para encantar muitos com a falsa ideia de que a imensa diversificação institucional e o uso do fundo público para financiar instituições privadas eram benesses do governo para o povo. Farei um pequeno relato, pois o que se apresenta mais à frente são escolhas teóricas que explicam a experiência vivida por mim e por muitos estudantes nas universidades públicas e Instituições de Educação Superior (IES) privadas desde 2003.

Em 2003, ingressei como estudante do curso de Pedagogia na UFMG. No mesmo ano, o PT assumiu a gerência do governo. Iniciei a graduação em calendário atípico, no mês de setembro. Tal organização do calendário acadêmico foi consequência da greve em 2001, ocorrida durante o governo de FHC. Essa greve durou 108 dias, envolveu 54 IFES e exigia² 75,58% de reajuste salarial, manutenção do Regime Jurídico Único (RJU), abertura de oito mil vagas e incorporação de gratificações. A luta teve como resultado a abertura de duas mil vagas, equiparação da Gratificação de Incentivo à Docência (GID) à Gratificação de Estimulo a Docência (GED), manutenção do Regime Jurídico Único e reajuste salarial variando entre 8 a 15%.

Com pouco tempo, fui me habituando ao ambiente universitário, mas vivia uma condição de estudante que, mesmo numa universidade pública, sem uma assistência financeira, em pouco tempo não teria como me manter e abandonaria o curso. A solução foi a Fundação

² Cf. ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFPE. As greves na federais, ADUFEPE, [s.d.]. Disponível em: <http://www.adufepe.org.br/carreira/as-greves-nas-federais/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

Mendes Pimentel (FUMP)³. Eu fiz um pedido de auxílio (Bolsa Manutenção - BM⁴). Esse pedido foi possível porque fui classificada no nível 1⁵ nos critérios de carência da Fundação. Fato que era realidade de quase toda minha turma e das demais colegas do curso de Pedagogia. Consegui uma bolsa que se vinculava a um contrato em que eu me comprometia a restituir os valores solicitados à FUMP num prazo de até dois anos após a formatura. Caso não o fizesse, meu nome seria incluído no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC). Assinei o contrato e me mantive na universidade. Durante um ano e meio, essa foi a minha fonte de recursos. Essa era a política de assistência estudantil da UFMG.

Os anos se passaram e iniciei a minha militância no movimento estudantil de Pedagogia. Na Faculdade de Educação, participei de duas gestões do Diretório Acadêmico (D.A) Walkíria Afonso Costa e, nacionalmente, da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (EXNEPe)⁶. Foi no movimento estudantil que passei a ter consciência do que acontecia na

³ A Fundação Mendes Pimentel é uma instituição sem fins lucrativos, controlada pela UFMG, e tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cf. FUMP ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMG. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

⁴ Bolsa manutenção era auxílio para estudantes considerados carentes após avaliação socio-econômica da FUMP. Os alunos classificados no primeiro nível de carência eram considerados aptos a recebê-la e se comprometia a estornar o valor após a graduação, pois tal valor seria revestido a novos estudantes que necessitassem do auxílio. Tal procedimento foi alterado em 2011, segundo consta no site da FUMP, seguindo as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Ficou decidido pela gratuidade na concessão das bolsas, com exceção da Bolsa de Manutenção (BM), mantida com recursos próprios, e cujos valores recebidos pelos alunos são restituídos à Fump após dois anos da conclusão do curso. Mas a partir do mês de setembro de 2011, os estudantes de nível I podiam optar por serem atendidos pela Bolsa de Manutenção Baeta Vianna, caso fossem aprovados no processo de seleção. A Bolsa de Manutenção Baeta Vianna, ao contrário da primeira, é gratuita e desenvolvida com recursos do Pnaes. Cf. FUMP ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMG. **Fump esclarece atraso no pagamento da Bolsa de Manutenção**, FUMP, 10 out. 2011. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/noticias.aspx?pag=42¬icia=281>. Acesso em: 04 ago. 2021.

⁵ Os estudantes que tivessem interesse em ser atendido pela FUMP passavam por processo de avaliação socioeconômica e psicológica pelos órgãos de análise da FUMP. Após a análise que avaliavam indicadores sociais, econômicos e culturais do contexto familiar dos estudantes, estes eram classificados em até cinco níveis. No caso do nível 1, este ainda é definido como estudantes de família de baixa renda, cuja condição socioeconômica desfavorecida lhe restringe as oportunidades de capacitação e inclusão. Ele apresenta indícios de vulnerabilidade social caso não receba apoio para suprir suas necessidades básicas e corre risco de evasão logo no início de sua trajetória acadêmica. Cf. FUMP ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMG. **Como ter acesso aos benefícios da FUMP**, FUMP, [s.d.]. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=92>. Acesso em: 04 ago. 2021.

⁶ A Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia se organiza de forma colegiada e se proclama como entidade geral e única, que congrega os estudantes do curso de graduação em Pedagogia legitimamente matriculados e de pós-graduação (stricto e latu sensu) em Educação. Cf. EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Disponível em: <https://exnepe.org/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

universidade e também na formação universitária para além de mera espectadora e estudante. O primeiro ano no DA, em 2006, foi um ano de grandes movimentações, passagens em salas e debates sobre o projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia⁷. Nele se afirmava que o curso de Pedagogia, a partir da aprovação das DCNs, seria uma licenciatura e teria como fim formar professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. A discordância se dava pelo entendimento de que as DCNs reduziam a formação à docência e não compreendiam o pedagogo como cientista da educação. A defesa do movimento estudantil era da indissociabilidade do ensino, pesquisa e gestão na formação, o que nomeávamos de pedagogo unitário. As DCNs foram aprovadas com muitas ressalvas. Porém a luta do movimento estudantil não cessou e a exigência da revogação dessa se tornou bandeira dos estudantes organizados nas Executivas estaduais e Nacional dos estudantes de Pedagogia. Desde então, acompanhei e participei de algumas reformulações curriculares do curso na FaE/UFMG e o que pude perceber, em especial agora, é que, para além de justa a nossa luta em 2006, o que a EXNEPe afirmava acerca da formação seguiu caminhos cada vez mais próximos das orientações e sugestões dos organismos internacionais para a formação de professores como será apresentado ao longo da tese. A observação atenta sobre o desenvolvimento curricular do curso por meio de suas DCNs é que o curso ao longo do tempo foi se formatando conforme a lógica das competências, com um esvaziamento científico de forma bem sutil, especialmente pelo incremento da carga horária de metodologia de ensino e redução de fundamentos (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Política Educacional) ao longo dos anos. O pragmatismo se tornou elemento predominante nas orientações da formação do pedagogo, seguindo a lógica predominante de métodos e técnicas alinhados com competências e habilidades da formação para as necessidades do mercado.

Além das lutas contra as DCNSs, outra pauta de grande envergadura foi a Reforma Universitária do governo Lula iniciada oficialmente pelo Decreto de 20 de Outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que tinha como tarefa apresentar um plano de ação com fim de reestruturar as Instituições Federais de Ensino Superior(IFES). Desde 2004, recorde de faixas, cartazes e debates na Faculdade de Educação (FaE) contra

⁷ O projeto trazia apontamentos que após debates de cerca de um ano levou a aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que instituíra Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

tal reforma. Entre as consignas utilizadas em tal período, uma é bem representativa e de certo modo se liga a essa tese que é “Abaixo a Reforma Universitária de Lula/Banco Mundial”. Essa luta se aglutinava a outras da realidade local da UFMG, como: a exigência de uma política verdadeira de assistência estudantil; contra o pagamento de taxas vinculadas à matrícula⁸; contra o aumento do preço do “bandejão”; paridade no Conselho Universitário, dentre outras. Em 2007 me formei, mas continuei na graduação por meio da continuidade de estudos e, nesse ano, presenciei e participei da luta contra o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A concentração e combatividade dos estudantes nas reuniões do Conselho Universitário e nas assembleias estudantis com posição contrária ao Programa se dava pelo entendimento de que o Decreto do REUNI, instituído pelo Governo Federal dentro do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), representava um ataque frontal ao direito de ensinar e aprender na universidade, pela constatação de que, com a ampliação de vagas, se aprofundaria o sucateamento das universidades, aumentando a carga de trabalho docente sem um retorno real a médio e longo prazo de investimento e de aumento salarial real. Esse fato expressa processo de precarização do trabalho docente, o que resultaria para além da questão docente vinculada ao ensino reflexos que se dariam na pesquisa e extensão. É importante frisar que em nenhum momento os estudantes foram contra a expansão de vagas nas instituições de educação superior. Porém, que essa se desse de forma estruturada proporcionando uma formação que vinculasse expansão com investimento real no ensino, pesquisa e extensão.

⁸ A UFMG atrelava a matrícula ao pagamento de uma taxa semestral. Em 2002, uma estudante do curso de Pedagogia foi ameaçada de perda da vaga pelo não pagamento da taxa. Esse fato foi noticiado, à época, no jornal *A Nova Democracia* com o título “Reitora Gazolla, nos moldes do 477, expulsa alunos da Faculdade de Educação que se recusaram a pagar taxa de matrícula de R\$130,00” (UFMG..., 2002). A partir desse fato, as lutas dos estudantes cresceram no sentido de construir a política de boicote à taxa por meio de ações na justiça. Em 2006, o jornal *O Tempo*, noticiou a mobilização estudantil contra as taxas em notícia escrita por Patrícia Giudice (2006) com o título “Alunos da UFMG entram na justiça contra as taxas”. O texto demonstra como cerca de 550 estudantes conseguiram liminar para fazer matrícula sem pagar os R\$179,02 destinados à Fump. Além das ações na justiça, os estudantes mobilizaram ações contra o pagamento de taxas, entendendo que tal prática expressava a privatização da educação superior pública. O resultado foi que em 2008 o Supremo Tribunal Federal (STF) definiu que as universidades estavam proibidas de cobrar taxas de matrículas por entender que tal postura viola o disposto no art. 206, IV, da Constituição Federal conforme apresentado por Ricardo Lewandowski e Edson Fachin à época. Cf. BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Súmula vinculante 12. A cobrança de taxa de matrícula nas universidades públicas viola o disposto no art. 206, IV, da Constituição Federal. [RE 500.171, voto do rel. min. Ricardo Lewandowski, P, j. 13-8-2008, *DJE* 202 de 24-10-2008, Tema 40]. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/menuSumario.asp?sumula=1223>. Acesso em: 04 ago. 2021.

Após a UFMG decidir pela adesão⁹ ao REUNI, estava posto que a luta se manteria contra tal Programa. Nacionalmente, se percebia que a batalha crescia à medida que o REUNI avançava. Universidades como a UFMG os impactos ocorreram com aumento de cerca de 40% dos ingressantes nos diversos cursos da instituição e estrutura física que não comporta tal expansão, visto que muitas obras estão inacabadas. Porém, o que se percebeu no território brasileiro foi uma realidade ainda mais precarizada frente a reestruturação das IFES pós REUNI.

No meu contato com estudantes de outras instituições se constatava em relatos nos Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia (ENEPE) as particularidades de cada realidade, mas em todas elementos comuns do processo de sucateamento se apresentavam como consequência de tal política pública. Mesmo com promessas de recursos, a realidade nacional era de aulas em containers, galpões, obras inacabadas, assistência estudantil aquém da necessidade frente à diminuição de recursos e o aumento dos estudantes; redução do quadro de funcionários públicos e aumento de terceirizados.

Essa realidade gerou mobilizações em todo o país contra o REUNI. Uma luta importante a se destacar ocorreu na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde foi decretada em setembro de 2011 uma greve geral, com participação de professores, estudantes e técnicos. Os fatos que levaram à decisão foram: infraestrutura defasada, falta de professores efetivos e ausência e/ou sucateamento de laboratórios, equipamentos, acervo bibliográfico, entre outros, além da falta de democracia na universidade, a ausência de prestação de contas e de dados sobre o orçamento da instituição, a falta de respeito por parte da reitoria¹⁰ para com as instâncias de decisão da universidade e as sucessivas denúncias de irregularidades administrativas na aplicação de recursos do programa de expansão de vagas (Reuni). Após

⁹ Após a publicação do Decreto do REUNI, a UFMG lançou uma consulta pública virtual, que se encontra disponível em <https://www.ufmg.br/reuni/a-proposta-preliminar-discutida/1-o-decreto-reuni/> e traz, além dos documentos e decretos, a proposta preliminar discutida. Ainda se encontram trinta comentários com posicionamentos sobre o Programa e o seu significado para a UFMG e para a educação superior pública.

¹⁰ O reitor da UNIR, José Januário de Oliveira Amaral, foi denunciado no Ministério Público Federal por inúmeras irregularidades em sua gestão. O caso é tão gritante que o monopólio de imprensa realizou reportagens demonstrando tal fato e a condição da UNIR. Pode-se ter acesso a algumas dessas reportagens nos seguintes links: <https://anovademocracia.com.br/no-83/3715-vigorosa-greve-na-unir/>; <https://www.bing.com/search?q=reitor+da+unir+fantastico&cvid=a8b73a1192f048ca8d00dbacfa4c7f10&aqs=edge..69i57.8653j0j1&pglt=299&FORM=ANNTA1&PC=U531>; <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,reitor-da-unir-renuncia-apos-70-dias-de-greve-estudantil,802051>. Acesso em: 04 ago. 2021.

setenta dias de greve, o Reitor da UNIR José Januário do Amaral, renunciou ao cargo.

Outra greve importante, ocorreu em 2012, essa vivenciei durante o Mestrado. Considerada a maior greve de docentes da história das Universidades Federais, com 125 dias de paralisação marcada pela luta de professores, técnicos e estudantes. Tal greve tinha como pauta a garantia de condições de trabalho, carreira única e aposentadoria integral para todos os docentes das IFES; Cumprimento da constituição no que se refere à autonomia universitária para o financiamento e abertura de vagas; e incorporação de gratificações ao vencimento e interstício de 5% entre os níveis da carreira. Essa greve teve ganhos, porém também gerou ataques à carreira por meio do envio do PL4368/12 ao Congresso, tal projeto de lei apresentava encaminhamentos sobre a estruturação do plano de carreira e cargos do Magistério Federal e carreira do Magistério Superior. Tal PL foi rechaçada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), mas acordada pelo Proifes.

A camisa de força da luta sindical e estudantil se fez presente em todos os anos que estive na universidade. Com os professores, o Proifes atuou como algoz da luta combativa em defesa da universidade pública e gratuita, em especial nos anos do governo do PT, em que agia no sentido de promover condições favoráveis para a aplicação de mudanças no âmbito institucional da educação superior pública, muitas vezes “atropelando” decisões da categoria. No movimento estudantil, a União Nacional dos Estudantes (UNE) cumpria o mesmo objetivo, além de usar da influência para conquistar cargos e votos nas eleições. A UNE defendeu pautas alinhadas ao governo Lula da Silva e depois ao governo Dilma Rousseff. A defesa da Reforma Universitária e a exaltação do PROUNI eram alguns dos pontos que demonstram de qual lado estava a entidade. Fato que levou, em 2004, a EXNEPE ao rompimento com a UNE, qualificada pelos estudantes como “oficial, pelega e reformista”.

Além de tais fatos, houve cortes de verbas, que assustavam pelos montantes astronômicos chegando a 9,4 bilhões de reais em 2015 no início do segundo mandato da ex-presidente Dilma Rousseff. Cortes que se mantiveram nos governos de Temer e Bolsonaro, assim como os ataques à universidade considerada pelo governo Bolsonaro como lugar de “Balbúrdia”. Mas em nenhum momento deixou de existir luta, prova foram as ocupações das universidades em 2016 e os atos em todo o país, com milhões de estudantes, professores e

técnicos contra a PEC do Teto de gastos públicos, reformas, e em defesa da ciência, da universidade e da escola pública.

Dentro de tal contexto, entendo que sou parte de um coletivo de lutas que teve um papel importante na defesa da universidade pública, gratuita e a serviço do povo. Apresento esta tese uma análise e síntese deste momento, pois compreendo que estudar tais fenômenos anteriormente relatados é fundamental. Assim como é necessário entender os meandros do que leva no Brasil a desestruturação da universidade independente do governo que se coloca a frente desta. E para além disso, se apresenta como necessidade para estudos futuros aprofundar os estudos no contexto de ataque à universidade pós-PT nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 até o fim de seu governo).

O pressuposto central desta tese é que o GBM age com fins de fortalecer a política do imperialismo nos países que este domina. A educação neste contexto cumpre um papel ideológico de fortalecer tal dominação. Parte-se da compreensão de que na realidade brasileira houve a incorporação, o aprofundamento e o refinamento de políticas liberalizantes no período do governo do PT e a educação é um dos exemplos dessa acertiva. Afirma-se que existe uma harmonização entre o GBM e o PT no sentido de promover o desmonte da universidade pública no Brasil e de fortalecer o setor privado.

Frente à realidade que eu, como estudante, vivi na universidade durante o período do governo do PT (2013-2016), entendo a necessidade de sistematizar e analisar o modelo de educação superior proposto pelo Grupo Banco Mundial (GBM) à luz da política imperialista, de suas orientações e estratégias e da conexão com os governos dos Estados Nacionais. Busca-se ainda compreender a implementação de tais orientações na realidade brasileira no período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) governou o país.

Com a crise geral do capitalismo e o processo de financeirização mundial iniciada nos anos 1970, segundo Fattorelli (2017), houve ações no âmbito financeiro que se vincularam aos instrumentos de endividamento público, o que gerou maior dominação financeira e aplicação de políticas conforme as orientações dos mutuários. Aliado a tal processo, ocorreu a retomada do modelo liberal pautado na predominância do setor privado e da mínima atuação do Estado. O resultado foi a aplicação de reformas do Estado e, conseqüentemente, da

educação como um todo, o que afetou fortemente educação superior e a universidade. Considera-se, assim, como Souza (2014), que o processo de reestruturação do Estado e do capital expressa a materialização da agonia do imperialismo em sua fase de decomposição. O GBM, em tal contexto, foi fundamental, pois suas orientações desde os anos de 1980 e ao longo dos anos de 1990 reforçaram princípios da teoria neoliberal que significaram ajustes estruturais, reformas fiscais, abertura comercial, políticas de privatização e redução fiscal do Estado. O GBM teve, portanto, influência substancial no processo de reformas dos Estados nacionais, em especial nos países de capitalismo burocrático que vivenciaram um contexto de crise da dívida nos anos 1980.

Os aspectos de tal reforma e os princípios neoliberais difundidos pelo GBM na educação significaram a incorporação de proposições epistemológicas vinculadas à chamada Sociedade do Conhecimento e os pressupostos da pós-modernidade. Consolida-se, assim, um modelo de educação vinculado à ideia de formação de competências e habilidades para o trabalho, que reforçam a centralidade dos processos humanos e do conhecimento no lugar do trabalho. Tal viés significou negação da luta de classes, acompanhada de certo pragmatismo, individualismo, negação de totalidade, relativismo, culturalismo e pautas identitárias. Na educação tais ideias implicaram reflexos no âmbito político, financeiro e estrutural. Foram incorporados os valores propalados e centrou-se no propósito de oferta de formação pragmática, voltadas a comportamentos de flexibilidade e eficiência para o mercado de trabalho. O GBM, seguindo os estudos desenvolvidos pelo Instituto Grupo Banco Mundial (IGBM), *tink tanks* e setores universitários vinculados à teoria neoliberal, como é o caso da Universidade de Chicago e da Virginia, promoveu a ampla difusão de elementos que preconizaram a concretização de práticas vinculadas ao Capital Humano, à Sociedade do Conhecimento.

Tais elementos dão sustentação para a nova organização social emergente, que, ao romper com o modelo keynesiano–fordista, logo requer a Reforma do Estado e dos modos de condução ideológica das amplas massas, até mesmo pela necessidade de promover a aceitação do modelo que vincula à competição, o individualismo e a justificativa de que a pobreza é reflexo do acesso ao conhecimento, à tecnologia e a modelos eficazes de organização do Estado e das instituições, por meio de valores do mercado.

As proposições neoliberais, em especial nos anos 1990, foram difundidas pelo GBM no sentido de reforçar os valores financeiros e ideias de liberação que direcionam críticas ao Estado forte como oneroso, limitador das ações comerciais da liberdade econômica. Nesse quadro, são defendidos pelo GBM a desregulamentação da força de trabalho, a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo. Na educação, os valores difundidos pelo GBM se expressam em diversos aspectos como: nas concepções pedagógicas; nos processos de avaliação; na formação de valores conforme a demanda do mercado; na interiorização de valores de flexibilização, resiliência, eficácia e eficiência; na ideologia de conteúdos; no processo de privatização das instituições e dos processos educativos. Tais valores se incorporam na educação primária, secundária e superior e representam o modo de formar ideologicamente mentes em acordo com os princípios do mercado.

O GBM é um organismo que vincula ações político-econômicas e sociais com fins de promover o desenvolvimento segundo os valores da classe dominante.

Ao longo dos anos 1990, o GBM passou a orientar ações com fins de promover reformas da educação e a transformação das instituições e do ensino desenvolvidos. No caso da educação superior, as medidas de reforma estimulam a conformação de um amplo processo de diversificação institucional, incluindo desenvolvimento de instituições privadas; diferenciação de fontes no financiamento das instituições públicas, incluindo a participação dos estudantes como financiadores de tais instituições; redefinição da função do governo na educação superior e adoção de políticas destinadas a colocar como prioridade a qualidade e a equidade conforme os princípios privatistas. Tais medidas se justificam sob a análise de que a educação superior passa por uma crise, logo necessita de reformas e modelos mais eficazes e eficientes de gestão, por meio de governança e de organização dos gastos públicos. A educação deixa de ser superior e, portanto, fundada em níveis mais altos de abstração, reflexão e aprofundamento científico e passa a ser “terciária”, com a finalidade de ofertar exclusivamente o ensino. Esse modelo fortalece a atuação do mercado na oferta de tal modalidade de ensino e arrefece as condições para o desenvolvimento das universidades públicas e estatais nos países de capitalismo burocrático.

No Brasil, a incorporação dos valores, proposições e orientações do GBM ocorreu por meio de um processo de reforma do Estado iniciada em 1995, no governo de Fernando Henrique

Cardoso (FHC) e de reforma universitária iniciada no governo de Lula da Silva, aprofundado no governo de Dilma Rousseff e seguido pelos demais governantes que se seguiram.

A persuasão do GBM na realidade brasileira teve como expoentes nacionais o que Pronko (2015) define como sócios locais, que são fundações, a exemplo da Todos Pela Educação, que orienta e reforça as políticas e as orientações do GBM, e se apresenta como um ministro da educação paralelo ao oficial.

A tese tem como objetivo identificar e apresentar as relações entre o GBM e o governo brasileiro no período do governo PT, período em que Lula da Silva e Dilma Rousseff foram presidentes, como o foco sobre as políticas para a educação superior. Para cumprir esse objetivo, o estudo procurou: indentificar e analisar os fundamentos, os argumentos e as proposições do Banco Mundial para a Educação Superior, no período pesquisado; identificar e analisar as políticas públicas para a Educação Superior brasileira no período determinado; identificar e analisar as concepções, os argumentos e proposições para as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; identificar e analisar as possíveis contradições presentes nas políticas públicas para a Educação Superior no Brasil.

A tese se apoia empiricamente em fontes documentais produzidas pelo GBM e pelos governos brasileiros, envolvendo a legislação vinculada à Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil, no período dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). A metodologia priorizou documentos elaborados no período de 1990 a 2017. Considera-se que os documentos produzidos nos anos de 1990 possuem forte impacto sobre as reformas implementadas nos anos 2000. O recorte temporal até 2017 ultrapassa o governo do PT devido à divulgação, nesse ano, do documento do GBM intitulado “Ajuste Justo- Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, produzido por encomenda de Dilma Rouseff. A pesquisa documental se complementou com estudo bibliográfico que tem como objetivo analisar os aspectos das ações do Grupo Banco Mundial no ambito mais geral no plano econômico como também no que se refere à educação.

Para apresentar os resultados do estudo, a tese é estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo promove uma exposição histórica do GBM e dos elos que o unem à história da política externa norte-americana, em especial com os países de capitalismo burocrático. São

apresentadas ao longo do capítulo as posturas e estratégias dos EUA no período da Guerra Fria e como o GBM resignificou a luta ideológica por meio da política de pobretologia implementada na gestão de McNamara e de desenvolvimento e modernização via Revolução Verde nos anos 1960. São também apresentadas as análises das ações do GBM após o processo de reestruturação econômica e política que reverberou no Estado, com a incorporação dos princípios neoliberais e da filosofia pós-moderna. Destaca-se, como uma das consequências desse processo, a incorporação de novos atores como as ONGs e as instituições da sociedade civil, que difundiram, em conjunto com o Estado, valores da Sociedade do Conhecimento.

O segundo capítulo desenvolve e explicita a fundamentação teórica do estudo partindo de referencial marxista sobre elementos que constituem a base da análise do modelo de educação consolidado pelo GBM ao longo da história. Inicialmente, o capítulo trata da gênese e da consolidação do Estado burguês e dos elementos que caracterizam o capitalismo na fase de monopolização dos capitais. Em seguida, é apresentado o conceito de capitalismo burocrático e de política de atraso desenvolvidos nos países dominados pelo imperialismo. A partir de tal base teórica, o capítulo é finalizado com a exposição dos elementos do imperialismo na educação e do funcionamento desta nos países definidos como de capitalismo burocrático.

O capítulo três aborda os princípios e direcionamentos para a educação a partir dos Relatórios sobre o Desenvolvimento Humano (RDMs) produzidos pelo GBM entre 1990 e 2017. Parte-se das definições apresentadas no Consenso de Washington em 1989 para compreender os elementos apresentados nos RDMs da década de 1990 e como esses definem proposições sobre a Reforma do Estado e a Reforma da Educação. O capítulo ainda explicita como são formulados, nos anos 2000, os elementos para a instrumentalização ideológica por meio de reformas atreladas às políticas de aprendizagem e de modelagem comportamental.

O capítulo quatro traz o debate sobre a educação superior e os modelos de universidade forjados na sociedade capitalista. O texto resgata o surgimento e a constituição dos modelos clássicos de universidade e evidencia como estes foram sofrendo metamorfoses conforme a organização econômica do Estado e a composição de classes no seu interior. Há uma abordagem especial sobre como se consolidou o modelo norte-americano de universidade

desde a metade do século XX, e sobre como, ao longo dos anos, ele foi se fortalecendo e se adequando ao modelo econômico pautado na financeirização. Dos modelos vinculados à modernização e à racionalização, na década de 1960, ao modelo de excelência acadêmica que passou a predominar nos EUA desde os anos de 1980, reforçaram-se processos de reformas no sentido de adequação aos modelos norte-americanos de universidade. Ao longo do capítulo, são realizadas intercessões com a universidade brasileira no sentido de evidenciar as mudanças e reformas mais profundas ocorridas em todo o processo da jovem universidade brasileira. Procura-se demonstrar que, pela estrutura política e econômica do Brasil e atuação da grande burguesia vinculada aos interesses imperialistas, a universidade brasileira está aquém do padrão universitário presente em outros países.

O quinto capítulo apresenta os documentos do GBM que tratam da educação superior, do modelo de formação e de estruturação de tal modalidade de educação vinculada aos princípios do mercado via Sociedade do Conhecimento e da necessidade da Reforma do Estado e da educação superior. Para tanto, apresenta análises de documentos do GBM produzidos entre 1991 e 2009, centrados em diretrizes fundamentais de como deve ser a educação superior (pública e privada) e quais devem ser os valores assumidos pelas universidades nos países dominados pelo imperialismo.

O sexto e último capítulo reúne e analisa os elementos da política desenvolvida pelo Partido dos Trabalhadores entre os anos 2003 e 2016. O texto evidencia que desde a Carta aos Brasileiros até a aprovação do Marco Legal da Ciência e Tecnologia - Lei nº 13.243/2016, o governo do PT incorporou, aprofundou e refinou as políticas e processos de privatização orientados pelo GBM. Uma série de evidências demonstra como houve harmonia entre o modelo de educação superior implementado por Lula da Silva e Dilma Rousseff e as orientações do GBM. Evidencia-se a transposição das proposições do GBM na prática das políticas públicas para a educação superior no Brasil em que se verifica um amplo processo de mercantilização da educação superior e desestruturação da universidade pública estatal.

As considerações finais sintetizam elementos da tese e apontam caminhos para a defesa da universidade pública gratuita e a serviço do povo.

A pesquisa desenvolvida e sistematizada em forma de tese compõe o Projeto nº APQ-03863-

18, Chamada 01/2018 – FAPEMIG, Demanda Universal, intitulado “Remuneração Docente na Educação Básica e na Educação Superior Pública”. Seu objetivo assim é compor o conjunto de estudos sobre a Educação Superior e assim compreender o fenômeno das políticas públicas vinculadas à Educação Superior, no caso dessa tese, especialmente as universidades.

1. GRUPO BANCO MUNDIAL: ator político, financeiro, intelectual e ideológico do imperialismo

Neste capítulo, será resgatada a história do Grupo Banco Mundial (GBM), que é um instrumento usado pelo imperialismo para aprofundar o capitalismo burocrático¹¹ nos países do terceiro mundo. Apresenta-se a ligação desse organismo internacional com a condução norte-americana da economia e da política de acordo com a ideologia do imperialismo nos países de capitalismo burocrático. Pretende-se subsidiar reflexões sobre o papel do GBM no estabelecimento de diretrizes para a educação superior no Brasil, entendendo que o Banco Mundial é um ator político, financeiro, intelectual conforme define Pereira (2009) em sua tese. Acrescenta-se a essa definição o papel ideológico que este apresenta. Serão apresentados a organização e o direcionamento do GBM, desde a sua fundação até a década de 1980, para apontar os elementos que organicamente permitiram que, nos de 1990 em diante, a educação fosse incorporada nos debates do GBM.

Para fundamentar este capítulo, utilizou-se os trabalhos de Leher (1998), Mari (2006), Camely (2009), Pereira (2009), e Souza (2014), nos quais é destacado o papel do GBM como impositor de condições que favoreceram ao mercado e a sua vinculação com a bandeira de combate à pobreza e de desenvolvimento segundo as prerrogativas do capital financeiro. Compreende-se que tais condições resultam da política de domínio e subjugação nacional de acordo com os interesses imperialistas das principais potências capitalistas, especialmente dos Estados Unidos da América (EUA). Mari (2006) aponta como o GBM se consagra como ator intelectual e político internacional devido à sua capacidade de produzir consensos ativos para a adaptação dos países aos “novos tempos”.

¹¹ Capitalismo burocrático é um conceito desenvolvido por Mao Tsetung (2009) que trata de como o capitalismo vigora em países dominados pelo imperialismo. Em tais países, seguindo tal análise, o capitalismo não surgiu com o desenvolvimento econômico de uma burguesia local, mas sim da necessidade de expansão do capitalismo que se desenvolve nos países de economia central, que serão denominados na tese como países imperialistas. O capitalismo é burocrático porque se sustenta na subjugação estrangeira do país e na dominação do latifúndio no campo. Ele evolui conforme a necessidade e interesse do imperialismo acompanhado da exploração da mão de obra barata, fornecimento de matérias primas e mercado consumidor para os produtos produzidos nos países imperialistas.

O capítulo foi dividido em três seções. A primeira traça o paralelo entre a história norte-americana após a Segunda Guerra Mundial e a constituição dos organismos internacionais financeiros, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), criados na Conferência de Bretton Woods, focando no GBM.

A segunda seção trata das linhas econômica e ideológica assumidas pelo GBM em meio da polarização entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) durante a Guerra Fria. Serão tratados dois aspectos ao longo da seção: a gestão McNamara e seus reflexos na política de “pobretologia” que assumiu a bandeira de “assalto a pobreza” como forma de controle social e contenção da ira popular; e a política de desenvolvimento e modernização por meio das ações vinculadas à produção agrícola nos países denominados “em desenvolvimento” via Revolução Verde. As duas categorias que permeiam toda a seção são pobreza e desenvolvimento.

A terceira seção trata da interlocução entre o GBM e a reestruturação econômica e política que reverberou no Estado com a incorporação dos princípios neoliberais e da filosofia pós-moderna. Ao longo da seção, sobressaem os conceitos de “financeirização”, “onguismo” e “desenvolvimento sustentável” como representações ideológicas predominantes da atuação do imperialismo e as políticas aplicadas nos países dominados no sentido de proporcionar o protagonismo do capital financeiro em todos os aspectos da organização do Estado.

O termo Grupo Banco Mundial se explicita pela dinâmica assumida por essa organização, além da tarefa de ser um Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O GBM assumiu ações diversas que vão desde a política econômica a ser assumida pelos países dominados pelo imperialismo até a condução ideológica no sentido de formar o trabalhador para o sistema em vigência e suas adequações conforme a demanda. Parte-se do entendimento de que tal organismo se estrutura como uma coligação de corporações e agências com funções para se garantir o papel de protagonista político, intelectual e financeiro no cenário internacional.

1.1 O GBM e o império norte-americano: interlocuções históricas, políticas e econômicas

Nesta seção, são abordados a gênese e desenvolvimento do GBM e sua relação com a consolidação dos EUA como potência imperialista hegemônica, uma vez que o GBM representa os interesses do imperialismo, com predominância do pensamento norte-americano. Suas diretrizes se vinculam com o sistema de cessão de créditos que proporcionou a relação de suserania dos países devedores em relação às potências imperialistas via definições internacionais de políticas a serem aplicadas em cada país. Tais orientações contam com consenso entre o organismo internacional, representando os interesses da burguesia internacional de base financeira e setores da grande burguesia nacional dos países dominados que se encontram em setores estratégicos, com forte elo com os governos em cada momento da história.

Ao longo desta seção, são apresentados dois pontos: a consolidação do império norte-americano como potência imperialista e a construção do BIRD como elo da condição de submissão dos países capitalistas à lógica financeira dos EUA. Aponta-se os elementos de controle dos EUA sobre o GBM e sua ramificação em diversas ações que o coloca numa condição de Banco do Conhecimento e de impulsionamento da lógica privatista em todos os âmbitos da vida humana.

1.1.1 A construção do império estadunidense e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

Antes da grande depressão de 1929, os EUA já despontavam como país forte interna e externamente, expressando sua grandiosidade como império. As instituições criadas a nível nacional e internacional tinham a finalidade de construir e consolidar a nação norte-americana como a mais poderosa e influente no mundo. Anderson (2015) evidencia como o poder imperial dos EUA cresceu de forma quase contínua a partir de sua independência e ao

longo dos séculos XIX e XX. O discurso do presidente Woodrow Wilson¹² durante o Congresso Mundial dos Vendedores em 1913 expressou o direcionamento da política norte-americana, em que ele afirmou:

Ergam seus olhos para o horizonte dos negócios, e, com inspiração do pensamento de que vocês são norte-americanos e estão destinados a levar liberdade, a justiça e os princípios da humanidade aonde quer que vão, saiam e vendam bens que tornaram o mundo mais confortável e feliz, e convertam essas pessoas aos princípios da América (WILSON, 1913 apud ANDERSON, 2015, p. 17).

Essa afirmação e muitas outras demonstravam a existência no pensamento norte-americano da ideia de domínio e de inevitabilidade do poderio do país como uma nação diferenciada em seus valores econômicos para o mundo. Acrescenta-se a isso a construção ideológica da soberania dessa nação sobre o mundo.

Em 1919, a produção industrial norte-americana superou a de outros países, como Alemanha e Inglaterra. Estava provada a magnitude de tal país que foi colonizado, mas superou todos os aspectos ligados à estrutura colonial. Por meio do processo revolucionário que culminou na independência em 4 de julho de 1776, quando as 13 colônias inglesas libertaram-se da dominação inglesa. Com a Guerra de Secessão¹³ em 1865, os EUA assumiram lugar de potência mundial. Esse processo permitiu o rompimento dos vínculos com o atraso de uma estrutura tipicamente agrícola baseada no sistema de *plantation* (monocultura, latifúndio e mão de obra escrava) localizada principalmente no sul do país. Como a união entre Norte e Sul, o modelo industrial teve predominância e guiou o desenvolvimento dos EUA o que corroborou com a consolidação das condições para que este se destacasse como potência mundial. A produção industrial norte-americana aumentou por meio de técnicas modernas e eficientes. Além da construção de uma ampla malha ferroviária ao longo do país, o que permitiu uma circulação mais dinâmica aliada a um desenvolvimento tecnológico que

¹² Thomas Woodrow Wilson foi o 28º presidente dos EUA entre 1913 a 1921. Líder dos Democratas, mudou as políticas econômicas do país e levou os EUA à Primeira Guerra Mundial em 1917. Foi uma figura importante na arquitetura das Liga das Nações e sua postura sobre a política externa ficou conhecida como Wilsonianismo. Cf. WOODROW WILSON. The 28th president of the United States. **The White House**. [s.d.] Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/presidents/woodrow-wilson/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

¹³ Guerra da Secessão foi uma guerra civil ocorrida em território dos Estados Unidos entre os territórios do norte entre 1861 a 1865. Tal decisão levou os estados do Sul a formar os Estados Confederados da América. O resultado de tal conflito foi a unificação entre Sul e Norte, a abolição da escravidão em todo país, a aplicação do modelo econômico do norte para todo o território nacional, além do amplo desenvolvimento das forças produtivas no território norte-americano (MOÇO, 2011).

significou o protagonismo norte-americano no cenário mundial.

Esse desenvolvimento desencadeou o processo de superprodução de mercadorias que, aliada ao investimento em setores bancários ligados a *Wall Street*, proporcionou condições para o estouro da bolha de crédito em 1929. As consequências foram as falências de setores industriais e agrícolas norte-americanos e a ampliação da pobreza. Internacionalmente, o reflexo da grande depressão americana foi a recessão econômica, decadência do liberalismo econômico, desemprego em massa, não cumprimento de acordos e sabotagens. No Brasil, por exemplo, houve a queima do café estocado nos portos brasileiros a mando do governo de Getúlio Vargas para tentar reduzir o impacto da crise e promover a valorização do produto (RIBEIRO, 2014; JORGE, 2017).

Em meio a tal situação, o nazi-fascismo¹⁴ teve sua ascensão como alternativa à crise, e no caso da Alemanha essa situação se fortaleceu com as contradições das sanções impostas pelo Tratado de Versalhes¹⁵. No pós - primeira Guerra Mundial, o cenário internacional era composto por dívidas de guerra, fome, miséria, hiperinflação e fortalecimento do comunismo. No Japão, Portugal e Espanha se consolidaram ditaduras alinhadas com os

¹⁴ O nazi-fascismo é a junção de elementos da extrema de direita, o fascismo e o nazismo. Se desenvolveu principalmente na Alemanha e na Itália no final dos anos de 1920 até o final dos anos da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Caetano (2014), o nazismo é uma vertente do fascismo. Esses dois elementos cingidos assumem o Estado como instrumento. Hitler, segundo Caetano (2014), teve como postura utilizar o Estado, mas não dependia dele para que sua autoridade fosse respeitada. As características se diferenciavam em alguns aspectos na Alemanha e na Itália. Enquanto na primeira havia o mito fundamental da raça e da política superior, na segunda havia o “nacionalismo chauvinista”. Havia no nazismo, também, um essencialismo de base, que colocava como dever de todo alemão estar ao lado dos princípios ideológicos da nação: no fascismo, havia o voluntarismo, permeável a dissidências. O nazismo buscava a superioridade biológica; o fascismo, a grandeza nacional. A política nazista visava a pureza racial/eugenia do povo alemão e dos territórios conquistados, enquanto o fascismo tinha como objetivo a união orgânica de todo povo. O antissemitismo partilhado por ambos diferia no pragmatismo do modelo italiano em contraste com o genocida, do alemão. Os nazistas criaram uma economia baseada no esforço de guerra; os fascistas em um corporativismo econômico. Os alemães buscavam a dominação mundial como fim último de sua ideologia, os italianos a expansão colonial.

¹⁵ O Tratado de Versalhes assinado após a Primeira Guerra Mundial em 1919 é um Acordo de Paz. Em tal acordo, a Inglaterra e França impuseram os termos de rendição alemã no dia 28 de junho de 1919. Tal acordo iniciou sua elaboração na Conferência de Paz de Paris em 1918 e EUA, Reino Unido, França e os líderes, o americano Woodrow Wilson, o francês Georges Clemenceau e o inglês David Lloyd George negociaram uma série de punições à Alemanha, apontada como responsável pela Guerra. As imposições à Alemanha foram de indenizar os países aliados (Reino Unido e França); devolver a Alsácia-Lorena para França, além de outros territórios a outros países como a Polônia, Lituânia, Dinamarca e Bélgica; proibição de manterem marinha, aviação de guerra e artilharia pesada; proibição de recrutamento militar e de terem exército com mais de 100 mil soldados; e, por fim, a desmilitarização da Renânia (região fronteiriça com Bélgica e França). Silva (2019) afirma que não se tratou de um acordo de paz, mas de retaliações à Alemanha, o que provocou o revanchismo da Alemanha e revolta da população.

princípios fascistas. Além das figuras de Adolf Hitler e Benito Mussolini que expressavam o autoritarismo e posições de extrema-direita. Esse contexto prenunciava um novo embate que culminou na Segunda Guerra Mundial.

Durante e após a Segunda Guerra, os EUA se fortaleceram economicamente, assumindo uma política de intervenção estatal em sua economia, promovendo o pleno emprego e amplo investimento no setor produtivo. Ao final da guerra, como ressalta Gaspar (2015), o território dos EUA estava intacto uma vez que o conflito ocorreu predominantemente na Europa. Os recursos financeiros americanos também estavam quase intocáveis. Os EUA concentravam a quase totalidade da liquidez mundial, o que proporcionou à nação norte-americana a condição para se tornar o maior credor global, e a principal potência capitalista a partir de então. No pós-guerra, segundo Gaspar (2015), o resultado foi o impulso à fase de expansão material da economia norte-americana. Novos setores se desenvolveram a partir das pesquisas na área militar, em especial, aquelas direcionadas à tecnologia. Assim, os EUA conseguiram impor sua supremacia política, militar e econômica enquanto potência capitalista, o que se deu até o fim da URSS e da Guerra Fria, quando a potência capitalista se tornou uma superpotência mundial.

Na segunda metade do século XX, com o estabelecimento dos EUA como principal potência capitalista, houve uma transformação da sua política externa. Anderson (2015) aponta como, estrategicamente os EUA teceram bases políticas, militares e institucionais no sentido de aumentar seu poder no bloco capitalista. Por meio da persuasão e coerção, os EUA garantiram os negócios num contexto da moderna economia de crédito capitalista, com um sistema industrial altamente desenvolvido e corporações gigantes representando o seu domínio imperial no mundo.

A política monetária internacional passou por transformações, definidas ainda durante a Segunda Guerra. Em acordos internacionais liderados por Inglaterra e EUA, foi construído e apresentado o modelo de cooperação multilateral para a reconstrução e consolidação capitalistas após o período bélico. Houve um movimento para a organização internacional dos países, que futuramente seria a Organização das Nações Unidas (ONU). Para planificar as ações com relação à política monetária internacional, em junho de 1941, na cidade de Londres, ocorreu a Conferência do Atlântico que teve como resultado a “Carta do

Atlântico”¹⁶. Tal documento direcionava o funcionamento econômico do mundo pós-guerra centrado nas orientações de Inglaterra e EUA. Além disso, havia o interesse de criar os organismos multilaterais para que impulsionassem a economia capitalista. No artigo 5º da Carta, afirma-se como objetivo “promover, no campo da economia, a mais ampla colaboração entre todas as nações, com o fim de conseguir, para todos, melhores condições de trabalho, prosperidade econômica e segurança social” (CARTA..., 1941). Para além dessas questões, existia a preocupação com a “tirania nazista” que, segundo os países reunidos na Conferência, era um impeditivo para a liberdade dos homens.

A aliança entre EUA e Inglaterra foi além da política factual e direcionou o modelo de Estado que deveria vigorar a partir do fim da guerra. O complemento político da ordem econômica se basearia nos princípios da economia liberal. O resultado dessas diretivas foi concretizado no encontro realizado em 1944 na cidade americana Bretton Woods. Os objetivos eram galvanizar ações para construir instituições de caráter multilateral e definir os rumos da economia no pós-guerra e da política econômica e ideológica num mundo marcado por um movimento de resistência e de avanço constante do Exército Vermelho na Europa oriental. O acordo de Bretton Woods representou a hegemonia norte-americana na organização política mundial.

O encontro em Bretton Woods, no plano intelectual, era liderado por dois economistas, John Maynard Keynes¹⁷ e Harry Dexter White¹⁸, com apoio do advogado mexicano Eduardo Suárez Aranzolo¹⁹. Eles construíram juntamente com os dirigentes de EUA e Inglaterra a

¹⁶ A Carta do Atlântico, primeiro documento relevante que precedeu a Organização das Nações Unidas, resultou do encontro do Presidente do EUA, Franklin D. Roosevelt, com o Primeiro Ministro Britânico, Winston Churchill, em agosto de 1941, no contexto das difíceis relações que permeavam a Segunda Guerra Mundial. Foi aprovada pelos estadistas em 14 de agosto de 1941, mas não foi assinada por nenhum dos dois. O Brasil aderiu aos seus princípios em 6 de fevereiro de 1943 e, formalmente, em 9 de abril do mesmo ano (CARTA..., 1941).

¹⁷ John Maynard Keynes segundo Kafka (1983) foi o economista britânico que fundamentou a teoria econômica colocada em prática após a II Guerra Mundial que ficou conhecida como Welfare State, Estado de Bem-Estar Social, ou Keynesianismo.

¹⁸ Dexter White foi economista norte-americano e alto funcionário do Departamento do Tesouro Norte Americano, que defendia a manutenção de fluxos comerciais e não fluxos de capitais. Suas relações estavam centradas no crescimento e proteção comercial do comércio internacional, funções a serem exercidas por um Fundo de Estabilização, que seria mais tarde o Fundo Monetário Internacional (FMI) (PEREIRA, 2009).

¹⁹ Segundo Marcial (2002), Suárez Aranzolo foi advogado mexicano, professor de Direito Internacional na Universidad Lider del México. Foi titular da Secretaria de Fazenda do governo mexicano de 1935 a 1946, período em que os generais Lázaro Cárdenas del Río e Manuel Avila Camacho ocuparam a Presidência da

linha do Acordo entre as nações participantes²⁰. Americanos e ingleses convergiam em diversos pontos, tais como: reconstruir o capitalismo mundial por meio de regras regulatórias da política econômica internacional; organizar a relação internacional por meio de políticas multilaterais sem protecionismo e a desvalorização cambial. Porém, divergiam na compreensão do modo de intervenção do Estado e do mercado na garantia da liquidez da economia no pós-guerra. No lado inglês, três questões se apresentavam como fundamentais: a necessidade de promoção do equilíbrio e crescimento econômico com a construção do mercado mundial de cooperação monetária, tendo como consequência a criação de uma moeda internacional que substituiria o ouro; a criação de um fundo para a reconstrução dos países europeus após a guerra e o maior controle das práticas protecionistas no mundo por meio da criação de uma organização internacional do comércio, com a finalidade de realizar acordos comerciais, gerir as reservas e intervir nos mercados (PEREIRA, 2009; 2012).

No lado americano, a proposição era o fortalecer a soberania política e monetária por meio do Banco Central Internacional. Tal proposição representou a junção do pensamento de White com as formulações do Tesouro Norte Americano. A aposta foi a criação de um Fundo de Estabilização Monetária e de um Banco de Reconstrução das Nações Unidas Associadas. Porém, com as mudanças no cenário político norte-americano, onde a maioria do Congresso assumiu a posição de um Estado intervencionista, resultou no alinhamento com as ideias keynesianas que se aproximavam das políticas econômicas desenvolvidas no New Deal²¹.

Simon (2011) entende que os acordos de Bretton Woods constituíram um modelo de sistematização das relações entre os Estados e o sistema monetário em escala mundial. Os EUA, com a paridade ouro-dólar, tiveram uma série de vantagens em relação aos demais países, como a expansão do comércio internacional. O autor afirma também que as “quantidades ingentes de dólares oriundos dos EUA se direcionavam ao financiamento de

República. É um personagem importante na história econômica e política do México. Atuou como presidente da III Comissão de Bretton Woods. Considerado um desenvolvimentista na política econômica mexicana.

²⁰ Quarenta e quatro países participaram dos Acordos de Bretton Woods, dentre eles, o Brasil.

²¹ New Deal foi o nome dado aos programas implementados pelos EUA durante a presidência de Franklin Delano Roosevelt, após a Grande Depressão, causada pelo crack de 1929. O projeto econômico se constituía pelo investimento em obras públicas do setor produtivo (estradas, hidrelétricas, barragens, escolas, hospitais, aeroportos, etc.) o que gerou empregos. Também a destruição de estoques de gênero agrícolas para conter o aumento dos preços; diminuição de jornada de trabalho, com objetivo de abrir novos postos de emprego. E fixação de salário mínimo, seguro-desemprego e seguro-aposentadoria. Essas ações mais tarde foram sistematizadas por Keynes na sua obra clássica “Teoria geral do emprego, do juro e da moda”.(ANDERSON,2015)

bases militares, programas de ajuda, investimentos no exterior de empresas americanas e empréstimos a bancos estrangeiros” (SIMON, 2011, p. 33). O dólar passou a dominar o cenário da economia internacional, tornando possível a concretização da liquidez e das condições de expansão e internacionalização do capital norte-americano.

Nesse panorama, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BIRD, conhecidos como as gêmeas de Bretton Woods, foram fundados. O último ainda não estruturado como Grupo, mas assumindo o papel de servir de apoio à reconstrução europeia no pós-guerra. Porém, com o passar dos anos, novas organizações foram incorporadas, compondo o GBM. A principal tarefa assumida pelas gêmeas de Bretton Woods foi de assistência aos países, iniciando pelos europeus atingidos pela Segunda Guerra Mundial. Em seguida, os mais empobrecidos. O FMI e o BIRD assumiriam, desde sua fundação, ações de internacionalização dos capitais, controle, domínio e condução do sistema financeiro mundial em conjunto com bancos privados.

Os direcionamentos dados à política internacional pós Segunda Guerra Mundial proporcionaram condições para que o BIRD se tornasse não só um banco, mas uma agência de desenvolvimento e centro de difusão do pensamento econômico por meio de suas orientações. Essa instituição passou a atuar, principalmente após a reconstrução do território europeu (1947 a 1951), com papéis que extrapolam o financeiro de forma mais efetiva, no sentido de alavancar a dominação de um grupo de países. A lógica do BIRD adentrou um momento econômico e político marcado por intensa contradição entre o modo de produção capitalista frente ao modelo socialista que se desenvolvia na URSS. Assim, o BIRD, como expressão dos interesses dos EUA e das demais potências capitalistas, adequou sua organização não só para a ação financeira, mas também para a política de fortalecimento dos valores capitalistas.

Ao longo de sua história, o GBM voltou-se para ações financeiras. Todavia, diversificou e aglutinou outras organizações que proporcionaram a ampliação das ações para áreas políticas, intelectuais e ideológicas. Para demonstrar esse processo, no próximo tópico, será delineada a organização e a estruturação do GBM.

1.1.2 O Grupo Banco Mundial: estruturação e organização

O GBM se estrutura em um conjunto de sete organizações: BIRD; Asociación Internacional de Fomento (AIF) ou Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI); Centro Internacional para a Conciliação de Divergências e Investimento (CICDI); Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI); Instituto do Grupo Banco Mundial (IGBM); e Painel de Inspeção.

O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) é responsável pela cedência de empréstimos e garantias financeiras a países membros²². Os empréstimos se iniciaram em 1948, com a finalidade de restaurar o espaço europeu devastado pela guerra. Após a década de 1950, passaram a se destinar aos demais governos e instituições públicas, com juros praticados pelo mercado financeiro internacional. Com o tempo, houve um deslocamento de suas ações para outros setores, devido aos ajustes da economia e da política internacional ao longo da história.

Para terem acesso a tais cessões financeiras, os países assumem compromissos como condições sobre o que devem ou não fazer em relação às políticas públicas. Para além de tais serviços, o BIRD oferece assessorias técnicas e políticas para direcionar as políticas públicas em diversos setores, como: educação, saúde, administração pública, infraestrutura, agricultura, gestão ambiental, recursos naturais e desenvolvimento do setor privado e financeiro.

As fontes do BIRD são obtidas por meio da subscrição de capital, o que torna possível a cessão temporária de valores aos países. Há uma diferença substancial entre o BIRD e demais organismos internacionais como a ONU, que não tem recursos e é subfinanciada. O BIRD tem recursos próprios que são direcionados para serem revistos em quatro tipos fundamentais de empréstimos, sendo dois os mais antigos, os de “investimento” e os de “ajustamento”. O primeiro, ligado ao investimento de projetos do setor produtivo e assistências técnicas com a finalidade de reorganizar agências governamentais, importar

²² As organizações que constituem o GBM pertencem aos governos dos países membros de cada uma delas, segundo informações que constam no site da instituição. Esses países detêm o poder de decisão final nas organizações em todos os assuntos políticos e financeiros. No caso do BIRD, há 184 países membros.

tecnologia e quadros em áreas de desenvolvimento técnico e profissional; já o segundo, se refere ao ajustamento das economias, tanto interna como externamente. Nos anos de 1990, conforme indica Pereira (2009) ocorreu uma reconfiguração dos empréstimos, e dois novos tipos foram incluídos, o de “ajuste estrutural especial de desembolso rápido” e o “empréstimo programático para ajuste setorial e estrutural” destinado a projetos de longo prazo

Quase no mesmo nível de importância do BIRD, está a Asociación Internacional de Fomento (AIF) que é responsável pela assistência aos países classificados pelo BIRD como pobres²³. Foi criada em 1960 para desempenhar papel tático no cenário capitalista, com ações estratégicas para alinhar ações no conjunto dos países empobrecidos. É a associação que fornece financiamentos a longo prazo (30 a 40 anos) para subsidiar o desenvolvimento dessas nações. Os empréstimos da AIF também estão condicionados a compromissos de aplicação de políticas econômicas consideradas sólidas e responsáveis.

A AIF tem a finalidade de “reduzir a pobreza através de empréstimos (denominados “créditos”) e doações destinadas a programas que contribuem a fomentar o crescimento econômico, reduzir as desigualdades e melhorar as condições de vida da população” (AIF, [s.d.], s.p.). Assim, a AIF complementa o trabalho do BIRD. As fontes financeiras da Associação são de doações dos países membros, especialmente os mais ricos; mas também os denominados como “em desenvolvimento” como o Brasil, Turquia, México dentre outros. Outras fontes provêm do ressarcimento do BIRD e da Cooperação Financeira Internacional (CFI). Os projetos financiados pela AIF se concentram em países da África, Ásia e América Latina.

O setor privado se incorporou ao GBM por meio da Corporação Financeira Internacional (CFI), criada em 1956. Ela é dedicada exclusivamente ao setor privado, na área de desenvolvimento, com o intuito de expandi-lo nos países de capitalismo burocrático²⁴. Se

²³ Segundo os critérios do GBM, são países pobres aqueles cuja renda per capita de seus habitantes seja menor que 965 dólares por ano, cerca de 85 dólares por mês; países com pouca solvência, o que os impedem de adquirir empréstimos. Dentre os países que são assistidos pela AID estão Afeganistão, Uganda, Tanzânia, Gana, Etiópia, Paquistão, Bangladesh.

²⁴ Capitalismo burocrático é um conceito do tipo de capitalismo que vigora nas colônias e semicolônias, ou seja, países dominados pelo imperialismo. Nesses países, o capitalismo não surgiu com o desenvolvimento econômico de uma burguesia local, mas como resultado da expansão do capitalismo dos países colonialistas. Tal conceito será desenvolvido de forma mais detida no capítulo dois.

destina a desenvolver e cooperar com a política financeira internacional junto com instituições do mercado. Além disso, é pela CFI que se oferecem soluções de desenvolvimento adaptadas às necessidades dos clientes. A CFI é responsável por atrair financiamentos privados, aplicar os recursos financeiros, conhecimentos técnicos, experiência mundial e capacidade de inovação. Ao analisar o tratamento do GBM em áreas como a educação, em especial, o processo de expansão da oferta de educação superior no setor privado, observa-se forte vínculo com a CFI. Ela estruturou bases para que a educação terciária, diversificada tivesse resultados positivos no seu processo de expansão, especialmente nos países de capitalismo burocrático.

Tal corporação atua no sentido de promover o “desenvolvimento” mediante a adoção da lógica empresarial. São realizados financiamentos de projetos empresariais específicos, participação como sócio dos capitais de empresas, empréstimos para bancos intermediários e assessoria técnica a corporações interessadas em mobilizar fundos em mercado de capital. Algumas das empresas ligadas à CFI são as gigantes *Coca Cola, Santander, Royal Dutch Shell, Wall Mart Stores, GTE Corporation e Intercontinental Hotels Groups, etc.* A influência da CFI é significativa, o que a coloca numa condição de menor risco, uma vez que garante aportes e recursos para obter impacto positivo para as multinacionais. Está intimamente ligada ao mercado de capitais, fundos de investimento e associação do público, especialmente, estatal com o privado. (PEREIRA,2009)

Além de ações diretamente vinculadas ao aspecto financeiro por meio de empréstimos e relações com o setor privado, o GBM tem também funções de agência de difusão de pesquisas de desenvolvimento. Enquanto ator intelectual e ideológico, o Banco assume o papel de difusor de conceitos, normas, definições, indicadores quantitativos e orientações a fim de demonstrar ações para alcançar o desenvolvimento desejado. Esse conjunto de ações se fundamenta em parâmetros do mercado financeiro e se aglutinam institucionalmente em torno do Instituto Grupo Banco Mundial (IGBM). (PEREIRA,2009, 2012)

O IGBM foi fundado em 1955, com apoio das fundações Rockefeller e Ford. Ele tem a tarefa de fornecer programas de aprendizagem, aconselhamento político e assistência técnica para agências governamentais e não governamentais na política global difundindo os valores do GBM. O IGBM, além de formar os quadros políticos e técnicos dos países clientes e modelar

a visão de Estado e gestão pública, tem tarefas de impulsionar e favorecer o surgimento e desenvolvimento de agências estatais que se alinham aos princípios gerais do GBM. Possui um corpo técnico composto por economistas e administradores, o que caracteriza a visão economicista e gerencialista em todas as áreas. As produções relacionadas à educação, por exemplo, se fundamentam em princípios economicista e privatista que se cruzam com a lógica de governança como elemento da gestão do Estado e de suas instituições conforme os princípios organizativos do mercado pautados pela lógica da eficiência e eficácia na definição, organização e implementação das políticas públicas.

O corpo técnico do IGBM, ao longo da história, se diferenciou conforme o momento político, econômico e a ação política dos países imperialistas, especialmente dos EUA. Inicialmente, sua composição foi de burocratas das ex-colônias. Na gestão de McNamara, houve o fortalecimento do eixo militar, com técnicos que eram funcionários do Pentágono²⁵. A partir de 1970, com a ascensão do neoliberalismo, as universidades entraram em cena com a elite tecnocrática composta de engenheiros e economistas. Nesse período, foram introduzidos temas como crescimento, distribuição de renda, modernização, produto, mercado e cliente, seguindo o vocabulário economicista do GBM com fundamentações do IGBM.

Até o final dos anos de 1980, a formação oferecida pelo IGBM era direcionada a funcionários públicos do alto escalão dos governos. Porém, a partir da década de 1990 devido à diferenciação dos processos, a massificação de ações, e a aplicação prática dos princípios neoliberais no conjunto de políticas do Estado, novos atores entraram em cena como as Organizações Não Governamentais²⁶ (ONGs), jornalistas, acadêmicos, professores da educação secundária e grupos de jovens. O objetivo é capilarizar os princípios do GBM para além da instituição governamental que conduz a aplicação das políticas públicas em cada

²⁵ Pentágono é o Departamento de Defesa dos EUA, localizado na região da Virginia, no condado de Arlington. É um símbolo das Forças Armadas dos EUA.

²⁶ O conceito de ONG, segundo Coutinho (2005), é polissêmico e tem conotações diferenciadas conforme o período histórico. O termo ONG foi utilizado na década de 1940, pela ONU, para designar diferentes entidades executoras de projetos humanitários ou de interesse público (LANDIM, 1993; 1998; VIEIRA, 2001) no Brasil, a expressão se referia, principalmente, às organizações de “Cooperação Internacional”, formada por Igrejas (católica e protestante), organizações de solidariedade, ou governos de vários países. Ao longo das décadas de 1960/70, organizações sociais ligadas aos movimentos sociais tinham características que alguma medida se aproximavam da ideia de ONG. Mas o termo ONG se generalizou nos anos de 1980 e 1990, e foi utilizado para designar tanto as de “Cooperação Internacional”, as ONGs Internacionais (europeias financiadoras de projetos específicos) ou nacionais, e todas as organizações não-estatais -genericamente consideradas “não-governamentais”. O marco para a divisão e a popularização do termo no Brasil, ocorreu na década de 1990, mais precisamente com a ECO-92.

país.

Para além das instituições apresentadas, que possuem tarefas financeiras, ideológicas e intelectuais, o GBM necessita garantir um cenário financeiro seguro, em especial, por causa de empréstimos para países de economias atrasadas em diversos níveis. Nesse sentido, em 1988 foi criada a Agência Multilateral de Garantia de Investimento (AMGI). Conforme aponta Pereira (2009), o objetivo dessa agência é prover seguros contra riscos a empresários e investidores por meio de uma série de ações como desapropriação de bens, descumprimento unilateral de contrato por órgãos públicos, restrição e repartição de lucros, guerras e conflitos civis, além de mediar conflitos relativos a investimentos entre investidores estrangeiros e governos receptores. Segundo o GBM, a AMGI tem o compromisso de “promover o investimento estrangeiro direto nos países em desenvolvimento para apoiar o crescimento econômico, reduzir a pobreza e melhorar a vida das pessoas”²⁷.

O GBM apresenta as cinco organizações citadas como parte de sua estrutura, porém há duas outras que são consideradas instituições independentes: o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI) e o Painel de Inspeção. Suas tarefas são de conciliação e inspeção dos danos causados pelos projetos financiados pelo GBM nos países do terceiro mundo. A questão ambiental se apresenta como principal nos problemas tratados por tais instituições. Importante frisar, por meio da quantidade de solicitações apresentadas, o papel do modo de produção capitalista na conservação do meio ambiente, demonstrando como esse discurso é falacioso e trata de esconder o resultado da exploração dos recursos naturais por meio de políticas chamadas de “sustentabilidade”, mas que, na verdade, o que se sustenta é a exploração dos recursos naturais e da força de trabalho dos países dominados. .

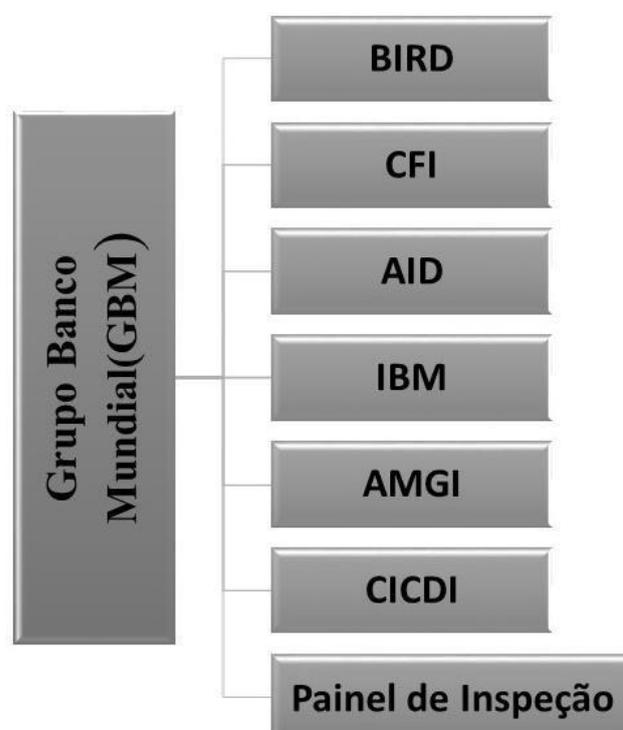
O CICDI é apontado como centro que incentiva o fluxo internacional de investimentos e atenua riscos não comerciais. Há também a mediação dos processos de conciliação entre investidores financeiros e Estados Nacionais. Já o Painel de Inspeção, que passou a funcionar em 1993, tem o papel de promover investigações para pessoas e comunidades que sofrem

²⁷ MULTILATERAL INVESTMENT GUARANTEE AGENCY. World Bank Group. **History**. Disponível em: <https://www.miga.org/history>. Acesso em: 09 set. 2019.

consequências dos projetos financiados pelo BIRD, dentre eles estão os ligados à mineração e ao agronegócio que resultam no comprometimento do solo, das águas e do ar.

Tendo em vista o exposto, pode-se afirmar que as atividades do GBM vão do campo financeiro. Concorde-se, assim, com as afirmações de Pereira (2009) de que o GBM é um ator político, financeiro e intelectual e, como tal, expressa os interesses do imperialismo, garantindo as ações de domínio dos países de capitalismo burocrático. O conjunto das agências do GBM pode ser observado no organograma abaixo.

Figura 1 - GBM e suas agências



Fonte: Elaborado pela autora com dados de WORLD BANK, 2021

1.2 O Grupo Banco Mundial e as ações no contexto de Guerra Fria

O período pós-guerra impôs grandes desafios, em especial, para os povos que estavam em territórios atingidos pelos conflitos. O resultado da guerra trouxe para o cenário internacional

duas potências: os EUA e a URSS. A predominância europeia na condução política e econômica no mundo foi substituída pelo mando norte-americano e soviético, em especial nos continentes asiático e africano que foram palco da sanha imperialista europeia no século XIX. Partindo desse aspecto, nesta seção será abordada o comando norte-americano durante a Guerra Fria, para demonstrar como os EUA se impôs no bloco capitalista como a principal potência imperialista. Também houve a oposição aos soviéticos de forma estratégica por meio da imposição e da aliança com setores da grande burguesia dos países dominados para afastar a ameaça do comunismo em tais países. Ao longo da seção, será apresentado o contexto geral da Guerra Fria e a condução de política via GBM por meio das bandeiras de combate à pobreza e impulso ao desenvolvimento conforme os princípios do imperialismo.

Em meio a polarização das duas potências, dois importantes estadistas se destacam, Truman²⁸, do lado capitalista, e Josef Stálin, do soviético. Um expressando, a defesa da “liberdade” representada pela manutenção do modo de produção capitalista; e o outro, a defesa da superação do Estado e do modo de produção capitalista, o socialismo. Como afirma Anderson (2015), existia uma diferença ontológica entre EUA e URSS no entendimento sobre desenvolvimento da história e da sociedade. Fato compreensível pela noção dos ideólogos do capitalismo de que o modo de produção capitalista é a última etapa da história, o que é refutado pelos revolucionários e cientistas marxistas.

O ano de 1947 marcou o início da Guerra Fria, encerrando qualquer possibilidade de reconciliação entre EUA e URSS (ANDERSON, 2015). Os EUA implementaram como política externa a Doutrina Truman²⁹. Os objetivos eram o impedimento da expansão do

²⁸ Segundo dados biográficos que constam no site oficial da Casa Branca, Harry S. Truman foi presidente dos EUA foi 33º presidente dos EUA. Truman nasceu em Lamar, Missouri, em 1884 e assumiu a presidência em 12 de abril de 1945. Ele foi para a França durante a Primeira Guerra Mundial como capitão na Artilharia de Campo. Sucedeu Roosevelt na presidência. Ficou no cargo até janeiro de 1953. Durante seu mandato diversos fatos demonstraram a força que os EUA assumiram frente os demais países. Pode-se listar algumas ações definidas em seu governo, como: a decisão de usar a bomba atômica contra o Japão, testemunhou a assinatura da carta das Nações Unidas. Nos EUA Ele apresentou ao Congresso um programa de 21 pontos, propondo a expansão da Seguridade Social, um programa de pleno emprego, uma Lei permanente de Práticas de Emprego Justo, e habitação pública, ficou conhecido como Acordo Justo. Na política internacional esteve à frente do Plano Marshall de Reconstrução da Europa, e este estimulou uma espetacular recuperação econômica na Europa Ocidental devastada pela guerra. Instalou a Doutrina Truman de contenção do comunismo e o início da Guerra Fria. Informações disponíveis em: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/presidents/harry-s-truman/> acessado em 09 de julho de 2021

²⁹ Doutrina Truman são medidas políticas e econômicas assumidas pelos EUA após o discurso de Harry S. Truman contra a ameaça comunista, no qual é assumido o compromisso de defender o mundo dos soviéticos e de qualquer ameaça comunista conforme estes definiam. Este é no âmbito global o evento que instaura o início da Guerra Fria.

ideário comunista no mundo e o fortalecimento da influência norte-americana internacionalmente. A ideia construída pelos EUA foi a de que de um lado se encontrava “a liberdade do indivíduo da livre iniciativa” e do outro “o mundo da tirania da URSS”. A perspectiva apresentada pelos EUA, segundo Anderson (2015), tinha o objetivo de construir internacionalmente o entendimento que o caminho a ser seguido era o norte-americano, ao passo que os comunistas deveriam ser encarados como inimigos de qualquer tipo de liberdade. Além de expressar intensa luta ideológica em torno dos rumos políticos e econômicos na condução do modo de produção e a relação com a propriedade privada destes.

A estratégia para que os países se alinhassem com os EUA se expressou pela atuação das gêmeas de Bretton Woods. O BIRD passou a ter papel ampliado, indo além de tarefas financeiras e assumiu o papel de agência de desenvolvimento, se apresentando como GBM. As tarefas assumidas tinham como linha atar ações financeiras, políticas e ideológicas para proporcionar subordinação dos países do terceiro mundo em relação aos EUA e afastá-los da influência soviética. Para tanto, utilizava-se o discurso de promoção do desenvolvimento. Tanto o GBM como o FMI têm a participação das principais economias mundiais, porém os EUA, por sua condição econômica, assume o lugar de principal acionista do BIRD e do FMI, o que significa o poder de voto e de decisão nas definições encaminhadas para os dois organismos internacionais.

Ao longo da década de 1960 até os anos de 1980, o GBM assumiu bandeiras que representavam a “preocupação com as necessidades das populações das regiões mais empobrecidas do mundo”. Para tanto, aumentou consideravelmente o montante de empréstimos, que eram justificados pela necessidade de expandir a infraestrutura de serviços sociais. Essa mudança ocorreu no período que McNamara assumiu a presidência do GBM. McNamara, ao discursar em sua posse como presidente do Banco, demonstrava a experiência que adquiriu como Secretário de Defesa dos Estados Unidos e presidente da Ford Motor Company. Seu currículo, como demonstra Pereira (2010), carimbou a gestão mais coesa na conexão entre segurança e desenvolvimento. As políticas durante sua gestão focavam em setores como infraestrutura e expansão agrícola, no sentido de garantir um discurso sobre ações de desenvolvimento, mas que tinham como fim promover amplo processo de racionalização produtiva e controle da organização popular, em especial no campo que tivesse qualquer tipo de alinhamento com ideias revolucionárias.

O resultado foi a rápida ascensão da dívida dos países de capitalismo burocrático relativa aos empréstimos. Isso ocorreu porque, para implementar as políticas de desenvolvimento nos países do terceiro mundo, houve a necessidade de vinculá-las a empréstimos substanciais do GBM. Tal política, partindo das análises do capitalismo burocrático, ao invés de promover desenvolvimento, aprofundava a condição de atraso e dependência dos países. Houve assim o reforço da condição semicolonial³⁰ dos países que passavam a condição de devedores, além de total obediência aos interesses norte-americanos. Fontes (2010) nomeia tal política de “pobretologia”, que representa ações mitigadoras de “combate à pobreza” com o fim de conter a ira popular. A bandeira de “assalto à pobreza” encampada pelo GBM e incorporada como discurso central não promovia desenvolvimento real, mas subserviência e consolidação na divisão internacional do trabalho como países exportadores de matéria prima e de mão-de-obra barata.

O discurso de McNamara era que “os países ricos” deveriam dar assistências aos “países pobres”, porém escondia outro imperativo que era o controle dos povos como contenção de futuras revoltas resultantes da imensa desigualdade gerada pelo modo de produção capitalista. Como afirma Pereira (2010), esse aspecto representava o que ele também denomina de pobretologia, que era a imposição da pobreza como unidade de análise, parâmetro legítimo e foco obrigatório para toda e qualquer iniciativa no âmbito da assistência ao desenvolvimento. A bandeira de ataque à pobreza atravessou gerações de estadistas e se manteve ao longo da história do GBM como um dos objetivos principais para se promover o desenvolvimento. Hoje, essa bandeira é apresentada como primeira tarefa do GBM, vinculada pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). A manutenção do discurso se apresenta da seguinte forma nas tarefas do GBM:

(i) terminar com a pobreza extrema no curso de uma solução de geração e promover a prosperidade compartilhada. Para acabar com a pobreza extrema, a meta do Grupo Banco Mundial desativa a porcentagem de pessoas que recebem menos de US\$ 1,90 por dia, a 3% até 2030. Para fomentar a prosperidade compartilhada, a meta é promover o reconhecimento dos ingressos da população de todos os países que se situam nos 40% inferiores da distribuição do ingresso. O Grupo Banco Mundial é uma fonte fundamental de assistência financeira e técnica para os países no desenvolvimento de todo o mundo. Não se trata de um banco no

³⁰ O termo semicolonial é uma categoria do capitalismo burocrático e se liga a condição de dependência de um país em relação a outros com relações próximas das estabelecidas no colonialismo. Souza (2014) analisa tal categoria vinculada a semifeudalidade. Tais categorias serão tratadas com maior profundidade no capítulo dois.

sentido habitual, senão de uma organização única que persegue a redução da pobreza e apoia o desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2019, [s.p.])³¹

Percebe-se que o GBM se pautou pela intervenção e política mitigadora nos países semicoloniais perpetuando a pobreza ao invés de aplastá-la, especialmente entre os mais pobres, definidos pelo GBM como aqueles que se encontram na linha de extrema pobreza, e, recebem menos de US\$1,90³² por dia. A miséria não é fruto de problemas nacionais ou resultado de acúmulo de capital humano em um determinado território. Pobreza e miséria são resultados da exploração dos países semicoloniais pelo imperialismo, que se reflete na vida dos povos por meio da ampliação da intensificação das condições mais precárias de trabalho e de vida num todo. O GBM necessita construir bases e fundamentos para internalizar nas mentes seus valores e assim ter facilidade em promover a supremacia do capital sobre o trabalho.

No final da década de 1960 durante os anos de 1970, o GBM institucionalizou a redução da pobreza como parte de todas ações das instituições, incluindo pesquisas e dados interpretados a partir do que Pereira (2010) nomeia como “ciência da pobreza” e na “ciência da gestão da política da pobreza” pela via do crédito e da filantropia. O resultado foram ações guiadas pelo endividamento e pelo aumento da produtividade. No tópico seguinte, será abordado como o desenvolvimento e a pobreza foram pilstras para a política norte-americana por meio do GBM para justificar ações de controle atrelado à produção e ao aprofundamento do atraso dos países de capitalismo burocrático.

1.2.1 Desenvolvimento e pobreza: guias do investimento na agricultura e na consolidação do atraso nos países semifeudais

A análise da sociedade capitalista, demonstra como o poder de uma potência imperialista se sobressai para garantir o controle ou influência sobre os povos e nações oprimidas do mundo. O GBM representa um dos elos entre os países imperialistas e os semicolonias com a promessa de soluções para combater a pobreza e promover o desenvolvimento. O período

³¹ BANCO MUNDIAL. **Qué hacemos**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/about/what-we-do>. Acesso em: 09 set. 2019.

³² A partir da cotação no dia 16 de maio de 2021 em que o dólar equivale em tal data a R\$5,27, tal valor diário será de menos de R\$10,01.

em que McNamara se manteve na presidência do GBM coincidiu com a polarização entre EUA e URSS. Nesse momento, como ressalta Pereira (2010), a ideia de superar a pobreza foi apresentada como necessidade para aumentar a produtividade dos pobres. Cristalizou-se a concepção de que só vivia em condições de pobreza quem não tivesse se inserido em atividades consideradas produtivas e rentáveis, desconsiderando-se o caráter desigual e combinado das diversas formas de exploração. Além de se isolar a pobreza como um fenômeno em si mesmo, reificava-se as formas mais predatórias de desenvolvimento capitalista, na em que se explicava a pobreza como exclusão do progresso e não como um dos seus resultados. Por isso, afirma-se que tal diretiva expressou de forma mais aguerrida o intuito de difundir e reforçar os princípios da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, eliminar as investidas da URSS e a organização de grupos e organizações revolucionárias pelo mundo.

Essas políticas orientavam-se especialmente para países de economia débil, dependente e agroexportadora, mesmo que a produção não fosse ainda de grandes porções. Foram orquestradas ações para ligar os interesses do grande capital às necessidades reais das grandes massas de trabalhadores em países marcados pela desigualdade e pelo atraso. Nesse período, a bandeira de “assalto à pobreza”, conforme afirma Fontes (2010), foi fundamental devido à ameaça de segurança e de aproximação dos trabalhadores, em muitos países, à ideologia proletária, revolucionária e comunista.

O elemento da segurança se destampa e se liga à pobreza. Tal análise se apresentou mais forte nas áreas camponesas dos países semicoloniais. Lembrando que a China havia passado por um processo revolucionário cuja a base era composta pelos camponeses. Segundo McNamara (1973), existiam elementos ligados à violência e aos distúrbios civis em áreas rurais que, por sua vez, se ligavam à pobreza. Fato que também ocorria nos centros urbanos, em especial nas periferias, locais de concentração da violência e da pobreza. Nesse sentido, se consolidaram políticas na cidade que visavam a aplastar problemas mais urgentes como o da moradia e, no campo, o problema da produção. Para tanto, o GBM articulou ações via empréstimos que aumentaram a produtividade nos dois espaços. Na cidades, houve a construção de casas por meio de mutirões, e no campo aplicou-se um conjunto de medidas focadas na ampliação de pesquisas e ações para aumentar a produção de alimentos. No fim, não se objetivava produzir valor de uso, mas sim valor de troca, que no atual estágio do

capitalismo significava ampliação dos lucros de forma concentrada nas mãos dos monopólios.

Embora a posição capitalista se apresentasse como hegemônica no bloco capitalista, a ideologia proletária não estava enclausurada no leste europeu. Pelo contrário, estava difundida, expressando que um espectro do comunismo ronda(va) o mundo. A formulação de um modelo produtivo pautado no valor de uso e na garantia da satisfação das necessidades humanas, sem o objetivo de gerar lucro, se apresentava como pulsão do conjunto de trabalhadores que se organizavam em torno da luta contra a exploração e opressão do imperialismo. O alinhamento ideológico com os princípios socialistas, defendidos pelos grandes expoentes da luta revolucionária na história, cresceu internacionalmente. O perigo da revolução atiçou a ira dos norte-americanos. Bilateralmente, os acordos firmados seguiram o objetivo de fortalecer lideranças aliadas aos valores defendidos pelos EUA. Na América Latina, o reflexo foi o financiamento das ditaduras civis- militares instaladas no início dos anos de 1960.

Segundo Fontes (2010), o GBM abandonou as análises totalizantes sobre as condições internacionais de produção da desigualdade. Ao passo que se teve estímulo financeiro a estudos limitados a mensurar a pobreza para direcionar ações mercantis-filantrópicas. O tratamento da pobreza se vinculou às políticas focalizadas que, ao invés de eliminá-la, fortaleceu o imperialismo. As ações e investimentos se direcionaram à produção rural. Fontes (2010) analisa que essa política proporcionou a construção de caminhos que levaram à pobreza rural e não ao desenvolvimento como foi propagandeado. Houve o fortalecimento da linha burocrática na agricultura nos países semicolônias resultando no fortalecimento do latifúndio e do atraso que esse representava. Da economia às relações sociais. As ações no campo, por meio de diferentes projetos, buscavam consolidar uma política de geração de lucros por um lado, e conter qualquer revolta por meio da aceitação da estrutura agrária. A concentração da propriedade da terra não era vista como um problema. Porém, seguindo a análise do capitalismo burocrático, a concentração da propriedade da terra é um elemento que emperra o desenvolvimento. E essa condição se reforçou pela aliança entre latifúndio (burguesia burocrática) e imperialismo (capital financeiro monopolizado via ações do GBM). As ações no campo não eram aleatórias, mas sim planejadas e tinham o intuito de

[...] barrar qualquer revolução vermelha, e que impulsionou a extensão em diversos pontos do planeta de uma agricultura capitalizada, fortemente mecanizada e dependente de pesticidas, promovendo um salto na escala de concentração de terras e, por extensão, nas expropriações primárias. A atuação internacional “contra a pobreza” destinava-se a, em curto prazo, incentivar as expropriações agrárias de posseiros, parceiros, meeiros e arrendatários (FONTES, 2010, p. 192).

Em primeiro lugar, a preocupação era a contenção da revolta dos povos oprimidos pelos interesses imperialistas, seguida pela manutenção da estrutura agrária.

Havia diversas formulações sobre a garantia do domínio dos EUA sobre a grande parte dos países, não permitindo a expansão do comunismo para além das fronteiras da URSS e da China. A pobreza estava no centro do debate. Um grupo de intelectuais do *establishment* norte-americano, dentre eles Walt Whitman Rostow³³ e o próprio McNamara, defendia que a pobreza sem intervenção direta dos EUA levaria os países a se alinharem à URSS. Pela experiência com o Vietnã, chegava-se à conclusão de que armas não eram suficientes para se garantir a “segurança”. Para os EUA, conforme apresenta Pereira (2010), era importante a defesa da ordem política, a ser obtida por meio do crescimento econômico, melhoria dos indicadores sociais básicos e redução das desigualdades socioeconômicas.

Por outro lado, havia intelectuais que acreditavam que a promoção do desenvolvimento provocaria certo afastamento dos países em relação aos EUA e alinhamento com outros países socialistas ou não. Os estudos do professor de Economia, Samuel Huntington³⁴, se alinhavam com o segundo grupo, que também compunha o *establishment* norte-americano. Para Mello (2010), ele estava na contramão das teorias sobre desenvolvimento, pois via a modernização social como algo distante de alcançar o desenvolvimento político, o que resultaria em instabilidade e decadência política. Assim, no lugar de modernização, o

³³ Walt Whitman Rostow (1916-2003) foi um economista e segundo consta no site dos arquivos nacionais norte-americano ele foi um educador e funcionário do governo foi assistente especial adjunto do Presidente para Assuntos de Segurança Nacional em 1961. De 1961 a 1966, Rostow foi Conselheiro e Presidente do Conselho de Planejamento Político do Departamento de Estado. Ele também atuou como representante dos EUA no Comitê Interamericano para a Aliança para o Progresso de 1964 a 1966. Foi um estudioso do desenvolvimento. Uma de suas obras mais famosas é o livro “Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não comunista. Demonstrando o distanciamento à teoria marxista.

³⁴ Samuel Huntington, segundo Garcia (2008), foi um cientista político estadunidense. Sua produção ganhou grande notoriedade nos anos 1950 e 1960 ao tratar sobre as relações civis-militares e do controle civil sobre as Forças Armadas. Sua principal obra, *The Soldier and the State*, publicada pela primeira vez em 1957. É muito influente em círculos de estudos conservadores, se identificando como de direita pela preocupação com a estabilidade do Estado a partir das relações civis-militares.

objetivo a ser perseguido pelos países seria o da ordem política. Tal perspectiva responde, em algum nível que, embora colocasse o desenvolvimento à frente dos acordos, esse não seria a centralidade. Os EUA não tinham interesse na decolagem econômica dos países explorados pelo imperialismo. Além de proporcionarem a aliança com setores da grande burguesia dos países semicoloniais, fortalecendo a dependência e a política de atraso.

Um exemplo da incorporação de tal pensamento se deu nas políticas do GBM direcionadas ao campo como forma de controlar o país, pois existia a ideia de que

Para o sistema político, a oposição dentro da cidade pode ser perturbadora, mas não é letal. A oposição no interior é, porém, fatal. Quem controla o interior controla o país. [...] se os camponeses aceitam e se identificam com o sistema existente, isso proporciona uma base estável ao sistema. Se os camponeses se opõem ativamente ao sistema, passam a ser os portadores da revolução [...]. O camponês pode, assim, desempenhar um papel altamente conservador ou altamente revolucionário (HUNTINGTON, 1975, p. 302).

Percebe-se, pela leitura de Huntigton (1975), que o intuito era promover ações no campo que levassem os camponeses à aceitação de sua condição de miserabilidade, estabilizando o sistema. Tal posição demonstra um problema de fundo político-ideológico com relação ao papel revolucionário dos camponeses, que se explicava pela análise da Revolução Chinesa liderada por Mao Tsé Tung, quando os camponeses cercaram a cidade e dirigiram o processo revolucionário. A estratégia era, conforme aponta Pereira (2010), ganhar apoio desse seguimento ou, pelo menos, desativar o ativismo no campo.

O conjunto de ações direcionadas à produtividade no campo ficou conhecido como “Revolução Verde”³⁵. Houve a criação de grupos de pesquisa agrícola em todo mundo, tendo como referência o Grupo Consultivo para a Pesquisa Agrícola Internacional (CGIAR). Em pouco tempo, tal projeto ganhou apoio público e privado, tendo como principais financiadores a USAID, responsável por 25% dos recursos, e o GBM com 10%. Pesquisas

³⁵ Revolução Verde foi um conjunto de iniciativas tecnológicas que permitiram o aumento da produção agrícola, fruto de pesquisas de resistência das sementes como as de trigo e milho. As ações desenvolvidas nesse período foram controladas por instituições financeiras internacionais e pelo Departamento de Agricultura Americano. O resultado dessa política foi o aumento da produção, a ampliação do lucro, maior controle produtivo dos países agroexportadores. Camely (2009) afirma que, em 1959, um grupo liderado por um departamento econômico de agricultura dos EUA produziu o “Relatório sobre a crise dos alimentos na Índia e as medidas para resolvê-la”, da Fundação Ford. No lugar de mudanças na estrutura agrária do país, o relatório recomendava a adoção de medidas tecnológicas como solução dos problemas do campo indiano. Foi esta a estratégia da 'Revolução Verde'. A Fundação Ford chegou até a dar recursos para o Programa de Desenvolvimento Agrícola para testar a estratégia, provendo os ricos fazendeiros nas áreas irrigadas de produtos subsidiados, de crédito generoso, incentivos fiscais, etc.

desenvolveram sementes resistentes a diversos tipos de intempéries e resultaram em bons resultados com agrotóxicos e fertilizantes. O GBM orientou e incentivou os países clientes a realizarem empréstimos e criarem centros voltados à pesquisa agrícola. O intuito, para além do lucro imediato com a produtividade agrícola, tinha contornos no plano ideológico, uma vez que muitos dos membros que se ocupavam funções nos governos estudavam na CGIAR, o que consolidou uma cultura pautada em princípios econômicos dos EUA, com o fim de promover a revolução verde e prevenir a revolução vermelha. Com relação ao processo educativo, em especial, à educação superior, ocorreu um investimento de formação universitária em áreas agrícolas como forma de ampliar a lógica da produção em cada país.

Camely (2009), ao analisar a condução do GBM, demonstra como tal política não tinha a finalidade de beneficiar os camponeses, mas fortalecer a condição de geração de ganhos econômicos para grupos do setor agrícola e representantes da burguesia burocrática, os latifundiários. Além do favorecimento de grupos financeiros ligados à motorização, mecanização e introdução de produtos químicos (adubos, fertilizantes, agrotóxicos) no campo. No Brasil, a Revolução Verde expressou o agravamento da concentração fundiária, dos conflitos no campo e da “desterritorialização de categorias sociais”, em especial, agricultores familiares, nações indígenas, comunidades quilombolas e outras populações tradicionais (CASTRO, 2017). Conforme as observações de Castro (2017), a realidade e a economia brasileiras seguiram as linhas de: a) integração vertical da economia; b) aumento da produtividade; c) aproximação da lógica agrícola de produção ao padrão de acumulação industrial; d) reorientação das políticas públicas agrícolas para o eixo de desenvolvimento dos complexos agroindustriais; e) reforço da presença do Estado, como agente modernizador do campo.

Além disso, como pontuam Zamberlam e Fronchetti (2001), houve ccessão de espaços para os organismos internacionais que direcionaram a formação técnica e superior no Brasil por meio de ações como envio de professores, técnicos e pesquisadores para o interior a fim de promover treinamento para incorporar o novo modo de produção agrícola; promoção de condições para a vinda de técnicos de centros internacionais para realizarem treinamentos no Brasil; atração de empresas transnacionais para a produção de insumos químicos, máquinas e equipamentos, além de indústrias processadoras de matéria-prima agrícola.

Grandes transnacionais chegaram no Brasil nesse período, dentre elas Ford, Shell, Ciba-Geigy (que em 1996 se fundiu com a Sandoz gerando a Novartis), ICI, UNILEVER, Du Pont, Bayer, BASF, Stauffer, Dow Química, Pfizer, Union Carbide, Hoeschst AG, Monsanto, Rhodia. O que demonstra o não fortalecimento da industrialização nacional e a manutenção da estrutura agrária que, em muitos casos, ampliou as estruturas de poder ligadas à posse da terra. Foram realizadas constantes investidas no sentido de intensificar a dependência do país em relação à industrialização externa. Esse é um aspecto da linha burocrática na indústria, promovida pelo imperialismo para não permitir o desenvolvimento das forças produtivas e reforçar a condição de produção de produtos agrícolas para o mercado externo. A centralidade na agricultura representou o investimento ampliado nos centros de pesquisa para se adequar os produtos ao solo e ao clima brasileiro. Nesse período, surgiram duas empresas fundamentais para adequar o discurso geral do imperialismo às necessidades do homem do campo, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER).

Segundo Jacobs (2004), houve a formação de um regime específico de cooperação técnica que incluía atores com papéis definidos, procedimentos e até mesmo instituições formalmente estruturadas. Essa estratégia fazia parte de um esforço internacional mais amplo, voltado para o comércio, que permitiu que um grande grupo de países fosse incorporado à esfera de influência dos EUA, dentro da ordem internacional da Guerra Fria. Tais acordos também reforçavam os andamentos da revolução verde por aquisição de maquinário, e formações vinculadas a tal lógica produtiva em diversas modalidades do ensino, especialmente no ensino técnico e superior.

Todos aspectos apresentados demonstram a expertise e o manejo político de McNamara na condução estratégica do GBM no sentido de fortalecer a segurança e o desenvolvimento dos EUA. Durante sua gestão, McNamara tratou as contradições no sentido de consolidar o domínio norte-americano por meio do discurso de liberdade, prosperidade, desenvolvimento e combate à pobreza. Como afirma Leher (1998), a gestão McNamara foi diferenciada ao não apresentar a mentalidade de banqueiro e, enquanto estrategista, pretendia conseguir por meio da persuasão o que não era possível conseguir pela guerra. McNamara buscou “manejar reivindicações dos países subdesenvolvidos para controlá-los, em um período de crise

mundial do capitalismo e de hegemonia dos EUA ”(LEHER, 1998, p. 116). Essas manobras foram essenciais para construir uma tática por meio das bandeiras de “combate à pobreza” e do desenvolvimento, como forma de viabilizar o controle dos países, tornando-os reféns da política internacional norte-americana.

A estratégia de “combate à pobreza”, por meio do endividamento no plano internacional, seguiu a mesma lógica da política interna norte-americana adotada pelo governo de Lyndon B. Johnson³⁶. Em seu governo, em meio a Guerra do Vietnã³⁷, alguns programas sociais como “A Grande Sociedade³⁸” e “Guerra à Pobreza³⁹” foram implementados com fins de promover uma “certa paz” e a construção de um ideal de vida americana. Porém, tais políticas foram inviabilizadas com o avançar da Guerra do Vietnã. Além disso, comprovou-se que tais programas favoreciam grandes corporações, em detrimento do povo que se manteve na pobreza. Azevedo (2005) afirma que tais programas não tinham como fim atacar a perversa distribuição de renda, nem enfrentar as estruturas de poder local que impediam que os recursos chegassem aos pobres. A questão não era diminuir a pobreza ou combatê-la, mas aplicar políticas maquiadoras, fortalecer os grandes grupos e permitir que tivessem ampliação de seus lucros. Fundamentalmente, as políticas de intervenção do Estado de combate à pobreza tinham foco na população negra. As medidas não representavam a

³⁶ Lyndon B. Johnson foi presidente dos EUA de 1963 a 1969 pelo Partido Democrata. Ascendeu à presidência após a morte de Kennedy; internamente estabeleceu políticas voltadas às áreas sociais, no âmbito internacional implementou uma política anticomunista. Foi o comandante da nação do período da entrada dos EUA na Guerra do Vietnã. Cf LYNDON B. JOHNSON. The 36th presidente of the United States. **The White House**, [s.d.] Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/presidents/lyndon-b-johnson/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

³⁷ Guerra do Vietnã(1959-1975) foi um conflito entre dois governos no território do Vietnã, dividido em norte e sul, que lutavam pela unificação do país conforme os interesses dessas porções. Cada porção do país ideologicamente tinha uma posição, o norte alinhado com o comunista da URSS e China e o Sul com o capitalismo dos EUA. Os EUA envolveram-se diretamente no conflito, em 1969 e chegou a enviar 500 mil soldados para o território vietnamita. O lado do norte era dirigido por Ho Chi Minh, que tinha orientação comunista e o Vietnã do Sul governado por Bao Dai e tinha alinhamento com o capitalismo e a posição norte-americana. Os números de soldados americanos mortos nos conflitos foram de 58.220, 1.687 desaparecidos e 303.635 feridos e mutilados. Em 1969 foi realizado um processo de vietinização, que foi a retirada das tropas norte-americana do território vietnamita. O EUA é considerado perdedor na Guerra o que abalou a imagem do país no mundo.

³⁸ O Programa “A Grande Sociedade” consistia em uma série de políticas domésticas aplicadas pelo presidente americano Lyndon B. Johnson em 1964/1965 que tinham como objetivos declarados- eliminar a pobreza e a injustiça racial. O foco dos gastos governamentais seria para projetos para educação, saúde, problemas urbanos, pobreza rural e transporte. Foi um programa comparado ao New Deal. Cf Lyndon B. Johnson, [s.d.].

³⁹ “Guerra contra a Pobreza” foi um programa de governo lançado pelo governo de Lyndon B. Johnson focado em desenvolvimento comunitário. É um programa que fazia parte das políticas implementadas pelo “ Grande Sociedade” Cf Lyndon B. Johnson, [s.d.].

transformação da vida do povo negro, mas a tentativa de impedir que essa população se revoltasse. Reforça-se que era uma tentativa de contenção, que não impediu a mobilização popular contra todo tipo de injustiça. Assim como não impediu a organização em grupos e partidos revolucionários com posição ideológica vinculada ao marxismo-leninismo-maoísmo, como o caso do partido revolucionário Panteras Negras⁴⁰.

A mesma lógica aplicada internamente nos EUA contra os povos oprimidos se expressou na política internacional por meio do discurso desenvolvimentista, aplastando qualquer organização democrática ou revolucionária que se rebelasse contra as diversas formas de opressão e organização do Estado. Nesse sentido, o GBM se apresentou organicamente como instrumento da política de contenção de revolta por meio de direcionamentos a serviço do controle ideológico aliado aos incentivos de endividamento para aplicar tais políticas. Os empréstimos concedidos para apoiar projetos orientados à pobreza não representaram, conforme sinaliza Pereira (2010), nem um terço do total financiado, tendo pequeno impacto. Houve um redirecionamento proposital na composição e destinação do gasto público. Isso ocorreu devido à necessidade dos governos apresentarem contrapartida financeira à medida que solicitavam empréstimos. E, como agente intelectual, o GBM forneceu, por meio de seus projetos, parâmetros e condições para redefinição de políticas setoriais e sociais em tais países.

Ao tratar no aspecto geral o significado da pobreza e do desenvolvimento é necessário relacioná-lo, no modo de produção capitalista, com a cisão entre capital e trabalho. No modo de produção capitalista, devido às condições de separação dos trabalhadores dos meios de produção, a distribuição de renda e riqueza é desigual e em favor dos capitalistas. Porém, quando se trata de relações entre os países, o resultado dessa cisão tem aspectos diferenciados para os trabalhadores de países de economia avançada, em relação àqueles dos países de economia débil. Assim, a pobreza não é resultante de um problema nacional, ou mesmo da pouca produtividade de um país, ela é, no geral, expressão da condição econômica

⁴⁰ Panteras Negras foi um partido político que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, no contexto de luta da população negra pelos seus direitos e no combate à violência policial. O partido foi fundado por universitários negros, em especial, Huey Newton e Bobby Seale, com um projeto revolucionário fundamentado no marxismo-leninismo e no pensamento de Mao Tsetung como guia teórico para a ação. Passaram a resistir à feroz violência policial racista, travando a luta num terreno completamente militarizado e vigiado pelos serviços de espionagem. Devido à sua inserção nas massas e ações que desestabilizaram a velha ordem de opressão, a organização passou a ser alvo de infiltrações, espionagens e da sistemática violência do Estado que, após assassinar centenas de militantes e prender tantos outros, conseguiu desmontá-la (ABU-JAMAL, 2017).

da sociedade e, como afirma Marx e Engels (2008) só poderá ser superada por uma ação violenta das classes exploradas com mando e guia do proletariado organizado.

Nos países de capitalismo burocrático, a condição da pobreza ainda é mais profunda, pois a contradição capital-trabalho é atada à relação de dependência dos países imperialistas. Acompanhado da espoliação de riquezas naturais, e maior exploração das amplas massas de trabalhadores, tem-se um investimento no atraso e na dependência de tais países. O desenvolvimento nas diversas áreas de forma autônoma é reservado a um pequeno grupo de países, que são os que controlam os monopólios financeiros e industrial. Para manter essa condição, o atraso dos países semicoloniais é uma necessidade. Logo, a pobreza dos povos é uma consequência quase natural frente a tal realidade. Para assegurar tal condição, os países imperialistas, em especial os EUA utilizaram o discurso desenvolvimentista adequado à cada realidade econômica e fortalecendo o GBM como agência de desenvolvimento, como será tratado na seção a seguir.

1.3 A crise geral do imperialismo e o processo de reestruturação do Estado: financeirização, ongismo e desenvolvimento sustentável

Nesta seção, será discutida a relação entre a crise do modelo fordista-keynesiano e a ascensão da política neoliberal, assumida pelos EUA para controlarem os Estados Nacionais de terceiro mundo. Há forte influência nos países da América Latina com a continuidade da política de dominação do território pelos EUA desde o século XIX com a Doutrina Monroe⁴¹ de “América para os americanos”. A lógica de controle norte-americano se expandiu para outros territórios, demonstrando sua potência militar, econômica, política e ideológica.

⁴¹ Teixeira (2014), ao analisar a política externa norte-americana com seus vizinhos do Sul sistematiza a Doutrina Monroe, que pode ser entendida como um conjunto de ações da política diplomática norte-americana anunciadas pelo Presidente norte-americano James Monroe (1758-1831) no ano de 1923 no meio de seu mandato que foi de 1817 a 1825. Em seu pronunciamento James Monroe afirmou que o continente americano não deveria aceitar nenhum tipo de intromissão europeia sobre qualquer aspecto, defendendo a consigna de “América para os americanos”. Tal doutrina se baseia em três princípios: a impossibilidade de novas colônias ao longo do continente; intolerância à interferência de nações europeias em questões internas, a não participação norte-americana em conflitos envolvendo países europeus.

A década de 1970 foi um divisor de águas na história do império norte-americano. A organização produtiva começou a ser questionada pelos trabalhadores em meio a polarização entre EUA e URSS. Além disso, a política externa norte-americana tinha o objetivo de afastar o perigo do comunismo de suas áreas de influência a partir de acordos bilaterais e ações militares resultando no aumento estrondoso dos gastos do governo americano. A política bélica era intensa apoiada no discurso de que o mundo se encontrava numa Guerra Fria. Exemplos na Ásia e Oriente Médio, como a Guerra do Vietnã, Secessão no Paquistão, Guerra Civil no Líbano e Yom Kipur⁴²; e na região da África, as guerras civis em Angola, Moçambique, Sudão, Nigéria, Mali, etc. Além do financiamento direto e indireto de grupos da América Latina alinhados à imposição de ditaduras civis-militares como instrumentos de contenção da revolta popular e da vitória comunista. Os resultados foram, além de perdas políticas e humanas, prejuízos econômicos que impactaram a economia norte-americana (ANDERSON, 2015)

Em outubro de 1973, os países árabes exportadores de Petróleo, colegiados na Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), proclamaram embargo aos EUA e aos países europeus que apoiaram a sobrevivência de Israel, em especial, na Guerra de Yom Kipur. Tal acontecimento gerou o primeiro choque do petróleo⁴³, que resultou no aumento de 400% no preço do barril e levou a uma crise de recessão entre os anos 1974-1975.

A instabilidade política internacional somava-se à instabilidade econômica, marcada por dois fatores. O primeiro foi a crise da conversibilidade do ouro em dólar. Devido à desvalorização da moeda americana, houve o rompimento com o regime monetário definido em Bretton Woods, com o abandono do sistema de paridades fixas em favor de taxas de

⁴² A Guerra de Yom Kippur também conhecida como Guerra Árabe- Israelense, Guerra de Outubro. Conforme apresenta Núñez Caciado (2017), esse conflito militar, ocorrido no período de 06 de outubro e 26 de outubro de 1973, entre a coalisão de países árabes dirigidos pelo Egito e Síria, com seus aliados árabes (Kuwaiti, Jordânia, Paquistão, dentre outros países árabes), contra Israel. Tal conflito foi planejado para o dia do feriado judaico, conhecido como Yom Kippur e os países ao avançar no cessar fogo ocuparam o Sinai e as Colinas de Golã que eram territórios capturados por Israel em 1972. O conflito foi se intensificando, ao ponto que, EUA, favoráveis a Israel e URSS favorável aos árabes. Israel, avançou em territórios e com o poder de fogo poderoso ocupou territórios árabes com maior efetividade.

⁴³ Crise gerada pelo embargo dos países membros da OPEP e Golfo Pérsico de distribuição de petróleo para EUA e Europa. A crise assim foi resultado do déficit de oferta, processo de nacionalização e conflitos internos nos países árabes que eram membros da OPEP. O ano de 1973 com a Guerra de Yom Kippur, na qual EUA se aliou a Israel teve o primeiro choque da década. Anos mais tarde, em 1979, ocorre a deposição do Xá Reza Pahlevi, e com isso a desorganização da produção petrolífera do Irã, seguida da Guerra Irã-Iraque (1980/1988) que teve consequências no aumento do preço do barril de petróleo (NÚÑEZ CACIEDO, 2017).

câmbio flutuantes. O padrão monetário predominante se fixou no dólar representando assim o domínio norte-americano sobre a economia internacional. O segundo fator de instabilidade foi o fato de os países centrais sofrerem com a combinação de inflação, baixo crescimento e alto desemprego (PEREIRA,2010).

Nesse contexto, os países denominados pelo GBM como “em desenvolvimento” (Brasil, México, Coreia do Sul, Taiwan) apresentavam altas taxas de crescimento econômico, fruto do endividamento externo oriundo de créditos fartos dos bancos privados internacionais. Ao passo que os países não exportadores de petróleo e empobrecidos, empobreciam ainda mais, atingindo taxas de crescimento baixas ou negativas.

A crise do petróleo, com seus dois choques, em 1973 e 1979, ocasionou o esgotamento da regulação fordista-keynesiana. O resultado foi o fim da condução de políticas desenvolvimentistas direcionadas aos Estados por meio dos organismos internacionais, especialmente, o GBM. Passou a haver a necessidade de promover políticas de ajuste global para responder aos desequilíbrios causados pela crise. Segundo Pereira (2009), o GBM assumiu uma nova postura no sentido de adequar a sua agenda política e intelectual a novos princípios de acumulação e regulação do Estado. Os valores neoliberais se apresentaram, em linhas gerais, no conjunto de documentos do GBM à época. O primeiro Relatório de Desenvolvimento Mundial (RDM)⁴⁴, lançado em 1978 ainda sob direção de McNamara, apresentou novas orientações, nas quais, o mercado é apresentado como impulsionador do desenvolvimento (PEREIRA, 2009).

Para tratar sobre esse novo direcionamento do GBM, esta seção se divide em duas partes. A primeira apresenta elementos da crise e o processo de ajustamento promovido pela aliança entre EUA, Inglaterra, GBM, FMI e o BIS no sentido de consolidar um novo modelo de Estado segundo os cânones neoliberais. A segunda parte trata de três elementos que conduziram a políticas neoliberais do GBM para os países semicoloniais: o processo de financeirização, as ações das Organizações não Governamentais (ONGs) e a difusão do discurso sobre o desenvolvimento sustentável.

⁴⁴ Os RDMs são publicações do GBM que tratam de balanços e análises econômicas para promoção do desenvolvimento mundial conforme os parâmetros do Banco Mundial. Eles são produzidos anualmente e traçam as diretrizes políticas econômicas para o mundo.

1.3.1 A crise geral do capitalismo e as políticas de ajustamento do Grupo Banco Mundial

Uma das consequências da crise econômica da década de 1970 foi a posição assumida pelos países de capitalismo burocrático, de mutuários de bancos privados concomitante com o GBM via BIRD e AID. Nesses países, houve diminuição dos investimentos, desequilíbrio da balança comercial, esgotamento da capacidade produtiva, agravamento das condições precárias de trabalho, desemprego, altos índices inflacionários e empobrecimento geral. Brasil, Turquia e México experimentaram um déficit da dívida externa acumulada por meio dos empréstimos assumidos com o BIRD, ao longo das décadas de 1960 e 1970, tornando as dívidas externas impagáveis.

No primeiro governo Nixon (1969/1972), com a distensão da Guerra Fria, houve diminuição de empréstimos para projetos sociais, embora McNamara afirmasse a necessidade de aumentar a ajuda externa. Os resultados foram iniciativas cada vez mais pontuais, no sentido de manter o diálogo e a influência política de tal organismo em problemas macroeconômicos que advinham dos países devedores. Havia uma instabilidade política internacional e, mesmo com a distensão e com a crise, os países considerados pelo GBM como “em desenvolvimento” tiveram que se ajustar à agenda de políticas econômicas e de organização do Estado conforme as diretivas do capital financeiro. As orientações do Banco Mundial definiam déficit fiscal, redução de investimento público, aumento de incentivo às exportações e gestão da dívida externa (PEREIRA, 2009). Estava colocada a agenda de ajustamento estrutural e remodelagem da política social, em especial, nos países da América Latina.

Pereira (2009) e Campanari (2020) apontam que durante a crise do petróleo os países de economia dependente, como os da América Latina, até mesmo pelo contexto de maior liquidez, acessaram a mais créditos dos bancos privados. O neoliberalismo ganhava espaço e, como acena Pereira(2009), esse contexto provocou um desalinhamento entre a política internacional e as posições de McNamara, que possuía um estilo desenvolvimentista nos moldes Keynesiano-fordista.

Desde o primeiro choque do petróleo em 1973, como reforça Campanari (2020), o endividamento dos países latinoamericanos aumentou, pois existia um ciclo de maior liquidez o que permitiu direcionamento de recursos por parte dos bancos comerciais. Nesse momento três, variáveis se apresentaram:

(a) maior disponibilidade de capital, e conseqüentemente queda na taxa de juros, (b) taxa de câmbio sobrevalorizada e (c) o financiamento dos déficits do setor público. Estes fatores permitiram o controle da inflação, o crescimento econômico baseado na política de substituição de importações e investimentos em infraestrutura, bem como o financiamento dos déficits do balanço de pagamentos (CAMPANARI, 2020, p. 9).

Porém, durante segundo choque do petróleo em 1979, houve o início do que Campanari (2020) nomeia de ciclo de aperto monetário, imposto pelo Banco Central dos EUA, em resposta à crescente inflação americana. As taxas de juros dos EUA, que aumentaram de 9%, em 1979, para 21%, em 1981, levaram muitos países, dentre eles os latinoamericanos, a reescalonarem suas dívidas. Houve aumento brusco da taxa de juros norte-americana, o que implicou na promoção de empréstimos para permitir maiores divisas que admitissem a rolagem de débitos e um aumento de endividamentos. O somatório das dívidas dobrou entre os anos de 1978 e 1981 concentrando-se principalmente em alguns países clientes, entre eles estavam México, Brasil, Argentina, Índia, Paquistão, Indonésia e Turquia. Novos créditos foram suspensos para esses países, resultando na elevação das taxas de inflação devido à monetização utilizada pelos governos para cobrir os déficits públicos, além da necessidade de cumprimento das obrigações no pagamento da dívida. Tal fato combinado com a queda de investimentos, inflação crescente, elevação das taxas de juros, e corte de gastos públicos levou o continente latino-americano à depressão econômica nos anos de 1980.

Na América Latina, a partir de 1982, houve a concentração de intervenções do FMI. O GBM passou a ter como centralidade os empréstimos de ajustamento estrutural. As cessões do GBM e do FMI passaram a condicionar políticas de pagamento da dívida aliadas à realização de reformas na política macroeconômica a fim de manter o pagamento do serviço da dívida externa. Leher (1998), Pereira (2010) e Fatorelli (2016) analisam que a intervenção do FMI nas economias, em especial, nas economias periféricas representou a intensa desregulamentação financeira e maior liberdade de movimentação de capitais, o que proporcionou maior abertura comercial e financeira. Os aspectos relativos ao desenvolvimento como um todo não foram atingidos. Houve deslocamento da centralidade

das ações no planejamento e execução de políticas pelo Estado para a atuação do mercado. As diretivas do FMI eram seguidas pelo GBM e representaram o colapso dos países devedores. Além da intensificação de importação de bens de capital⁴⁵, fundamentais para produção de bens de consumo.

Com tal condição econômica, a possibilidade de algum desenvolvimento industrial dos países semicoloniais se mostrou remota. Houve amplo processo de desregulamentação financeira e financeirização mundial, com acumulação de riqueza baseada no excesso de poder do setor financeiro. Como explica Fattorelli (2016), no modo de acumulação capitalista a predominância no atual estágio é a utilização de instrumentos de endividamento público às avessas, em que são aportados recursos para o sistema da dívida, fortalecendo o esquema de dominação conforme os interesses do capital financeiro. Há valorização do capital na esfera produtiva que se liga diretamente ao crescimento acentuado de operações financeiras em ritmo superiores às atividades de produção. O regime de acumulação fica centrado no poder das instituições financeiras, tais como bancos privados, fundos de pensão e de investimento, seguradoras, empresas financeiras especializadas e os organismos internacionais ligados a essa estrutura financeira, no caso, FMI e GBM (REIS, 2016).

Nos anos de 1980, com a hegemonia do neoliberalismo e o direcionamento de reformas para os Estados nacionais, a consequência foi a expansão da rentabilidade do capital na esfera financeira. O GBM encaminhou a aplicação de reformas nas legislações trabalhista, previdenciária, educacional para se adequarem à lógica financista vigente desde então. A riqueza passou a se concentrar ainda mais nas instituições financeiras, que se nutrem do mecanismo de formação de capital fictício por meio da “inflação do valor de ativos” financeiros, e da transferência efetiva de riquezas para a esfera financeira.

Para além das reformas, foram encaminhadas políticas para formatar práticas e pensamentos seguindo o modelo econômico financista. Práticas de assistência, organização e políticas educativas no geral. Esse modelo, conforme analisam Accorssi; Scarparo e Guareschi

⁴⁵ Bens de capital ou de produção são produtos da indústria usados para produzir outros bens ou serviços. São um conjunto de equipamentos e instalações fundamentais na construção da riqueza de uma sociedade, pois são a base da produção industrial como um todo. São indústrias de motores, caminhões, geradores de energia elétrica, ferramentas que estão a serviço da produção de outras indústrias.

(2012), tem como base a informalidade do trabalho, o desemprego, subemprego e a falta de proteção trabalhista. São faces da política imperialista com contornos neoliberais. A categoria “pobre”, por exemplo, aparece como centro de direcionamento de políticas de assistência. A ideia é manter a posição ocupada pelos que são classificados como pobres na posição social que ocupam. Além disso, é difundida a ideia de que, para sair da condição de pobreza, é necessário que a pessoa adquira conhecimentos, habilidades e competências que se aliem à produção.

Nos países de capitalismo burocrático, as ações do GBM e do FMI promoveram o aumento exponencial da dívida pública que, segundo Reis (2016), teve consequências diretas na expropriação das riquezas. A dívida pública se transformou em títulos negociáveis transferindo os recursos da esfera produtiva para esfera financeira. Esse é mais um instrumento de dominação e decadência das condições que proporcionam o desenvolvimento. O peso da dívida pública levou os governantes dos países semicoloniais a adotarem ações conforme as definições dos pacotes de ajustes fiscal preconizados pelo GBM e FMI.

As análises de Pereira (2010) sobre o GBM no biênio 1980/1981 apontam que a política de ajustamento estrutural foi direcionada para enquadrar os países endividados às novas condições da economia internacional, seguindo a nova divisão do trabalho internacional. De acordo com essa organização, “Estado” e “mercado” se aliam à pressão neoliberal encabeçada pelos governos de Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos EUA. O GBM no RDM-81 apresentou como posição que o único caminho para retornar às taxas de crescimento antes da crise seria o ajustamento. O ajustamento se daria pela diminuição do consumo pelos países, geração de divisas para cobrir as importações e estímulo ao crescimento das exportações, além da urgente reforma no aparelho de Estado. Os argumentos utilizados alinhavam-se com a ideia de que somente por tais meios seria possível aliviar a pobreza e elevar os níveis educacionais.

Toussitant (2020) demonstra como as orientações do GBM e FMI, direcionadas à aplicação das reformas, foram draconianas e tinham o objetivo de garantir o pagamento da dívida. Passaram a serem exigidas as seguintes medidas: conversão das dívidas privadas em públicas; garantia do pagamento dos juros da dívida; ação coletiva dos credores e

particularizada dos endividados para que estes não formassem frente comum; negação da hipótese de anulação ou redução de taxas de juros, o máximo permitido seria reescalonamento dos pagamentos. Novos empréstimos em tal condição seriam concedidos por bancos privados a partir do compromisso dos países endividados com as definições do pagamento da dívida.

As ações do FMI e GBM foram auxiliadas pelo Banco de Pagamento Internacionais (BIS)⁴⁶ com o objetivo de direcionar a gestão da dívida e os elementos ligados a ela na política internacional imperialista. O alinhamento financista apresentou mudanças significativas no GBM, coincidindo com a saída de McNamara da presidência e a chegada de Alden W Clausen (1981/1986) e depois Barber Conable (1986/1991). A política de combate à pobreza não ocupou a centralidade das ações do GBM a partir de então. Assumiu-se o discurso de que a universalização das políticas sociais beneficiaria setores da população que não estariam dentro da linha da pobreza e que poderiam pagar pelos serviços sociais (ACCORSI; SCARPARO; GUARESCHI, 2012). Essa lógica, no geral, foi incorporada aos regramentos das políticas públicas reformadas como, por exemplo o acesso à educação superior com a definição daqueles que poderiam cursá-la gratuitamente, em detrimento da maioria que pagaria por esse serviço. A ideia é que o Estado deveria assumir menos ações de assistência, que passariam a ser desenvolvidas por outros atores como as ONGs, grupos de base, prefeituras, empresas privadas, ou consórcios envolvendo todos esses atores. Tais organizações passaram a receber valores dos fundos sociais criados pelo GBM. O objetivo era aproximar das populações mais pobres para construir valores da Sociedade do Conhecimento, reforçando ideias de conformação com as consequências da política neoliberal, assunto que será debatido na próxima seção.

⁴⁶ O BIS é o Banco de Pagamentos Internacionais ou Banco de Compensações Internacionais em inglês Bank for International Settlements. É uma organização internacional responsável pela supervisão bancária, composta por 140 clientes. Sua finalidade é promover a cooperação entre os bancos centrais e outras agências de estabilidade monetária e financeira. Além disso, coordena comitês como o Comitê da Basileia de Supervisão Bancária, o Comitê do Sistema Financeiro Global, o Comitê de Pagamentos e Infraestrutura de Mercado e o Comitê de Mercados. É a mais antiga instituição financeira internacional, fundada em 1930. É considerada o “banco dos bancos centrais”, um espaço de debate sobre questões relativas ao sistema financeiro internacional e sobre o papel dos bancos centrais. Ela organiza reuniões com os funcionários dos altos escalões da economia internacional para debater a política monetária e o sistema financeiro. Os resultados do trabalho do BIS, além dos direcionamentos do sistema financeiro, são as publicações com relatórios. O Banco Central do Brasil é acionista do BIS desde 1997. Cf BIS. **History** – overview. [s.d.]. Disponível em: <https://www.bis.org/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

1.3.2 O fim da era desenvolvimentista e a incorporações do neoliberalismo nas ações sociais do Grupo Banco Mundial

Na gestão de Alden W. Clausen⁴⁷ (1981-1986), o GBM assumiu sua verdadeira face de agência financeira, deixando para trás o discurso desenvolvimentista de base keynesiana-fordista. Ao assumir a presidência, Clausen alinhou seu discurso e ações com a política neoliberal da Casa Branca. Consolidava-se a perspectiva de agência financeira e não de agência de desenvolvimento. Em entrevista à revista “Finanças e Desenvolvimento” (CLAUSEN, 1982), Clausen explicita tal conduta do GBM, conforme o trecho a seguir:

Para podermos ter acesso aos mercados no caso de precisarmos de mais empréstimos - e essa necessidade está crescendo - precisamos mostrar lucro. Nossos títulos pagam as melhores taxas. Entre as instituições não governamentais do mundo, gozamos da melhor classificação creditícia. Precisamos proteger essa reputação, e nossos lucros contribuem para isso (CLAUSEN, 1982, p. 6).

Essa posição expressava a luta política que existia não só no GBM, mas no Estado norte-americano, entre as linhas economicista e financista nas relações internacionais. A posição da economista-chefe Anne Osborn Krueger é a demonstração de uma mudança de postura do GBM. Ela, conforme analisa Toussitant (2020), abandonou a preocupação em relação ao aumento ou manutenção das desigualdades, a ponto do GBM não publicar dados sobre o assunto nos RDMs durante sua gestão. A posição financista foi internalizada em todas as agências que compunham o GBM e se expressou no conjunto de suas publicações. Houve reforço da positividade da desigualdade, por meio do uso da curva de Kuznet⁴⁸, que destaca a importância do aumento das desigualdades como condição de arranque do crescimento,

⁴⁷Alden W. Clausen foi presidente do Grupo Banco Mundial de 1981 a 1986. Formou-se em Direito pela Universidade de Minnesota em 1949, porém ao se formar foi trabalhar no Bank of America em Los Angeles, California. Entre 1961-1969 atuou como vice-presidente em diversos setores do Bank of America e Chefe Executivo em 1970. Em 1986 retornou à tarefa de Chefe Executivo do Bank of America, mas deixou de exercer tal função em 1990 para ser presidente do comitê executivo. Cf. WORLD BANK. **Explore History**. A. W. Clausen. [s.d.]. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/archive/history/past-presidents/alden-winship-clausen>. Acesso em: 09 jul. 2021.

⁴⁸ Curva de Kuznet, segundo Brito (2012), é uma representação gráfica elaborada para expressar que o crescimento inicialmente gera altos níveis de desigualdade. Porém, há reversão de tal condição com o tempo, por meio da regulação do mercado a partir do momento em que um país alcança certo nível de renda per capita.

dado que a poupança dos ricos é suscetível a alimentar investimentos.

Os RDMs, ao longo da década de 1980, expressaram o alinhamento com a perspectiva neoliberal de estruturação da economia e do Estado, que passa a ser considerado uma entidade reguladora. . O setor privado assumiu centralidade e teve o reforço positivo por sua capacidade de resolução de problemas relacionados ao desenvolvimento pautado na eficiência e eficácia. Tal guinada representava um rearranjo das políticas imperialistas no sentido de criar estruturas que interligassem o sistema internacional financeiro e o processo de monopolização à exploração e opressão do conjunto dos trabalhadores por meios não institucionais tradicionais, mas pelo mercado, desviando qualquer política de bem-estar social.

Em meio às políticas de austeridade da década de 1980, houve a incorporação da concepção de pobreza como expressão da natureza pessoal e individual, e não como resultado do processo de desigualdade entre os países. O individualismo passou a ser amplamente estimulado por meio do discurso de que, para superar a sua condição da pobreza, o indivíduo deveria assumir novas posturas ligadas ao mercado. Além disso, passaram a serem mais estimuladas ações vinculadas à filantropia, que representaram a substituição do Estado por outros atores sociais em situações de mazelas do povo (MONTAÑO, 2012; CAMELY, 2013).

O combate à pobreza foi remodelado: a meta após Reagan não é aliviar a pobreza, mas atenuá-la em moldes distintos dos encaminhados até então pelo Banco. O novo enfoque, em consonância com o cânone neoliberal, afirma que o livre jogo de mercado tem de estar na base das novas políticas sociais. Assim, conforme Clausen, o alvo não é a pobreza, mas o crescimento econômico, alavancado pelo setor privado (LEHER, 1998, p.139).

A política de Clausen retirou do Estado o papel central no atendimento a populações mais pobres. Isso se deu por causa da nova visão de que a administração das políticas sociais não deveria ser estatal, mas políticas comercializáveis, produtoras de lucro. A educação e outras políticas sociais passaram a ser encaradas como gasto, quando implementadas pelo Estado, como investimento, quando vendidas pelas empresas privadas. Na educação, houve a expansão da venda de pacotes educacionais, no escopo da sua mercadorização e mercantilização.

Os valores neoliberais incorporados pelo GBM se refletiram no direcionamento do Estado e na sua ligação com o setor privado na condução das políticas sociais. O resultado foi o corte de gastos com pessoal e com a máquina administrativa, redução dos custos per capita de diversos programas sociais, e reorientação da política social de saúde e educação primárias focalizada em grupos de extrema pobreza (PEREIRA, 2015). Contraditoriamente, o volume de empréstimos direcionado à educação e saúde primárias teve aumento significativo como demonstra a Tabela 1:

Tabela 1 - Empréstimos do GBM para áreas de educação e saúde - anos fiscais 1981-1989

| Setor | 1981-1983 | 1987-1989 |
|---|------------------|------------------|
| Desenvolvimento de recursos humanos | 659 | 1059 |
| Educação | 603 | 756 |
| População, saúde, nutrição | 56 | 303 |
| Agricultura e desenvolvimento rural | 3.513 | 3.638 |
| Abastecimento de água e saneamento básico | 596 | 765 |
| Total de empréstimos (bilhões de dólares) | 13.261 | 19.421 |
| Percentual do total de empréstimos | 35 | 28 |

Fonte: Elaborada pela autora com dados de WORLD BANK, 1993, p. 39

Os dados da Tabela 1 demonstram investimento/endividamento focalizado em setores estratégicos, tanto de difusão de princípios aliados à prática de mercado como de processos de gestão e organização administrativas. Em primeiro momento, a finalidade foi ressaltar o protagonismo do mercado e do setor privado. Nos últimos anos, houve o reforço do pacto entre Estado e mercado via processos organizativos da “boa governança”.

O processo de financeirização sofreu adequações, como a utilização de novos instrumentos

financeiros como a securitização⁴⁹ e mais tarde, na década de 1990, os derivativos⁵⁰. A Auditoria Cidadã, sob a coordenação de Maria Lúcia Fattorelli, aponta que a financeirização é o estágio mais selvagem do capitalismo, no qual os Estados nacionais se curvam ao poder financeiro e suas exigências, colocando de lado os direitos sociais, o patrimônio público e a própria estrutura estatal. O veículo para aplicar esse modelo foi o sistema da dívida e os mecanismos financeiros aplicados pelos Bancos Centrais conforme as orientações do BIS. O resultado concreto foi o aumento dos lucros dos bancos.

A financeirização e a utilização de novos instrumentos financeiros nos países de capitalismo burocrático fortaleceram a fração compradora da grande burguesia. Pelo seu caráter subordinado ao capital financeiro, tal fração facilita e assume o papel de comprar e reforça o poder do monopólio em setores estratégicos da produção nacional. Assim, há uma asfixia da economia, conforme trata Benayon (2013) ao debater sobre o modelo dependente no Brasil.

A sustentação da política de endividamento e pagamento da dívida se incorporou à compreensão do andamento da política econômica a da gestão e administração da coisa pública por meio do discurso de ajuste fiscal como elemento de racionalidade administrativa e construção de um ambiente administrativo eficaz frente às demandas. Porém, o interesse maior é o pagamento dos juros da dívida acumulada, além de diversos mecanismos de promoção da transferência dos recursos nacionais para o sistema financeiro nacional e internacional. O resultado prático é a retirada de direitos, considerados “privilégios”, intensificação da exploração dos trabalhadores e garantia de maior rentabilidade dos fundos

⁴⁹ Securitização, segundo Lins (2019), é a agregação de passivos financeiros de diferentes naturezas, consubstanciados em um novo produto financeiro que são negociados no mercado de capitais. É uma prática financeira que consiste em agrupar vários tipos de ativos financeiros, convertendo-os em títulos negociáveis no mercado de capitais. Dessa forma, a dívida é transferida, vendida, na forma de título para os investidores. Conforme apontamento de Fattorelli, nas suas análises via Auditoria Cidadã, a securitização é um mecanismo que aprofunda a financeirização no âmbito estatal por meio de uma engenharia financeira complexa, que desvia recursos públicos por fora dos controles orçamentários. O desvio de recursos feito pelo esquema de securitização corresponde ao pagamento por fora dos controles orçamentários, na rede bancária antes de chegar à conta bancária do ente federado. Esses recursos são desviados para o pagamento da dívida pública ilegal gerada por esse esquema.. Cf. AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Disponível em: www.auditoriacidada.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

⁵⁰ Derivativos, segundo Lins (2019), são contratos para pagamentos futuros cujo montante está associado à variação da cotação de determinados ativos subjacentes. Tem a ver com desregulamentação do mercado financeiro a partir da década de 1970, quando Nixon definiu o fim da paridade do dólar-ouro. Na década de 1990, houve aprofundamento dessa regulamentação que gera os derivativos que, como afirma Fattorelli, são títulos privados que derivam de outros ativos. Eles em si são pacotes de créditos.

para pagamento da dívida.

Montaño (2012) demonstra que tal condição levou o Estado a seguir três caminhos: o primeiro que é das políticas sociais via ações focalizadas e regionalizadas; o segundo, a ação mercantil no sentido de aumentar a capacidade de compra da população e de estabelecer o caráter de mercadoria dos serviços sociais; o terceiro é o fortalecimento do “terceiro setor”, chamado de “sociedade civil” organizada ou não que, por meio de ações filantrópicas estabeleceu ligações com as populações pobres e redução do protagonismo do Estado.

O fenômeno da financeirização e a sua ligação com o Estado, conforme demonstrou Montaño (2012), proporcionou que, ao longo dos anos de 1980 e 1990, as ações da sociedade civil organizada por meio das ONGs conquistassem lugar de destaque no arranjo social. Essas passaram a difundir valores e ações sobre a gestão e organização social. As ONGs passaram a funcionar como braço social do Estado mínimo e das políticas do imperialismo em todo mundo, representando a sociedade civil. Nos países dominados, o fenômeno das ONGS representa o colapso do populismo e a necessidade de agências subsidiadas pelo Estado. A tarefa de tais organizações é manter parcialmente algumas funções sociais que antes eram conduzidas somente pelo Estado (CAMELY,2013).

A política de estímulo da atuação das ONGs pelo GBM e pelos Estados nacionais promove o fenômeno do “onguismo”. O onguismo, segundo Camely (2013), possui uma intervenção social que não promove uma transformação estrutural, mas uma maquiagem da ordem vigente por meio de medidas paliativas. São intervenções pontuais de qualquer projeto integrador sócio-político, que gera e assegura clientelas dependentes por meio da submissão, dissolução e descapacitação de movimentos populares por meio do protagonismo de tais organizações.

Para o GBM, o onguismo foi fundamental para difundir princípios organizativos pautados na filantropia e nas ações particularizadas dos indivíduos e que colaboram com a exploração das populações por meio de ações de autoajuda, voluntariado e economia social, substituindo políticas sociais por assistencialismo. As ONGs são um poderoso instrumento organizativo, educativo e ideológico a serviço do imperialismo e da grande burguesia nos países dominados. Elas se aproximam das populações mais pobres e difundem valores de aceitação

da informalidade como algo natural. Além de reforçar a ideia de flexibilização de direitos trabalhistas e a aceitação da condição de pobreza à medida que realiza ações paliativas e coletivas que não transformam a condição de vida das pessoas mais pobres. Essa análise se coaduna com a de Pereira (2010) demonstra como houve o reforço de “fortalecimento das comunidades” por meio de ações focalizadas e instrumentos de ação transitória e de curto prazo com objetivo de consolidar um novo modelo de política social. Em outros termos, houve a substituição da oferta universal de bens e serviços públicos pelo atendimento de demandas conforme o grupo-alvo, selecionado de acordo com a vulnerabilidade aos impactos do ajustamento estrutural. Um exemplo emblemático de impacto na política educacional desse conjunto de valores foi o projeto “Amigos da escola⁵¹” difundido no Brasil pela Fundação Roberto Marinho e o movimento Todos Pela Educação.

Aliado às ONGs, o pensamento liberal teve maior facilidade de difusão. Conforme os apontamentos de Pereira (2010), tais organizações foram incorporadas no desenho, na implementação e na gestão de projetos financiados pelo GBM. Tal protagonismo foi expressivo no período de 1980 a 1994, por meio de ajuda financeira para que essas ONGs se consolidassem na organização da sociedade civil. O resultado foi a difusão de valores e condutas ligados à “ecologia”, “diversidade cultural”, “geração de renda”, “gênero”, “cidadania”, apresentando aspectos da organização social com viés “democrático”, retirando das organizações coletivas qualquer aspecto baseado na organização classista e de rompimento da estrutura social. Especialmente, no movimento ecológico e no discurso ambientalista. A classe dominante necessitava de apoio ideológico para controlar e retirar riquezas dos territórios sem grandes resistências da população local. Mesmo que os objetivos das organizações ambientalistas fossem diferentes dos organismos internacionais, elas apresentavam a lógica de funcionamento, estrutura organizacional, modo de operação e valores semelhantes aos de qualquer organismo internacional. Além disso, com o processo de reestruturação capitalista neoliberal, abria-se campo de atuação para que as ONGs

⁵¹ Conforme consta no manual do Amigos da Escola elaborado por Rede Globo, Projeto Amigos da Escola e o Instituto Faça Parte. O Amigos da Escola foi um projeto idealizado pela Rede Globo e emissora afiliadas no ano de 1999 em parceria com a Petrobras, o Instituto Faça Parte, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos, como o Todos Pela Educação. Esse projeto incentivou o voluntariado nas escolas com ações de profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade. O objetivo era usar a mobilização social e o voluntariado para melhorar as condições nas escolas públicas. CF. MANUAL Amigos da Escola: Guia de ação. [s.l.]: Rede Globo, Projeto Amigos da Escola, Instituto Faça Parte, [s.d.].

desempenhassem funções típicas do Estado, dentre as quais, a gestão da pobreza.

As ONGs, como atores sociais a serviço da aplicação das políticas do imperialismo, foram fundamentais para a difusão de conceitos que se vinculavam ao desenvolvimento. Um deles é o “desenvolvimento sustentável” que, de certa forma, fortaleceu a ação predatória das classes dominantes como se essa respeitasse os limites da utilização dos recursos naturais. Como analisa Serrão (2012), tal expressão é contraditória, pois é utilizada como gerenciamento e manutenção do ecossistema e engloba a ideia de estabilidade e equilíbrio ambiental. Porém, o termo desenvolvimento se vincula diretamente ao campo da economia e remete à ideia de avanço, progresso e crescimento.

Os organismos internacionais incorporaram o desenvolvimento sustentável a partir do Relatório Brundtland⁵² como uma forma de se manter o desenvolvimento desenfreado com argumentos que esse deveria se dar de maneira não destrutiva, conciliando preservação do ambiente com a produção do sistema vigente. Esse discurso aparentemente forjou o rompimento com o modelo de desenvolvimento tradicional, mas, na prática, observa-se a continuidade e, muitas vezes, o aprofundamento da devastação ambiental no sentido de produzir riqueza concentrada em uma pequena parte da população (ROCHA, SANTOS, 2015).

Desenvolvimento sustentável como categoria de análise não se resume ao problema ecológico, incorporando outras dimensões, como a política, econômica, tecnológica, social e cultural. Conforme desenvolve. No relatório Brundtland, o desenvolvimento sustentável

⁵² Relatório Brundtland é o documento intitulado “Nosso futuro comum” produzido em 1987 sob coordenação da então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland. Esse relatório foi difundido pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e se centralizava na ideia de desenvolvimento sustentável. A pobreza dos países de terceiro mundo e o consumismo elevado dos países de primeiro mundo apareceram como causas fundamentais do não desenvolvimento igualitário entre todos os países. Tais condições promoviam crises ambientais, por isso seria necessário apresentar uma série de metas a serem seguidas pelas nações para evitarem o avanço da destruição ambiental e o desequilíbrio climático. As medidas propostas pelo relatório são: limitação do crescimento populacional; garantia de recursos básicos (água, alimentos, energia) a longo prazo; preservação da biodiversidade e dos ecossistemas; diminuição do consumo de energia e desenvolvimento de tecnologias com uso de fontes energéticas renováveis; aumento da produção industrial nos países não industrializados com base em tecnologias ecologicamente adaptadas; controle da urbanização e integração campo e cidades menores; atendimento das necessidades básicas (saúde, escola, moradia). Em âmbito internacional, as metas propostas foram: adoção de estratégias de desenvolvimento sustentável pelos organismos internacionais; proteção dos ecossistemas supranacionais como a Antártica, oceanos, etc., pela comunidade internacional; banimento de guerras. Todas ações apoiadas no conceito de desenvolvimento sustentável (SOBRINHO, 2008).

tem como base os princípios da sustentabilidade, o que é economicamente viável, socialmente justo e ecologicamente correto. Tais princípios apontam o caminho da conciliação entre os interesses dos países imperialistas e dos países periféricos. Salienta-se que as principais fontes de recursos naturais se encontram em abundância em países dominados pelos países imperialistas.

A ideia de sustentabilidade, como afirma Coutinho (2005), proporciona o engajamento dos indivíduos em pautas que desmobilizam a organização política em questões mais estruturais do capitalismo. Há a adoção de um repertório multilinear que retira o foco da necessidade da superação da condição de opressão e exploração dos trabalhadores. Tal fenômeno ocorre por meio da foca de ações de autoajuda em temas como “excluídos”, “discriminação racial”, “relações de gênero” não entrando em questões de classe que são elementares nos aspectos estruturais da sociedade. (COUTINHO, 2005).

Os princípios germinados nas décadas de 1980 e 1990 expressam o discurso organizativo dos organismos internacionais no sentido de conduzir o Estado e a sociedade para o favorecimento do capital financeiro. A lógica de tais princípios se reveste de uma ideia de empoderamento sem empoderar. O que ocorre é a privação das classes dominadas de qualquer transformação na estrutura social. Além disso, reflete os interesses da classe dominante que mantém seu poder e o utiliza para dominar os trabalhadores e impedi-los de superar tal situação.

A ação do GBM no sentido de harmonizar o processo de financeirização, com a atuação das ONGs e o discurso de sustentabilidade representaram a sustentação de condições para proporcionarem que as empresas extrativistas, principalmente em setores de mineração tenham uma “licença social” para explorar e retirar as riquezas minerais e, com isso, proporcionaram o fortalecimento contínuo das indústrias dos países imperialistas. Por outro lado, evitaram a crítica pública e os conflitos sociais causados pelos danos e ações de espólio das riquezas, como se fossem algo justo e a serviço do povo de tal país.

2. ESTADO, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: determinações imperialistas

A literatura sobre o protagonismo político, ideológico, intelectual e financeiro do GBM é vasta, em especial, sobre as políticas públicas em educação. Há uma pluralidade de abordagens, principalmente, sobre a vinculação com a concepção de Estado e as análises sobre a política econômica na sociedade contemporânea. São estudos fundamentais, e de base crítica, os desenvolvidos por Leher (1998; 2000); Mari (2006; 2009); Pereira (2009; 2010; 2011; 2018; 2015); Souza (2014); Pronko (2015; 2019); Toussaint (2020). Partindo do objetivo da tese de desvelar o modelo de educação que se consolida no tempo do imperialismo, em especial na educação superior, por meio das orientações do GBM, este capítulo abordará as bases política, econômica e ideológicas que orientam as políticas públicas para a educação em países de capitalismo burocrático. A leitura dos conceitos tratados se organiza pelos fundamentos do Capitalismo Burocrático que é a forma de capitalismo que vigora em países dominados pelo imperialismo, que será detalhado na segunda seção.

A finalidade desse capítulo é revelar as bases da análise do modelo de educação consolidado pelo GBM ao longo de sua história. Para tanto, serão apresentadas as perspectivas de Estado, economia capitalista e educação. O referencial utilizado é marxista e pauta-se na compreensão de que existe em todo o fenômeno analisado um conjunto de contradições que expressam o antagonismo de classe intrínseco à sociedade capitalista e que a classe dominante se organiza para se manter enquanto tal. A análise percorrerá o caminho traçado por Lênin (2017) sobre o Estado e a revolução. O objetivo é demonstrar como se originou o Estado e sua organização no modo de produção capitalista que fortalece os grupos vinculados ao capital financeiro concentrados em um pequeno conjunto de países, denominados imperialistas.

Para tratar do reflexo da dominação imperialista nos países do terceiro mundo⁵³, esta tese

⁵³ Terceiro mundo é um termo desenvolvido por Mao Tsetung, que apresenta a divisão entre os países de forma diferente da teoria ocidental. Na perspectiva ocidental, entendia-se que o primeiro mundo era composto por EUA e seus aliados, o segundo mundo pela URSS e seus aliados e o terceiro mundo pelos países neutros não

tem como ponto fundamental a discussão acerca sobre o capitalismo burocrático, conceito desenvolvido por Mao Tsetung ao analisar a realidade chinesa no século XX, antes da revolução. Mao ponderou e formulou conceitualmente no que se refere aos países dominados pelo imperialismo o fenômeno que liga o Estado, o capital monopolista e as frações da grande burguesia, a fim de promover o fortalecimento do capital financeiro e o atraso dos países subjugados a tal lógica. Essa formulação apresenta categorias como a semicoloniedade e semifeudalidade, que são tratadas por Mariátegui (2010) ao analisar a situação peruana.

Objetiva-se relacionar as ações do GBM na educação superior nos países dominados pelo imperialismo com os interesses do capital monopolista, em especial, com o protagonismo dos Estados Unidos da América (EUA). E exemplificar com elementos da realidade brasileira no período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve na presidência da república. Parte-se da compreensão de que, no Brasil, durante os governos de Luís Inácio e Dilma Rousseff, houve a adoção de diretrizes internacionais para a educação superior e aprofundamento das políticas neoliberais centradas na Sociedade do Conhecimento, fortalecendo o processo de mercantilização dessa modalidade de ensino e formando mão de obra conforme os interesses do mercado e não do desenvolvimento técnico e científico do país.

O presente capítulo possui três seções. A primeira seção “Estado e imperialismo: uma análise materialista histórica e dialética da sociedade capitalista”. Essa seção foi dividida em três partes: 1) a gênese e desenvolvimento do Estado, apresentando os princípios que fundamentam a sua origem e como a luta de classes se apresenta como mola propulsora do desenvolvimento material e da sua organização; 2) o Estado na sociedade capitalista, sua base e contradições fundamentais; e 3) o estágio que se encontra a sociedade capitalista,

alinhados. O presidente Mao Tsetung rechaçou as tentativas revisionistas de Kruchov e afirmou que o imperialismo é um tigre de papel, desmascarando as tentativas de ressuscitar as teorias de Kautsky de “ultraimperialismo” e demonstrou que e na época do imperialista “três mundos se delineiam”. O campo das nações imperialistas persiste em contradições movendo-se através de conluio e pugna, que essa última se sobrepõe a coalizões pela natureza do capital e que em determinados períodos de crise geral, inevitavelmente se agudiza a luta de classes pela partilha e repartilha do mundo. Assim, se conforma a existência de um primeiro mundo, o da superpotência ou superpotências; um segundo mundo, das potências imperialistas (potências de segunda ordem) e o terceiro mundo composto pelos países atrasados e oprimidos pelo imperialismo e em seu tempo também por países socialistas e de democracia popular- atualmente não existentes- desde então o terceiro mundo é composto pelos países oprimidos pelo imperialismo, sendo a imensa maioria países semicoloniais e semifeudais (MOVIMIENTO POPULAR PERÚ, 2016).

marcada pelo processo de monopolização do capital, com protagonismo do capital financeiro, etapa nomeada de imperialismo.

A segunda seção “Capitalismo Burocrático: a política de atraso nos países oprimidos pelo imperialismo” abordará o tipo de capitalismo que se desenvolve em países dominados pelo imperialismo, o capitalismo burocrático. Serão apresentadas as bases do desenvolvimento dessa estrutura e como promove o atraso das forças produtivas. Para fundamentar essa seção, parte-se principalmente das produções de Mao Tsetung (2008) e Mariátegui (2010) acerca da relação dos países dominados pelo imperialismo e suas consequências no desenvolvimento destes países. Também serão utilizados trabalhos produzidos no Brasil que realizam a leitura da estrutura social tendo como lente a tese do capitalismo burocrático, como as teses de Camely (2009); Souza (2014) e Calazans (2019).

Na terceira seção, “Imperialismo e educação”, é tratada a estruturação da educação contemporânea de acordo com fundamentos neoliberais em conjunto com proposições pós-modernas⁵⁴. Discute-se o protagonismo do mercado como um elemento que representa a fase atual do capitalismo, de monopolização de capitais e amplo processo de financeirização. Essa seção se divide em três partes que abordam aspectos interligados: 1) os fundamentos do Capital Humano e da Sociedade do Conhecimento e como que tais formulações são estruturantes da base da formação dos trabalhadores segundo competências e habilidades a serviço do mercado. Debate-se, no plano pedagógico, como a escola incorpora essa ideologia por meio dos princípios do “aprender a aprender”; 2) o pós-modernismo como expressão da ideologia neoliberal. Serão apresentados os elementos gerais dessa compreensão de mundo e sua reverberação não só na educação formal, mas nos processos gerais de compreensão da realidade pelos trabalhadores, a partir da ideologia burguesa; 3) ressignificação da educação como mercadoria a serviços dos interesses do capital.

⁵⁴ Os apontamentos acerca da análise da sociedade pós-moderna e as proposições destas se apoia nas análises de intelectuais da educação que analisam os aspectos e a influência do neoliberalismo na educação tais como Duarte (2011), Frigotto; Ciavatta (2016) e outros estudos da Pedagogia Histórico- Crítica.

2.1 Estado e imperialismo: uma análise materialista histórica e dialética da sociedade capitalista

Para se analisar a educação superior e sua vinculação com os organismos internacionais⁵⁵, em particular, o GBM, é necessário explicitar a gênese e organização do Estado. Ao abordar os processos educativos, considerando a sociedade de classes, a premissa é a compreensão sobre o vínculo entre os interesses das classes dominantes em âmbito internacional, suas agendas e vinculação com políticas nacionais para a educação. Além disso, a ampla padronização dos modelos institucionais ocorre devido aos interesses do capital.

Para captar a natureza e finalidades dos organismos internacionais é imprescindível e entender a essência do que os guia, no caso, os interesses dominantes na sociedade capitalista. O estudo da sociedade capitalista, de suas contradições, das formas de reprodução da vida, dos processos de desenvolvimento material é necessário. Como também é necessário o entendimento de como se estrutura o Estado desde a sua gênese. Isso porque o vínculo entre Estado, organismos internacionais e políticas educacionais demonstra a concepção e quais interesses estão na formação dos trabalhadores.

Para tratar da gênese e desenvolvimento do Estado, no próximo tópico, serão utilizados como aportes teóricos os estudos de Marx (2008; 2011; 2013), Engels (2012); Marx e Engels (2008) e Lênin (2012; 2017), autores que possuem convergências na análise da sociedade capitalista e contribuem para o entendimento da dinâmica e organização do Estado como órgão de dominação de classe e, na sociedade moderna, como comitê para administrar os negócios em comum de toda a classe burguesa.

⁵⁵ Organismo internacional (também chamado de organismo multilateral ou agência multilateral) é uma entidade supranacional formada por diversos países com o objetivo ou bem comum. Tais organismos atuam em diversas frentes no campo econômico, no âmbito social e exercem peso nas relações internacionais. São centros estratégicos que tratam das agendas internacionais de ações a serem aplicadas a nível internacional. Essas instituições foram criadas após a Segunda Guerra Mundial com a finalidade de garantir acordos globais relativos a comércio, cultura, educação, cooperação financeira conforme os interesses de seus membros majoritários, que geralmente são as grandes potências capitalistas, com aceno para os EUA. São organismos internacionais a ONU, FMI, Banco Mundial, OMS, OMC, etc.

2.1.1 O Estado: gênese e desenvolvimento a partir dos aportes do marxismo-leninismo

O Estado, pela sua natureza, tem importância decisiva para promover a dominação de uma classe sobre a outra. Ao longo da história, desde que se instituiu a propriedade privada, o Estado se constituiu como um instrumento de dominação de uma classe sobre outra. Analisar o Estado na atualidade é fundamental para compreender seu desenvolvimento no capitalismo em um momento marcado por perspectivas neoliberais. Além disso, entende-se, seguindo a perspectiva de Lênin, que o estudo do Estado tem importância teórica, política e prática.

Para expor a gênese do Estado, parte-se, em regra geral, da análise dialética dos fenômenos, considerando a sua contradição⁵⁶. No caso do Estado, a contradição entre classe dominante/opressora e classe dominada/oprimida, apresenta-se em cada estágio de desenvolvimento da sociedade com uma configuração⁵⁷ específica. No capitalismo, a contradição fundamental se expressa de um lado pela burguesia e de outro, pelo proletariado.

Partindo das bases da sociedade capitalista e de seu modo de acumulação do capital, Marx, Engels e Lênin analisaram e sintetizaram os elementos essenciais que compõem o Estado, sua gênese, a divisão da sociedade em classes e a propriedade privada. Marx e Engels, principalmente, tiveram papel de grande relevância, partindo da perspectiva materialista-histórico-dialética⁵⁸, que proporcionou o entendimento sobre as relações entre as formas do

⁵⁶ O fenômeno da contradição é tratado como nuclear no debate da dialética. Mao Tsetung trata como lei inerente a todos os fenômenos, ou lei da unidade de contrários. A lei da contradição ao abordar os fenômenos e questões sociais e filosóficas deve ter como fundamental, segundo Mao Tsetung (2009), as duas concepções de mundo, a universalidade da contradição, a particularidade da contradição, a contradição principal e o lugar do antagonismo na contradição.

⁵⁷ No modo de produção escravista, a contradição fundamental de classes era entre escravos e os proprietários de escravos. Na sociedade feudal da Idade Média, a contradição era entre os servos e senhores feudais e no capitalismo burguesia e proletariado (MARX; ENGELS, 2008).

⁵⁸ Materialismo histórico dialético é uma concepção filosófica e método científico, desenvolvido por Marx e Engels, que compreende a contradição interna dos fenômenos em especial no movimento natural da história. Parte-se da compreensão de que o movimento é a base de existência da matéria, determinando a análise da história como algo não estático. Tal compreensão se opõe à concepção materialista idealista de história desenvolvida por Feuerbach, discípulo de Hegel. A concepção desenvolvida por Marx é que a primeira premissa de toda a história humana é a existência de indivíduos humanos vivos, sua organização física e a consequente relação assumida entre eles. A produção das ideias, representações da consciência se entrelaçam com a atividade material, o intercâmbio material dos homens e a linguagem da vida real (MARX; ENGELS, 2007).

Estado, as condições materiais de existência do homem ao longo da história e como o Estado se constituiu e se desenvolveu até o momento em que predominam a propriedade privada e a busca constante pelo lucro e pela acumulação de capital, reverberando em diversos campos, como o político, o social e o cultural.

Em “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”, Engels (2012) parte da análise materialista e dialética da história, conforme o próprio autor expõe no prefácio da primeira edição em 1884. A perspectiva materialista histórica e dialética se apresenta como elemento no exame realizado por Engels dos estudos de Morgan⁵⁹ sobre a pré-história e a organização social dos homens para produção e reprodução da vida imediata. Esse estudioso revisou os desdobramentos da organização humana que levaram o homem a desenvolver formas sociais coletivas. Seu estudo partiu do diagnóstico da sociedade baseada em laços de parentesco (*Geschlechtsbande*) e da produtividade do trabalho que proporcionou o desenvolvimento de condições para que surgissem a propriedade privada, as trocas, as diferenças de riqueza e a possibilidade de empregar a força de trabalho alheio. Os elementos assinalados em seu conjunto proporcionaram condições favoráveis para o antagonismo de classe. Essa estruturação, como demonstra Engels (2012), foi o que proporcionou uma organização centralizada no Estado, pautada em unidades territoriais e nas relações de propriedade. Nos diversos processos produtivos vivenciados pela humanidade, como escravismo, feudalismo e o capitalismo, o que há de comum na linha histórica são as contradições entre opressores e oprimidos. Tal antagonismo movimenta a história no sentido de superar o modo de produção vigente desenvolvendo, assim, as forças produtivas. A luta de classes é o motor das mudanças sociais. Porém, para moderar as contradições e garantir o domínio de uma classe sobre a outra, em cada modo de produção, o Estado se apresenta como instituição fundamental.

A divisão social do trabalho e da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, acompanhados do aparecimento da propriedade privada, dos interesses dos proprietários e, conseqüentemente, a repartição desigual qualitativa e quantitativamente de trabalho e dos seus produtos proporcionaram condições adequadas para que um poder moderador se

⁵⁹ Lewis Henry Morgan foi um antropólogo, etnólogo e escritor norte-americano considerado um dos fundadores da antropologia moderna. Fez pesquisas com os iroqueses, quando coletou materiais para sua reflexão sobre cultura e sociedade. Esse pequeno resumo das atribuições de Morgan é apresentado de forma difusa nas notas dos editores do livro de Engels (2012)..

tornasse necessidade. O sentido essencial desse poder intermediador entre as classes foi de resguardar condições para que a propriedade se mantivesse nas mãos dos proprietários e não dos produtores das riquezas. Anteriormente, no comunismo primitivo, a sociedade se constituía por meio das gens⁶⁰ e não pelo Estado. Verifica-se, pelo exposto, que o Estado tem sua existência marcada na história pela necessidade do desenvolvimento social e das forças produtivas e das relações econômicas na transição entre a sociedade primitiva para o escravismo. A gênese do Estado se liga ao momento em que as relações de produção passam para um estágio em que as relações sociais se pautam pela propriedade, necessitando de um instrumento repressivo para garantir aos possuidores dos bens a garantia da posse e do enriquecimento por meio da exploração dos trabalhadores.

O elemento que atravessa a genealogia, o desenvolvimento e definhamento do Estado, como expõe Lênin (2017), é a contradição de classes. Ao longo da história, as classes que se constituíram em cada modo de produção se colocaram em situação de relações inconciliáveis, o que corrobora com os apontamentos de Marx e Engels (2008) segundo os quais o Estado é o produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. Na história, esse antagonismo originou-se no momento em que a riqueza passou a ser valorizada e posta como bem supremo, pervertendo a organização social das gens e proporcionando o enriquecimento por meio do roubo e da violência (ENGELS, 2012). A organização comunista (primitiva) na constituição gentílica entrou em colapso frente aos novos valores, carimbados com o selo geral do reconhecimento da propriedade e das novas formas de sua aquisição e acumulação. Essa nova condição social proporcionou a posse da riqueza por um pequeno e seletivo grupo, em detrimento da maioria, que são os produtores da riqueza e passaram a ser explorados.

Segundo Engels (2012), alguns elementos ao longo da história foram fundamentais para estruturar o poder das classes dominantes: 1) o agrupamento de seus súditos em uma base territorial; 2) a instituição de uma força pública, que não se identifica com o povo em armas

⁶⁰ Gens significa, em geral, descendência comum. Foi utilizada por Morgan (1877) na obra “Ancient Society, or Researches in the lines of Rumon Progress from Savagery Thorough Barbarism to Civilization” para denominar grupos de indivíduos consanguíneos. A expressão é incorporada por Engels (2012) em seu estudo sobre o Estado. Cf. MORGAN, L. H. **Ancient Society, or Researches in the lines of Rumon Progress from Savagery Thorough Barbarism to Civilization**. Londres: Mac Milan and Co.,1877.

Segundo nota de Engels, esse livro foi impresso na América e, na sua época, era muito difícil de encontrá-lo em Londres. Em 1891, a Editora J.H.W Dietz, de Struttgart, publicou uma tradução alemã. Cf. Prefácio da Primeira Edição/1894 (ENGELS, 2012).

- força pública essa formada por homens armados (exército e polícia), acessórios materiais, cárceres e instituições coercitivas de todo gênero; e 3) a sustentação da força pública por meio de impostos. Esses elementos em seu conjunto permitem compreender como os trabalhadores, produtores de riquezas se sujeitam ao poder do Estado e como foram construídas as representações jurídicas, políticas, filosóficas, religiosas ao longo da história em adequação ao modo de produção vigente (escravismo, feudalismo, capitalismo).

O Estado conforme explana Lênin (2017) por sua organização, se institui como promotor da ordem que legaliza e consolida a opressão, moderando o conflito de classes. Há nessa dinâmica social a imposição da força, do poder de uma classe sobre a outra. A punição, coerção e as leis se apresentam como essenciais para legitimar o protagonismo da classe dominante na condução do Estado. Historicamente, em cada modo de produção, as formas e os meios de legitimar a classe dominante se apresentaram aparentemente como diferentes. Porém, na essência, possuem a mesma finalidade de manter a ordem e os interesses da classe possuidora da propriedade.

Considerando a caracterização do Estado, deve-se apreender como se deu o seu desenvolvimento e o do modo de produção capitalista. O Estado, em tal etapa histórica, se pauta pelos valores burgueses, e se organiza na economia, na política e nas outras instâncias conforme os interesses da classe burguesa, em oposição ao proletariado. Esse tema será objeto do próximo tópico.

2.1.2 O Estado na sociedade capitalista: sua base e contradições fundamentais

Neste estudo, a educação superior e sua relação com as orientações do Banco Mundial se localizam historicamente no tempo da sociedade capitalista, em sua fase superior que é o imperialismo conforme formulações de Lênin (2017). Para compreender o papel do Estado, nesse momento, é fundamental remontar ao surgimento da sociedade burguesa e junto com ela, o papel do proletariado, como classe revolucionária. Marx (2008) demonstrou que o declínio da sociedade feudal proporcionou condições para que a moderna sociedade burguesa se apresentasse e junto a ela, as contradições de classe, entre burguesia e proletariado.

A sociedade burguesa se constitui pela transformação do processo produtivo, fruto de longo desenvolvimento e uma série de revoluções no modo de produção e troca. O Estado burguês é fruto dessa condição e expressa os interesses soberanos da classe burguesa. Pela combinação de instituições políticas, a burguesia exerce seu poder político. Marx e Engels (2008), em “O Manifesto do Partido Comunista”⁶¹ apresentam o Estado burguês como “*comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo*”. A burguesia como classe revolucionária, ao romper com as estruturas feudais, transformou as relações humanas ao desenvolver o valor de troca, a liberdade de comércio e a exploração aberta e direta. A burguesia:

[...] não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, 2008, p. 14-16).

Como citado, a burguesia como classe revolucionária atuou no sentido de transformar os instrumentos, relações de produção e as relações sociais. A necessidade da expansão do mercado em todo mundo proporcionou seu protagonismo, constituindo-se como fundamental na construção da sociedade capitalista. Com o modo de produção capitalista, um aspecto se tornou preponderante: a concentração da riqueza nas mãos de particulares, conquistada pela exploração da força de trabalho dos que a vendem para garantir de sua sobrevivência.

O modo de produção capitalista se constitui por mecanismos de exploração da força de trabalho para obtenção de mais valia, mais valor, excedente econômico, fortalecendo os interesses dos detentores dos meios de produção. A contradição fundamental é que os trabalhadores produzem a riqueza, mas são excluídos da propriedade dos meios de produção.

⁶¹ A edição consultada foi da Expressão Popular, publicada em 2008, com revisão de Miguel Cavalcanti Yoshida, Geraldo Martins de Azevedo Filho e Ricardo Nascimento Barreiros.

Partindo do princípio da contradição, do movimento real da sociedade capitalista, de suas estruturas, do capital, do valor, do processo de produção e distribuição, e como esses reverberam na vida social, tem-se a luta de classes como motor de tal engrenagem. Nessa conjuntura o capitalista, conforme afirmam Marx e Engels (2008), é a expressão não de uma individualidade, mas de uma posição social na produção e o capital não é produto de uma força individual, mas sim coletiva. O capital é o valor que se valoriza pela compra da força de trabalho, que é paga com valor inferior do que aquele que se obtém com o resultado da força de trabalho. Motta e Andrade (2020) afirmam que a capitalização é um processo de fundamental importância para a apreensão do movimento pelo qual o capital abrange todas as esferas da existência humana.

Na sociedade capitalista, conforme analisa Marx (2011) na sua obra “Grundrisse”, a relação entre capital e trabalho se apresenta por meio do trabalho assalariado, um elemento nas relações de troca que promove a valorização do capital para a classe que detém os meios de produção. Na relação capital/trabalho, o possuidor da força de trabalho a vende por um valor em dinheiro com o objetivo de novamente transformar este dinheiro em mercadoria para satisfazer suas necessidades. O consumo faz parte da condição daqueles que produzem, porém se limita aos interesses do poder do capital que impede que os produtores tenham outro modo de vida, a não ser aquele do trabalho assalariado: ter o mínimo para sobreviver e produzir. Nessa relação, há dois polos, de um lado a riqueza daqueles que exploram a força de trabalho e detêm os meios de produção e, a partir dessa condição definem o valor da troca da força de trabalho. No outro extremo, a pobreza daqueles que vendem sua força de trabalho e vivem no limite da sobrevivência.

A relação entre essas duas classes se dá por meio do poder que a burguesia exerce sobre a classe trabalhadora garantido pelas instituições do Estado. Assim, os interesses do proletariado estão em oposição à organização burguesa do Estado. Para superar o modo de produção burguês e suas conseqüentes formas de exploração e de opressão, é necessária a ação violenta dos proletários porque

Só o proletariado - em razão de seu papel econômico na grande produção - é capaz de ser o chefe de todas as massas trabalhadoras e massas espoliadas que a burguesia espolia, oprime e esmaga, na maioria das vezes não com menos forças que os proletários, mas com mais, uma vez que são incapazes de uma luta independente por sua emancipação (LÊNIN, 2017, p. 48).

A afirmação de Lênin condiciona a necessidade da violência de classe como elemento de superação das contradições fundamentais do modo de produção capitalista. Essa qualidade do proletariado leva à afirmativa do fim do Estado capitalista e o desenvolvimento de uma sociedade pautada em princípios proletários. Para tal transformação, Lênin (2017), seguindo as formulações de Marx e Engels, afirma que só é possível uma mudança do modo de produção capitalista e do Estado burguês por meio da revolução, sendo a classe proletária a protagonista desse processo. Essa transformação proporcionará o surgimento de um Estado de novo tipo, o proletário, que será extinto no curso da história, porém, não de forma abrupta, mas ao longo de um processo de mudanças que superem a ordem burguesa no aspecto da economia, política e cultura, representando o que Lênin (2017) denomina como definhamento do Estado. Tal situação tende a ocorrer com a tomada do poder pelo proletariado, instaurando a ditadura dessa classe sobre a burguesia e colocando em prática a república democrática conduzida politicamente pelo socialismo. O conteúdo desse novo Estado será a vitória do trabalho sobre o capital, constituindo o governo dos produtores associados, emancipados diante das relações de produção.

Engels (2012), em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, e Lênin (2017), em “O Estado e a revolução”, se posicionaram com relação ao definhamento do Estado sendo que em ambas as obras, prevaleceu o entendimento da necessidade de sucessivos rompimentos com a concepção burguesa na política, economia e ideologia. Nesse sentido, o Estado não tem seu fim com a tomada de poder pelo proletariado, como preconizam os anarquistas, mas pelo seu definhamento até o fim. O definhamento faz parte do processo de transformação do Estado burguês em proletário que, por sua vez, também deverá ser extinto. Os elementos fundamentais desse processo, segundo Lênin (2017, p. 40-41), são: 1) a extinção do Estado burguês como fruto da revolução proletária, cujo definhamento relaciona-se com os “resíduos do Estado proletário, depois da revolução socialista”. O produto da revolução proletária é a extinção do Estado burguês e a construção de outro Estado, o proletário, que definhará passo a passo, rumo a uma sociedade sem classes; 2) o desenvolvimento e consolidação da ditadura do proletariado, que ocorrerá por meio da tomada da posse dos meios de produção em nome da sociedade coletiva; 3) a relação do definhamento com a democracia, em que ocorrerá o perecimento do Estado e da

democracia liberal ; 4) a adoção da tese de que “O Estado definha e morre”; 5) o discurso público sobre a questão da revolução e do seu significado.

No processo de definhamento, se darão as contradições entre a velha e a nova sociedade. A mudança de uma para outra só é possível pelo uso da força. O Estado burguês não será substituído pelo Estado proletário via definhamento espontâneo, mas apenas pela revolução violenta. Nesse sentido, o proletariado, conforme demonstra Lênin (2017), como classe e pelo seu papel econômico na grande produção, é o único capaz de ser chefe de todas as massas trabalhadoras e espoliadas pela burguesia.

O desenvolvimento da sociedade capitalista e as suas consequentes contradições promovem condições objetivas para a organização da classe oprimida contra o Estado burguês. Durante a história do capitalismo, há constantes transformações que se refletiram em mudanças profundas na técnica e nos modelos produtivos, especialmente, nas cadeias produtivas industriais. Porém, a contradição fundamental no interior da sociedade capitalista, jamais cessou, isto é, contradição capital/trabalho e o antagonismo de classes. Em todas as fases do capitalismo, comercial, industrial ou de livre concorrência e monopolista/financeiro, houve a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e da exploração da força de trabalho como princípio e necessidade para obtenção de lucro via trabalho assalariado. A divisão teórica da organização capitalista em fases é realizada também por Silva (2007) a partir das elaborações de Marx e Engels em “O Capital” (MARX, 2013) e na “Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2007), além da obra de Lênin (2012) sobre o imperialismo.

No capitalismo comercial, ocorreu o fortalecimento da burguesia atrelado ao desenvolvimento do comércio internacional e à hegemonia de um Estado protecionista. Como caracteriza Silva (2007), esse período é anterior à primeira Revolução Industrial. Em linhas gerais, o sistema de produção era a manufatura em oficinas onde os trabalhadores produziam para um comerciante manufatureiro que pagava um salário e fornecia as ferramentas e a matéria-prima. Esse momento coincide internacionalmente com o processo de colonização europeia de vastas regiões dos continentes americano, africano e asiático. A colonização promoveu tanto a usurpação de matéria-prima para a metrópole como fortaleceu as condições para a burguesia ampliar seus negócios. Nas colônias, o atraso se apresentou como regra, tanto pelo não desenvolvimento das forças produtivas, utilização de mão de obra

escrava, em primeiro momento e, também, concentração da posse das terras nas mãos de latifundiários.

No final do século XVIII e início do século XIX, na Inglaterra, durante o período denominado de “Primeira Revolução Industrial”, inaugurou-se um tempo novo na produção por meio da utilização da máquina a vapor, a indústria têxtil e a construção das ferrovias. O modelo produtivo que se inaugurava com a indústria promoveu o crescimento da exploração da mão de obra do operário nas fábricas nascentes. As más condições de trabalho vivenciadas na época atingiam mulheres e crianças, que eram parte da mão de obra vinculada ao trabalho fabril. Com as novas tecnologias de produção, o trabalho nas fábricas passou a demandar menos força física, o que permitiu que crianças e mulheres fossem absorvidas como mão de obra em condições de trabalho degradantes, com salários abaixo dos recebidos pelos operários adultos do sexo masculino. Esse período histórico representa a transição da produção manufatureira para a produção industrial moderna, substituindo a habilidade e destreza humanas pela rapidez e precisão do sistema de máquinas (SILVA, 2007, p. 107).

No capitalismo industrial, fruto das revoluções políticas e técnicas na metade do século XVIII, ocorreu uma nova divisão social do trabalho, acompanhada pela intensificação das relações comerciais internacionais; supremacia da burguesia industrial; e surgimento da classe operária e dos sindicatos. Nesse período, agudizam-se as contradições fundamentais entre proletariado e burguesia. Com a substituição do trabalho humano pelas máquinas, e a concentração do capital e dos meios de produção nas mãos dos industriais, a condição de vida dos operários se degradou, levando muitos a se revoltarem, culminando no desenvolvimento de um movimento organizado de destruição das máquinas, conhecido como ludismo. Esse movimento representou a contradição que se implementava na produção industrial: a separação entre capital e trabalho. Houve o desenvolvimento do processo chamado de subsunção do trabalho ao capital, no qual ocorreu a separação entre produtor direto e seus meios de produção e subsistência, impondo a subordinação do trabalhador assalariado ao capitalista, que se apropriou desses meios, monopolizando-os e transformando-os em capital e em força de coerção contra os trabalhadores. Em tal cenário, Marx (2013) aprofundou seus estudos para compreender a situação da classe operária, sua organização e os fundamentos da sociedade capitalista.

No início do século XX, emergiu o capitalismo financeiro, que é o predominante até o momento. Esse estágio tem como característica o protagonismo dos monopólios com a fusão dos capitais industrial e bancário, com predominância do segundo. Aliado a esse fator, poucas nações assumem o domínio da maioria dos países, fato que será abordado no próximo tópico. Salienta-se que, nos países que passaram por colonização que resultou numa condição de atraso e de grande dependência externa, houve uma série de políticas que aprofundaram essa condição de atraso (MARIÁTEGUI, 2010).

Mariátegui (2010) afirma que a monopolização dos capitais e a ação de alguns países que se comportavam como impérios, dominando territórios e saqueando todas as suas riquezas, determinaram a política do atraso nos países dominados. A condição de atraso desses países se refletiu na promoção do desenvolvimento de um pequeno grupo de países capitalistas, como a consolidação dos EUA como potência imperialista hegemônica única, na segunda metade do século XX. A subjugação dos países do terceiro mundo aos interesses da classe dominante, representante do mercado financeiro, é justificada por um discurso tutelar de desenvolvimento que, na verdade, se torna no controle desses países via endividamento. O resultado é a conquista de mercados, controle da economia, da produção, do processo de privatização, liberalização econômica e alianças entre setores da grande burguesia encastelados nos governos defendendo os interesses do imperialismo.

O acirramento das contradições entre as classes na era do imperialismo, iniciado no século XIX, se aprofunda à medida que se agrava a crise geral do capitalismo. A economia capitalista passou a padecer, desde a década de 1970, de uma crise geral cujas manifestações mais evidente são as famosas explosões das bolhas financeiras/especulativas em períodos cada vez mais curtos. Com o processo de financeirização e a crise de superprodução, o capitalismo monopolista sob hegemonia do capital financeiro apresenta dificuldades da retomada da taxa média de lucros, com momentos curtos de recuperação das crises e maior longevidade da recessão. Essa condição eleva a situação de crise geral do capitalismo que se reflete no agravamento das contradições inter-imperialistas, a partir da oposição entre a superpotência norte-americana e as demais potências imperialistas na luta pela repartilha do mundo. Além da contradição entre potências imperialistas e povos oprimidos dos países dominados, que vivenciam a recessão continuada, processos de desnacionalização completa das economias, desemprego massivo, fome, miséria, doenças e guerras como resultados da

aplicação do receituário neoliberal dos organismos internacionais.

2.1.3 O Estado imperialista: o predomínio do capital financeiro e suas contradições

A organização do modo de produção capitalista e do Estado burguês, em especial na segunda metade do século XX, determinam os papéis que os organismos internacionais assumiram na relação entre os países imperialistas e os países dominados. Nesta tese, as análises sobre as políticas para a educação superior, e a sua ligação com as diretrizes do GBM em especial nos governos do PT, se vinculam diretamente ao modelo de Estado, economia e produção na fase em que ocorre o predomínio do capital financeiro e, conseqüentemente, a atuação persistente dos bancos. Assim, se justifica trazer à cena os fundamentos do atual estágio do capitalismo, de como ocorre o protagonismo do capital financeiro e as relações entre os países em tal política.

Lênin (2017), ao analisar a relação do Estado com a economia e a política no século XX, demonstrou que o capitalismo se encontra em seu estágio superior, marcado pela monopolização do capital financeiro em aliança com o capital industrial. Além disso, evidenciou a dominação de poucos países (imperialistas) no plano econômico, político, militar e ideológico sobre uma grande parte dos países semicoloniais (oprimidos).

As políticas do Banco Mundial expõem as diretrizes do imperialismo, o protagonismo do capital financeiro e a financeirização que se tornou característica do capitalismo desde a década de 1970. Nesse cenário, constata-se a hegemonia das ações dos EUA, que é o centro do capital financeiro mundial, principal potência militar e núcleo ideológico do modo de produção burguês. Os interesses dos EUA são apoiados pelas ações dos organismos internacionais para promover acordos multilaterais e preservar sua condição de superpotência hegemônica imperialista única.

Na relação entre os países imperialistas e os países semicoloniais, uma das formas indiretas de dominação desse dá por meio de empréstimos e financiamentos em algumas áreas. Tais empréstimos se vinculam a metas e orientações que se fundamentam em princípios burgueses, especialmente os definidos pela intelectualidade e burocracia

financista. Nesse sentido, é pertinente examinar os fundamentos das relações entre os países imperialistas e os semicoloniais no campo econômico via organismos internacionais como expressões da condução político-econômica da classe burguesa. A construção teórica apresentada neste ponto da seção se baseou nas formulações leninistas relativas ao tema do imperialismo.

A fase denominada capitalismo financeiro do século XX, é regulada pelo mercado internacional. Para analisar esse fenômeno, duas obras são fundamentais, a “Contribuição à crítica da Economia Política” (MARX, 2008) e “Imperialismo, estágio superior do capitalismo” (LÊNIN, 2012). A primeira obra é relevante para analisar o grau de desenvolvimento das forças produtivas que possui uma estrutura econômica, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política que correspondem às formas sociais e à consciência. Não há como analisar os processos da vida social, política e intelectual sem analisar o modo de produção da vida material.

Lênin (2012) demonstrou que, no século XX, a configuração internacional se aliava ao fenômeno de monopolização do capital e de predomínio do capital financeiro. Os elementos centrais da análise demonstraram que o capitalismo se encontrava em uma nova fase, marcada pela atuação de alguns países que se comportavam como impérios e pelo fortalecimento dos monopólios industriais e financeiros. Na história, tal condição se expressou pelo protagonismo inicial de Inglaterra e França no século XIX. Em tal momento, as conquistas e domínio territorial sobre outras regiões como Ásia, África, Oceania e América se mostraram vigorosas. Logo depois, Alemanha, Bélgica e Itália também expandiram seus territórios para além-mar, o que representou a intensa exploração das colônias e de seus povos.

Lênin (2012) estudou a produção e a organização do capital e percebeu que, no fim do século XIX e início do século XX, o controle e a ação em prol dos interesses do capital industrial e bancário extrapolavam à ideia de expansionismo que aparentemente era o único fenômeno econômico que se estruturou nas relações entre os países naquele período. Constatou a formação de um novo estágio, que superou a livre concorrência, e é marcado pela concentração e onipotência de trustes, bancos e oligarquias financeiras. Ao mesmo tempo, verificou a emergência da organização dos trabalhadores via sindicatos, cooperativas, partidos, dentre outras associações.

A concentração da propriedade via onipotência dos trustes ocorreu por meio da atuação de diversos grupos financeiros e das potências imperialistas na luta por matéria-prima e territórios alheios. Historicamente, houve, e ainda há, a luta voraz pela posse exclusiva de fontes de recursos naturais. Esses elementos se articulavam com a repartição contínua dos territórios pelas principais potências capitalistas do mundo.

Duas contradições se apresentaram como fundamentais em tal momento histórico. A primeira é a contradição entre os países imperialistas, interimperialista, na luta pelo domínio dos territórios. A segunda contradição é entre um punhado de países “desenvolvidos” dominando centenas de milhões de pessoas que se encontram nos países oprimidos e que, por sua vez, sofrem as consequências de serem subjugadas aos países imperialistas. A compreensão desse fato é fundamental para elucidar a forma como se desenvolveram os elementos próprios da fase de monopolização do capital, do protagonismo do capital financeiro e o do fortalecimento de poucas nações. Sobre a primeira contradição, Lênin (2012), ao analisar a guerra interimperialista (1914-1918), nomeada de “guerra de rapina, de banditismo e de conquista”, demonstrou que o conflito significou a luta pelo domínio de algumas nações sobre a grande maioria dos povos no mundo. Esse processo de conquista das nações tem como fator determinante a influência do capital financeiro que expressou uma mudança substancial em relação à fase de livre concorrência e interferiu na relação entre os países. Tal momento histórico se caracteriza por ter:

A propriedade privada baseada no trabalho do pequeno patrão, a livre concorrência, a democracia, todas essas palavras de ordem por meio das quais os capitalistas e sua imprensa enganam os operários e os camponeses pertencem a um passado distante. O capitalismo transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados” (LÊNIN, 2012, p.27).

Lênin (2012) expôs a contradição do desenvolvimento dos países imperialistas em detrimento do atraso dos países dominados, expressada pelo colonialismo sob o capitalismo industrial.

A segunda contradição entre países imperialistas e povos dos países dominados é tratada por Mariátegui (2010). Ao analisar a realidade peruana, o autor demonstrou como o imperialismo promove o atraso do país dominado e o desenvolvimento dos países dominantes. Nessa condição, nos países dominados pelo imperialismo, cresceu uma

economia burguesa que, no seu desenvolvimento, dava impressões de sua debilidade frente ao desenvolvimento das economias dos países imperialistas.

Os estudos de Mariátegui (2010) se alinham com as análises de Lênin (2012) sobre o imperialismo e as suas consequências na dominação e para a superação da ordem capitalista. O momento de passagem da fase de livre concorrência para a universalidade do modo de produção capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas com aliança entre o capital industrial e bancário representaram o protagonismo de poucos países. A Inglaterra e os EUA sobressaíram na representação internacional dos interesses da burguesia industrial e dos banqueiros. A hegemonia norte-americana demonstrou o acerto da análise de Lênin (2012), especialmente, quando se pondera sobre o papel dos EUA como credor e condutor de política internacional por meio de organismos internacionais, no sentido de impulsionar endividamento e a cessão dos recursos naturais, sem grandes tensões, dos países devedores para os que se encontram na condição de mutuários.

Os países mutuários, no período analisado por Lênin (2012), tinham privilégios, como o “simples corte do cupom”⁶², e o saqueio das riquezas para servirem à produção industrial. O resultado foi o superlucro de poucos países e o empobrecimento de muitos. Além da ampliação e intensificação da exploração dos trabalhadores em todo o mundo, com maior acento nos países oprimidos. O imperialismo viola a independência e domina as relações econômicas, políticas e culturais de suas semicolônias.

O início do século XX se caracterizou pela ampliação da produção industrial com concentração em empresas cada vez maiores, formando os monopólios. Porém, não se expressou na concentração de trabalhadores, uma vez que o maquinário entrou em cena. É esse o momento mais importante do capitalismo, segundo Lênin (2012). As análises que ele fez sobre essa ocasião se pautaram pela leitura materialista, histórica e dialética realizada por Marx (2013) em “O Capital” e demais obras. Fato que é reforçado por ele no seguinte trecho:

[...] a obra de Marx, que tinha demonstrado, com uma análise teórica e histórica do capitalismo, que a livre concorrência gera a concentração da produção, a qual

⁶² Corte de cupom é a expressão utilizada por Lênin (2012) para designar os dividendos gerados a partir dos juros. O cupom é o pagamento de dividendos ou da entrega de bonificações; são as taxas de juros de um título de dívida, em que o emissor promete pagar na data de vencimento.

num certo grau do seu desenvolvimento conduz ao monopólio. Agora o monopólio é um fato. Os economistas publicam montanhas de livros em que descrevem as diferentes manifestações do monopólio e continuam a declarar em coro que o marxismo foi refutado (LÊNIN, 2012, p. 41-42).

Tal afirmação demonstra o desenvolvimento do capitalismo e sua chegada à condição de concentração da produção e a fase dos monopólios. Essa etapa é denominada de imperialista e representa a socialização integral da produção, em uma nova ordem social que, emboratenha a produção social, mantém sua apropriação privada.

Nesse momento, os banqueiros passam a ser os que obtêm mais lucros relativos a todo processo produtivo. Aos bancos coube a tarefa de administrar financeiramente a produção, por meio das especulações e empréstimos. Lênin (2012, p. 55) afirma o papel dos bancos com a seguinte formulação: “eles convertem o capital-dinheiro inativo em capital ativo, isto é, em capital que rende lucro; reúnem toda espécie de rendimentos em dinheiro e os colocam a disposição da classe capitalista”. Nessa ocasião, a concentração bancária se vinculou à concentração geral. Tal condição proporcionou aos bancos a soberania e o controle das finanças e ações dos capitalistas vinculadas à produção e formação dos monopólios.

O protagonismo do capital financeiro, conforme demonstrou Lênin (2012), é a consolidação da dominação da oligarquia financeira, que goza do monopólio efetivo via emissão de valores e empréstimos. Situação que se originou pelo desenvolvimento do capitalismo, em que a produção pela sua relação com o capital usurário proporciona o crescimento das economias nacionais advindas dos juros anexados a esse tipo de capital. O capital financeiro promoveu a ligação entre governo, indústria e bancos, o que caracterizou o Estado como oligarquia financeira.

2.2 Capitalismo Burocrático: a política de atraso nos países oprimidos pelo imperialismo

O atual momento do capitalismo é marcado pelo processo de monopolização do capital e protagonismo do capital financeiro que age de diferentes formas, em especial, na relação de dependência dos países dominados pelo imperialismo. Ações como instalações de

multinacionais, flexibilização dos direitos trabalhistas, amplo processo de privatizações, financiamento e empréstimos a empresas privadas e ao Estado, controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas são situações que mantêm o controle econômico e político dos países dominados pelos países imperialistas (CAMELY, 2009; SOUZA, 2014; CALAZANS, 2019).

Nessa seção, foco é o tipo de capitalismo e as relações que se estabeleceram em países como o Brasil, subservientes à lógica imposta pelos principais países capitalistas, representantes da classe dominante que detém a concentração do capital financeiro. A realidade nacional é tratada nos estudos de Camely (2009), Souza (2014) e Calazans (2019) que afirmam que o Brasil é um país com características semicoloniais e semifeudais pela sua condição de dependência econômica em relação ao imperialismo. Além disso, o Brasil não resolveu o problema agrário, que se mantém desde o período colonial, reforçando a sua condição de agroexportador.

Além dos estudos que tratam da realidade brasileira, esta seção partiu das análises de Mao Tsetung (2009) e Mariátegui (2010) sobre o atraso que se desenvolve nos países dominados pelo imperialismo. Aporta ainda, a estudos desenvolvidos pelo Grupo de Investigação sobre o Subdesenvolvimento e o Atraso Social (GISAS), que tem como referencial a teoria do Capitalismo Burocrático e os debates sobre a semicoloniedade e semifeudalidade.

A partir das duas categorias históricas e políticas, serão analisadas as relações de produção a partir da monopolização do capital financeiro para se compreender como o imperialismo, em especial, o norte-americano atua e as consequências desse fenômeno para a composição e o desenvolvimento das classes nos países de capitalismo burocrático. Busca-se, também, revelar aspectos fundamentais na condução de políticas públicas, como a educação, a partir do Banco Mundial.

Conforme demonstra Calazans (2019), Mao Tsetung (2009) apresenta o desenvolvimento de um tipo específico de capitalismo marcado pela dominação econômica-política, que se evidencia pelo seu aspecto semicolonial assentado sobre relações de propriedade, trabalho e poder no campo. Relações atrasadas e que entravam o desenvolvimento e criam as condições para o domínio dos monopólios. Esse tipo particular de formação econômica e social

caracteriza o que Mao Tsetung (2009) denominou de capitalismo burocrático, que ocorre pela íntima ligação entre o imperialismo e o latifúndio, tendo como consequência um capitalismo atrasado, que submete o país ao atraso social e promove a pilhagem dos recursos da nação.

Camely (2009) corrobora com Calazans (2019) ao afirmar que a condição burocrática do capitalismo em países dominados pelo imperialismo é aprofundada pela preservação da estrutura agrária, que possui o latifúndio como base econômica principal emperrando o desenvolvimento das forças produtivas e fortalecendo a sua semifeudalidade. Nesse sentido, partindo dos estudos de Guzmán (1974), entende-se que havendo uma base semifeudal com domínio imperialista, desenvolve-se um capitalismo denominado tardio, atado à semifeudalidade e ao imperialismo. O capitalismo burocrático desenvolve-se unido aos grandes capitais monopolistas que detêm o controle da economia nacional. Em tal estrutura econômica, os grandes capitais dos latifundiários, dos burgueses compradores e dos grandes banqueiros se unem para proporcionar condições para que o imperialismo domine e fortaleça a estrutura agrária ao invés de promover o desenvolvimento das suas forças produtivas. Conforme expõe Martín Martín (2007), se apoiando em Guzmán (1974), a semifeudalidade se constitui por relações de produção pré-capitalistas (sistema de meia e terça, salários em espécie, entrega de pequenos lotes, entrega de parcelas em troca de trabalho na fazenda). Porém, como afirma Guzmán ao analisar a relação do capitalismo com o Estado, tem-se que:

Este capitalismo chega a certo momento de sua evolução, combina-se com o poder do Estado e usa os meios econômicos do Estado, utiliza-o como alavanca econômica e este processo gera outra fração da grande burguesia, a burguesia burocrática; desta maneira dar-se-á um desenvolvimento do capitalismo burocrático que já era monopolista e torna-se estatal (GUZMÁN, 1989, p. 02⁶³ apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 14-15).

A relação do Estado com aprofundamento do capitalismo burocrático se fortalece por meio de leis, decretos, ações e disposições de natureza jurídica, política e ideológica que ligam o camponês à terra por meio de relações consideradas atrasadas. As relações arcaicas são diversas como o clientelismo, que no Brasil é expresso pelo coronelismo, o mandonismo que

⁶³ GUZMÁN, A. **Guerra popular en el Perú**: el pensamiento Gonzalo. Barcelona: Ediciones Bandera Roja, 1989.

se apresenta pela relação hierárquica entre camponês e latifundiário. Tal condição no campo se reflete na organização do Estado que promove a coerção e repressão garantindo o “direito sagrado da propriedade”, muitas vezes, garantido pela grilagem, usurpação de terras de povos originários e utilização de terras devolutas⁶⁴.

Para compreender como tais elementos se conectam com o atraso dos países do terceiro mundo, os estudiosos da tese do Capitalismo Burocrático apontam três linhas do desenvolvimento do capitalismo burocrático, três necessidades e três tarefas reacionárias do imperialismo para promover o atraso acompanhado de dominação dos países do terceiro mundo. As três linhas fundamentais (linha burocrática na agricultura, na indústria e ideológica na educação e na cultura) são apresentadas por Martín Martín (2007); Camely (2009); Souza (2014); Calazans (2019) em aliança com seus objetos de estudo, e por Pumacahua (2010) em seu livro “El capitalismo burocrático: hacia una morfología del atraso”.

A primeira linha, a da agricultura, trata da questão agrária nos países dominados com o problema da distribuição e da propriedade da terra. Essa é a principal contradição enfrentada pelos países dominados, opondo de um lado, os camponeses pobres sem-terra, e de outro, os latifundiários. Nessa perspectiva, o problema da terra é principal. E, como afirma Souza (2014), com o desenvolvimento do imperialismo, encerrou-se a etapa das revoluções burguesas, deixando pendente a questão da democratização da terra nos países coloniais e semicoloniais. No Brasil, país que se caracteriza na economia internacional como agroexportador, ocorre a conservação de relações de produção atrasadas. Essas relações reforçam a manutenção e a reprodução do campesinato minifundista⁶⁵ desenvolvido em

⁶⁴ Terras devolutas são terras públicas sem destinação de uso especial ou comum, terras tidas como bem dominical que podem ser alienadas ou vendidas, desde que observadas as exigências da lei. O termo “devoluto” significa terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). incluiu, como bens da União, as terras devolutas indispensáveis à preservação ambiental e à defesa das fronteiras. O art.188 da CF destina as terras devolutas à política agrícola e ao plano nacional de reforma agrária, pertendo que a União aliene ou conceda essas terras a particulares. Cf. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 set. 2020.

⁶⁵ Campesinato e minifúndios são conceitos que tratam de elementos diferentes que possuem ligação com a terra. O campesinato, conforme afirma Arruda (2017), se divide em camponeses ricos, médios e pobres. Os camponeses pobres, por seu turno, dividem-se em camponeses pobres sem-terra ou com pouca terra. O campesinato como categoria social possui dimensões do desenvolvimento humano: política, econômica, social, natural e cultural. O trabalho na terra e a produção de alimentos são relações principais que identificam os diferentes tipos de campesinato em qualquer parte do mundo. Há diversas nomeações para se referir ao

período de desamortização das terras públicas e da igreja, apropriadas de forma legal ou não, e por políticas de reforma agrária e de colonização desenvolvidas pelo Estado ao longo dos séculos XIX e XX (CALAZANS, 2019; SOUZA, 2015; CAMELY, 2009, MARTÍN; MARTÍN, 2007).

Arruda (2002) caracteriza as relações de propriedade da terra e as relações sociais de produção que se dão entre latifundiários e camponeses como semifeudais. A semifeudalidade é uma categoria essencial para o entendimento do atraso nos países dominados pelo imperialismo. Essas relações se reproduzem por toda sociedade, determinando o caráter das instituições políticas, jurídicas e culturais. O autor reforça que essa condição resulta da hegemonia do capital financeiro, exportações de capitais e política colonial, que moldam a relação entre os países por meio da dominação guiada pelo que há de mais atrasado nas relações de trabalho. O atraso nas relações sociais e de produção se reverbera em toda a estrutura do Estado, o que implica na manutenção e aprofundamento de relações atrasadas, que, segundo Arruda (2015), determinam um tipo particular de desenvolvimento capitalista, o burocrático, que se submete de forma completa à dominação, que impede a formação da nação desenvolvida e independente. Para o autor:

Conformam-se assim, numa "associação" terrível de três forças reacionárias: imperialistas, grandes burgueses e latifundiários, na qual, os dois últimos são controlados e servem aos primeiros, e juntos oprimem o proletariado, o campesinato, a pequena e média burguesia (ARRUDA, 2015, p. 3).

A associação de tais forças se liga ao desenvolvimento da segunda linha que se amplia no capitalismo burocrático: a linha burocrática da indústria, que promove o controle e a centralização da indústria nacional segundo as definições do monopólio industrial internacional. A finalidade é propiciar uma acumulação mais rápida e sistemática do capital em detrimento da classe operária e demais trabalhadores. Esse fenômeno na atual fase do capitalismo significou, para a América Latina, uma industrialização tardia. Contudo, toda a região cedeu matéria-prima para a produção industrial em território europeu e norte-

campesinato como pequeno agricultor, lavrador, agricultor familiar, campesinato indígena, pequeno produtor, agricultor familiar camponês, produtor familiar. Essas diferenças refletem as múltiplas relações sociais em que os camponeses estão envolvidos no campo econômico da produção. O minifúndio, segundo Almeida; Amorim e Pereira (2016), é a propriedade agrícola com um diminuto tamanho cujo cultivo não satisfaz as exigências alimentares e de subsistência do cultivador, sendo forçado a dividir seu tempo entre seu pedaço de terra, e as grandes propriedades próximas (os latifúndios), onde aluga seus braços e os de sua família. Logo, o campesinato minifundista é o que se encontra em terras com relações não assalariadas que não se configuram capitalistas, a exemplo da meia da terra.

americano. E, ainda hoje cede recursos que para a produção chinesa. Essa condição reforçou, no âmbito internacional, o papel da região como exportadora de produtos agropecuários e minerais e compradora de produtos industrializados advindos das potências imperialistas.

Mariátegui (2010), ao fazer uso do materialismo histórico dialético como ferramenta para entender a formação social peruana enumera sete problemas fundamentais da realidade peruana. Tais elementos tratavam de aspectos particulares do Peru. Porém, a sua análise apontava no âmbito geral tendências econômicas, políticas e ideológicas para países com características semelhantes ao Peru, como apresentarem relação colonial ou semicolonial com metrópoles europeias. Um aspecto tratado no caso do Peru é a importância da extração mineral no país como fundamental para o desenvolvimento da produção industrial inglesa, ao passo que, gerava o atraso e a dependência do país economicamente. A exploração de recursos minerais na América Latina é comum e seguiu o mesmo destino do guano peruano – a produção industrial dos países imperialistas. Os recursos minerais, como explica Mariátegui (2010) e Pumacahua (2010), se tornaram a principal receita tributária no Peru no final do século XIX e início do XX, dando a impressão de que o país era rico, e com isso, o Estado utilizava todo seu crédito e hipotecava os bens nacionais às finanças inglesas, fato ocorrido nos demais países latino-americanos. A realidade dos países exportadores de recursos minerais os fortaleceu como vendedores de matéria-prima a serviço da indústria dos países industrializados, em detrimento da lenta industrialização em seus territórios. Nesse período, a ligação entre os países agrários e economia capitalista desenvolvida impulsionou condições para fortalecer o atraso geral das forças produtivas e a vinculação dessas com os interesses dos países imperialistas. Desse modo, a entrada dos países dominados no processo industrial não se deu pelo desenvolvimento das forças produtivas e da industrialização nacional, mas pela incorporação das indústrias multinacionais, pautada pela monopolização financeira e industrial.

Pode-se afirmar que a caracterização feita por Mariátegui (2010) do século XIX se manteve no século XX. A relação entre os países passou a ser mediada por instituições específicas para articulações econômicas, políticas e militares. No século XX, os EUA, após 1945, se despontaram como grande potência do mundo ocidental e passaram a agir de forma estratégica para manter o seu poderio mundial. Como analisam Franzon (2015) e Jacobs (2004), na América Latina tal relação ocorreu com novas instituições, como a USAID, que

tiveram papel fundamental em fortalecer laços internacionais no sentido de manter a ordem mundial. O papel da USAID, como expõe Jacobs(2004), foi de articular projetos de desenvolvimento com base política estratégica. As estratégias eram controlar a influência da URSS, em especial no continente latino-americano, e manter a lógica que Mariátegui (2010) apontou, de exploração dos países porém, agora totalmente controlada pelos EUA.

Na América Latina durante a segunda metade do século XX, os EUA, por meio da USAID e do GBM, atuaram de forma planejada para interromperem qualquer possibilidade de organização revolucionária, resultando nas intervenções via ditaduras civis-militares. Tal posicionamento se fortaleceu no sentido de afirmar ações para o progresso econômico acelerado da região como apresentado na “Carta de Punta Del Leste”⁶⁶(1961), que apregoava acelerar o processo de industrialização racional para aumentar a produtividade global da economia, utilizando plenamente a capacidade e os serviços tanto do setor privado, como do setor público. A ideia era impulsionar as indústrias de bem de capital para estimular nos países latino-americanos uma industrialização dependente e submetida aos interesses dos grandes capitalistas. Ao imperialismo interessava a complementação e especialização industrial e a economia de escala⁶⁷, no sentido de aumentar as exportações de capitais e mercadorias, através de multinacionais ou transnacionais com sede nos países imperialistas, o que promoveu processos conhecidos como redes de produção global ou fragmentação internacional da produção. Desse fenômeno aponta a política de implantar indústrias nos países dominados vinculada às indústrias dos países imperialistas, como sucursais e não como parte de um desenvolvimento industrial nacional.

As linhas burocráticas na agricultura e na indústria seguem um ritmo particular no século XX. Há expropriação de recursos primários nos países oprimidos pelo imperialismo, assim como a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários. Tais fatos significam a

⁶⁶ “Carta de Punta Del Este” (CARTA..., 1961) é o documento resultante da reunião ocorrida em Punta Del Este, Uruguai, em 1963, do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), onde se tratou de um amplo programa cooperativo destinado a acelerar o desenvolvimento econômico e social na América Latina, ao mesmo tempo que visava frear o avanço do socialismo no continente. A aliança durou 10 anos, e teve amplo financiamento dos EUA e de organizações internacionais europeias e privadas. No Brasil, Leonel Brizola foi um ferrenho propagandeador do significado dessa aliança como intervenção dos EUA para obterem benefícios conforme seus interesses econômicos.

⁶⁷ Economia de escala é a denominação dada ao aumento na produção de modo a distribuir os custos fixos em número maior de unidades produzidas, reduzindo o custo médio do produto. Portanto, esse termo conceitua em uma relação não proporcional entre os custos médios dos produtos e o volume de produção.

extirpação de recursos sociais de produção das mãos dos camponeses, o que incide diretamente. Fontes (2010) reforça que a questão da terra, de sua posse e do controle das riquezas que se encontram nela proporcionou a ampliação do processo industrial mundial, acompanhado de intensa tecnologização da produção no período fordista, a ampliação da brutal colonização dos países asiáticos e africanos e ações imperialistas em áreas latinoamericanas. O reflexo de tal dinâmica foi o desenvolvimento das nações imperialistas e uma política de atraso nos países dominados. Aliado a tal fator, a política de empréstimos promoveu e ainda promove um círculo vicioso em que se avoluma a dívida sob a justificativa de promover desenvolvimento. Porém, o que historicamente se constata é a inversão de benefícios e a ampliação da pobreza para amplas massas dos países atrasados. O país devedor perde, fica refém das definições do capital financeiro, que são determinantes para concessão de novos empréstimos.

A terceira linha do capitalismo burocrático é a ideológica, que consiste no processo de moldar o povo, pelos meios massivos de difusão, especialmente, por meio da concepção de ideias políticas que servem à manutenção da condição social do atraso. Nesse aspecto, a educação assume papel fundamental, pois constrói, no âmbito das ideias, da cultura e do conhecimento, a compreensão da sociedade, de sua composição, em especial, com posições anti-classistas, individualistas e corporativistas a fim de manter a estrutura e o desenvolvimento social em vigência. Mariátegui (2010), ao analisar o problema da educação nos países dominados pelo imperialismo, afirma que há a consolidação de um espírito nacional de base colonial em concordância com os princípios do colonizador. A finalidade desse pensamento, que se concretiza pela dominação imperialista, é prolongar a sobrevivência da estrutura econômica semicolonial e semifeudal nos países dominados.

A linha ideológica tem papel de referendar a condição subserviente do país à economia imperialista, por meio do economicismo presente nas concepções pedagógicas. Mariátegui (2010) afirma, que no campo das teorias pedagógicas, as ideias de Pestalozzi e Froebel foram fundamentais para a renovação da escola a partir da concepção de que a sociedade moderna tende a ser, fundamentalmente, uma sociedade de produtores. Porém, a defesa de Mariátegui (2010) é da necessidade de formar um novo homem para uma nova sociedade. A formação humana, nessa perspectiva, resulta da aliança entre trabalho intelectual e manual, tendo o trabalho e o coletivo como princípios educativos. Tais fundamentos de uma formação

ominilateral foram desenvolvidos de forma mais significativa no campo do marxismo pelos pedagogos soviéticos Makarenko, Pistrak e Krupskaya.

Na América Latina, o processo de instrução dos povos originários e explorados pela classe dominante se deu por meio da aplicação de métodos pedagógicos herdados da relação de suserania entre colônia e metrópole, seja a espanhola ou portuguesa. Tal modelo pedagógico, como explana Mariátegui (2010), é um elemento ideológico importante no fortalecimento do regime econômico e social pautado pela exploração e expropriação das riquezas nacionais e pelo modo de pensar o Estado com relações de dependência e controle do capital financeiro. O resultado foi a mescla entre o velho (feudal) e o novo (capitalista), e com isso “percebe-se claramente, [...] o contraste entre uma afirmação capitalista crescente e a obstinada reação feudal e aristocrática, a primeira defensora de um ensino de orientação prática, e o segundo de uma orientação pseudoidealista” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 160).

Souza (2014) demonstra como a linha ideológica impulsiona o capitalismo burocrático no Brasil, em especial, pela condução de políticas públicas para a educação básica no campo. Não só no campo, mas em todas as modalidades de ensino, no sentido de fortalecer a ideia de uma Sociedade do Conhecimento pautada por habilidades e competências que visam adequar a formação às necessidades do mercado. Tais elementos serão trabalhados com maior profundidade na próxima seção, onde serão apresentados os elementos fundamentais da educação na sociedade capitalista e sua caracterização nos países de capitalismo burocrático.

As três linhas de desenvolvimento do capitalismo burocrático, nos países dominados pelo imperialismo como os latino-americanos, durante a Guerra Fria, objetivavam cumprir três tarefas correspondentes a três necessidades do imperialismo, principalmente norte-americano: aprofundar o desenvolvimento do capitalismo burocrático (atraso); reestruturar o Estado latifundiário e burocrático; e conjurar a revolução. Esses elementos aparecem sutilmente nos documentos do GBM que tratam de ações para conter revolta dos povos nos países que devem aplicar medidas de austeridade e amplas reformas estruturais. A composição de classes desses países é um fator decisivo para aplicar as linhas e as tarefas definidas pelo imperialismo. O arranjo das classes sociais consolidadas em nações dependentes está a serviço da sustentação da lógica imperial.

Mao Tsetung (1975, Tomo I), em “Análise das Classes na sociedade chinesa”, apresenta aspectos fundamentais da divisão das classes em um país de capitalismo burocrático. A grande burguesia é a que representa de forma cabal os interesses externos ao país. Ela se divide em duas frações, a dos senhores de terra denominada burguesia burocrática e a burguesia compradora. Segundo Mao Tsetung (1975, Tomo I) a grande burguesia (burocrático-compradora) é a classe vassala da burguesia internacional, e sua existência e desenvolvimento dependem do imperialismo. Sendo assim, a grande burguesia (burocrático-compradora) é a que gerencia os negócios dos monopólios nos países sob domínio estrangeiro. Calazans (2019) demonstra que a burguesia, que tem origem liberal-democrática, apresentou-se nos países de capitalismo burocrático com feições muitas vezes contraditórias à sua tradição, aliando-se ao capital financeiro, de um lado, e de outro às antigas oligarquias agrárias. A burguesia burocrática (tendência mais industrial) é a grande burguesia aliada às oligarquias e a compradora (banqueiros) é a fração aliada aos monopólios internacionais, tendo como finalidade a extração de lucros com capitais envolvidos na importação-exportação.

Outra classe que se apresenta nos países dominados pelo imperialismo, conforme demonstra Mao Tsetung (1975, Tomo I), é a burguesia nacional ou média burguesia. Ela é vacilante, pois se alia a diversos setores conforme a condição oferecida a ela para ocupar o lugar de grande burguesia. Sua indecisão demonstra que ora combate o imperialismo, ora o defende. Ela supostamente, como afirma Calazans (2019), conservaria os ideais democráticos burgueses, fica fragilizada em função do domínio completo dos monopólios industriais e da especulação financeira criada no tempo dos monopólios.

As outras classes que compõem o Estado burocrático, como os semi-proletariados (camponeses semi-proprietários; camponeses pobres, pequenos artesãos; empregados comerciais, mercadores ambulantes); os proletários; e o lumpemproletariado não serão tratados nesta tese. É importante ter clareza das classes que compõem a sociedade do Estado burocrático, como é o caso do Brasil, para se compreender as relações estabelecidas entre elas como parte do processo de desenvolvimento do capitalismo burocrático no país. A grande burguesia (burocrática e compradora), conforme afirma Calazans (2019), é a que se liga aos interesses da burguesia internacional e do capital financeiro. Ela se fortalece politicamente como “gerente” dos negócios dos monopólios nos países sob domínio do

capital estrangeiro. A grande burguesia é a que dirige o Estado, direciona a aplicação de políticas do imperialismo nos diversos setores da sociedade, como saúde, educação, meio ambiente, segurança, dentre outros e aplica as três linhas do capitalismo burocrático.

Tendo em vista o exposto, afirma-se que o Brasil é um país de capitalismo burocrático subjugado aos interesses do grande capital, em especial, guiado pelas orientações do Estado norte-americano. A partir dessa constatação, serão apresentados, na próxima seção, os elementos da linha ideológica em relação à educação, seus princípios conforme as orientações do imperialismo e de suas agências como é o caso do organismo internacional Grupo Banco Mundial.

2.3 Imperialismo e educação

Nesta seção, serão elucidados os fundamentos que estruturam o processo de formação dos trabalhadores na sociedade capitalista. Nesse sentido, busca-se aliar as definições do capitalismo desenvolvido no Brasil, e o Estado aqui formado, com a concepção de educação consolidada internacionalmente, nos séculos XX e XXI.

O estágio atual do capitalismo é marcado por crises estruturais e cíclicas que demandam processos de reestruturação produtiva⁶⁸. Esses elementos são fundamentais para a leitura dos modelos de instrução e de políticas educacionais para a formação dos trabalhadores em todo o mundo. Parte-se da crise do modelo keynesiano-fordista, nos anos de 1970, acompanhado da reelaboração do papel do Estado e de suas instituições

O modelo educativo desenvolvido a partir da década de 1970 incorporou proposições epistemológicas aliançadas com os princípios neoliberais a partir da década de 1980, com a chamada pós-modernidade. Esses processos conforme apresentam Cruz; Misoczky (2004) são reflexos da crise do modelo fordista, que teve seu declínio no final dos anos de 1960

⁶⁸ O termo “reestruturação produtiva” será utilizado reiteradas vezes no texto. Significa “o processo de renovação das práticas de gestão e de organização do trabalho que implica na substituição das estratégias de gestão próprias do taylorismo-fordismo por outras mais flexíveis identificadas com o “modelo toyotista”. Essa renovação não modifica a essência da produção capitalista (a contradição capital e trabalho), mas lhe traz novos contornos. Cf. ARAUJO, R. M. Reestruturação produtiva. **GESTRADO UFMG**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/reestruturacao-produtiva/>. Acesso em 10 jun. 2021.

devido a quatro fatores: a) esgotamento do sistema técnico por meio de abrandamento da produtividade aparente do trabalho; intensificação do capital e saturação da procura final; b) agravamento das contradições sociais representadas pela intensificação do controle de trabalho; greves contra a organização do trabalho; absentéismo e problemas na qualidade dos produtos; c) fim da produção de massa de produtos *standardizados* por meio da procura de produtos diferenciados; rigidez excessiva das combinações produtivas e aumento do tempo de reação a uma conjuntura incerta d) derrocada do regime internacional por meio da concorrência entre os sistemas produtivos nacionais; contestação das regras do jogo herdadas do pós guerra e instabilidade internacional.

A produção nesse período incorporou elementos tecnológicos de informática, robótica, telecomunicações, transporte, biotecnologia, dentre outros. Houve renovação física e organizacional da produção por meio de substituição da produção maquinizada de base mecânica pela aparelhagem eletrônica. A consequência foi a redução absoluta e relativa da mão de obra. Essa etapa foi marcada por inovações nas técnicas de comunicação e transporte, expressando a diminuição dos custos na produção industrial. Nesse panorama, há um processo de racionalização da produção e de readequação do trabalho frente às exigências de acumulação do capital, que teve como reflexo a intensificação do trabalho e ampliação da exploração. Entende-se a partir das análises de Cruz; Misoczky (2004) que o modelo produtivo mais flexível e racionalizado de controle da diminuição das taxas de lucro assumiu técnicas que tiveram impacto na organização do trabalho. Essa nova organização tornou-se parâmetro de empresas modernas que são flexíveis e variam suas ações conforme as características do mercado.

A reestruturação produtiva proporcionou a emergência, no plano econômico, da retomada do modelo liberal, pautado pela predominância do setor privado e mínima atuação do Estado. O amplo desemprego, recessão conjugada com inflação, e a dependência do capital financeiro dos mecanismos de controle dos Estados Nacionais foram problemas que se apresentaram como empecilho para a ampliação dos lucros do setor industrial. No plano administrativo, o toyotismo passou a ser a nova tônica dos processos de trabalho e de produção geral. Essa organização produtiva é marcada pela flexibilização das funções; produção conforme a demanda; eficiência e velocidade no processo de fabricação; trabalho em equipe; foco na qualidade total, no sentido de evitar ao máximo o desperdício de matéria-

prima e do tempo. O perfil do trabalhador exigido passou por modificações, devido à necessidade de mão-de-obra qualificada, flexível, treinada e com consciência das diversas etapas de produção. (MARI, 2006; MARANHÃO, 2009; DUARTE, 2011)

Nesse contexto, as vozes de Friedrich Von Hayek⁶⁹ e Milton Friedman⁷⁰ ganharam força, apontando o ultraliberalismo como caminho para reestruturação do Estado e do capital. O Estado não deveria violar a liberdade do mercado. Os governos dos EUA, da Inglaterra e da Alemanha passaram a defender um novo modelo de reestruturação do capitalismo que ficou conhecido como neoliberalismo. Esse modelo, como afirma Souza (2014, p. 117) “nada mais é do que a materialização da agonia do imperialismo em sua fase superior em decorrência de seu processo de decomposição”. Ademais, com a crise de superprodução sem precedentes, houve a proclamação de ofensivas neocolonizadoras sobre os países semicoloniais, o que aprofundou a condição destes como dependentes e aplicadores das políticas do imperialismo.

A crise do modelo fordista-Keynesiano apresentou ao mundo três planos, conforme apresenta Maranhão (2009): o da doutrina, o da organização e o analítico. O primeiro plano refere-se aos produtores das ideias, pautadas na reformulação de axiomas do liberalismo econômico, que se concentram em três escolas: a Austríaca de Von Mises⁷¹ e Friedrich Hayek; a Escola de Chicago de Milton Friedman e a Escola da Virgínia de James McGill

⁶⁹ Friedrich Hayek, conforme Maranhão (2009), foi economista e filósofo austríaco, representa da Escola Austríaca de pensamento econômico. Defensor do liberalismo clássico para século XX, que representa menor intervenção do Estado na economia, opondo-se ao Keynesianismo.

⁷⁰ Friedman foi economista, estatístico que lecionou na Universidade de Chicago. Defensor da liberdade econômica e individual e de um governo limitado, que garanta estabilidade monetária, liberdade econômica, estado de direito e de propriedade. É o principal nome da Escola de Chicago ao se tratar de liberalismo. Foi o responsável pela formação dos economistas chilenos, conhecidos como *Chicagos-boys* com o plano Chile na década de 1970, difundido naquele país uma concepção econômica de organização do Estado e da economia diferente daqui predominava no mundo (MARANHÃO, 2009).

⁷¹ Ludwig Heintich Edler von Mises foi Ludwig Heinrich Edler von Mises foi um economista e está entre os principais porta vozes da Escola Austríaca. Conforme afirmação de Silva (2018) na terceira edição do livro *A Mentalidade Anticapitalista*, escrito por Ludwig von Mises e publicado no Brasil pela editora LVM, há uma apresentação escrita por um de seus mais conhecidos discípulos, o ganhador do prêmio Nobel de Economia Friedrich August von Hayek. Defendia que sem a propriedade privada, o cálculo econômico é impossível. Demonstrando a impossibilidade do socialismo. Defensor da liberdade econômica como suporte básico da liberdade individual.

Bunchanan⁷² e Gordon Tullock⁷³.

O segundo plano, o da organização, trata dos centros de difusão de ideias, os famosos *think-tanks*⁷⁴, compostos por intelectuais que se opunham ao intervencionismo de Estado. Esses centros foram essenciais para orientação de discursos e propostas de conselheiros de governos, em especial, os da primeira ministra Margareth Thatcher.

O terceiro plano, o analítico, se liga às políticas formuladas, conduzidas e implementadas a partir da década de 1970. Aqui se localizam as ações dos organismos internacionais, como o GBM, que ganharam força por meio da ação direta de seus consultores e pesquisadores em diversos países. Nesse plano, foram promovidas as primeiras reformas do setor público no mundo anglo-saxão influenciado pela Teoria da Escolha Pública (TEP)⁷⁵ (*public choice*) (MARANHÃO, 2009).

Percebe-se que os três planos citados se entrecruzam na formulação e consolidação do pensamento neoliberal e expressam a condução econômica, política e ideológica do

⁷² James McGill Bunchanan foi um economista e jurista, estadunidense com ideias fundamentadas pelas Escolas Austríaca e de Chicago. Explica a sociedade pelo artifício do contrato social. É um dos criadores da teoria da Escolha Pública. Em seu livro, “O cálculo do consentimento”, apresenta reflexões no sentido de mobilizar premissas da microeconomia neoclássica para analisar a política, a história, o comportamento social e político, estruturas legais e constitucionais (MARANHÃO, 2009).

⁷³ Gordon Tullock foi economista e professor de Direito na Faculdade de Direito da Universidade George Mason e desenvolveu estudos da TEP, nos quais os conceitos da economia de mercado são aplicados à política e aos serviços públicos. Cf. GORDON TULLOCK, Professor of Law. **George Mason University**, [s.d.]. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20040502093829/http://www.law.gmu.edu/faculty/bio.php?fac=45> Acesso em: 03 ago. 2021.

⁷⁴ A partir das análises de Oliveira (2020), entende-se que um *think tank* é um laboratório de ideias, centro de difusão de um determinado pensamento. São instituições ou grupos de especialistas que realizam investigações sobre assuntos de política social, estratégias políticas e econômicas, assuntos relativos à tecnologia, cultura entre outros. Essas instituições na atualidade mobilizam diversos atores internacionais pautados em áreas como globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades, etc.

⁷⁵ A TEP tem sua origem por volta de 1965 no livro “The Calculus of Consent- Logical Foundation of Constitutional Democracy” de James M. Buchanan e Gordon Tullock. Trata-se da escola de pensamento desenvolvida na Escola da Virgínia por James Buchanan com forte influência da Escola de Chicago. Parte do pressuposto do racionalismo econômico, isto é, que os indivíduos são “maximizadores econômicos” motivados pelos próprios interesses em diversos campos como nas interações econômicas, sociais e políticas. Essa teoria é pautada em pressupostos como de autointeresse, concepção de interações sociais como troca de mercados e individualismo e se vincula à “Nova Gestão Pública” (NPG), ambas originárias do pensamento ultraliberal (BARNABEL, 2009).

imperialismo em sua etapa de crise geral e de necessidade do reestabelecimento de equilíbrio. Há uma ramificação planejada por meio da atuação dos organismos internacionais em conjunto com os centros de difusão (*think-tanks*) para expandirem práticas neoliberais no plano do Estado, reverberando em diversos setores, como os da produção, economia, educação e formação geral do trabalhador.

A partir de tal cenário, esta seção abordará os fundamentos das pedagogias liberais pós-modernas que surgiram a partir do processo de reestruturação capitalista. Inicialmente, a teoria do Capital Humano desenvolvida na Escola de Chicago por Schultz conforme apresenta Maranhão(2009) foi a aposta no investimento na educação do trabalhador para criar capital humano e proporcionar maior produtividade e lucratividade para os donos dos meios de produção. Partindo das análises de Souza(2014) pode-se inferir que tal teoria, em aliança com a teoria da Sociedade do Conhecimento, acabou justificando a manutenção da dependência econômica dos países semicoloniais, ao não abordar a condição de subdesenvolvimento e atraso e focar somente no problema da qualificação da mão de obra, obliterando a relação de poder existente entre os países.

Concomitantemente, ganham espaço as teorias da pós-modernidade que se mostraram expressões ideológicas da política neoliberal, demonstrando a convivência com a lógica de mercado na fase de agonia e crise geral do capitalismo. O pragmatismo, o individualismo, a negação de totalidade, relativismo, culturalismo e pautas identitárias são elementos que compõem as bases da fundamentação pós-moderna. Tais componentes sintetizam a exposição de elementos que, no seu conjunto, servem de alicerce das formulações do modelo de educação na sociedade capitalista, por meio do assumimento dos valores pautados na troca e nas interações mercadológicas.

É fundamental a clareza de que tais elementos se concatenam de forma difusa nos documentos do GBM para educação e políticas públicas para educação básica, técnica e superior nos países de capitalismo burocrático, como também de fundamento geral do pensamento hegemônico que se apresenta nos países imperialistas.

2.3.1 Elementos do imperialismo na educação: Capital Humano e Sociedade do Conhecimento

Na sociedade capitalista, foram desenvolvidas relações de produção distinguindo duas classes principais que são antagônicas, a burguesia e o proletariado cujas relações se expressam nas formas da consciência social. Marx (2008) em “A Crítica a Economia Política” afirmou que a sociedade capitalista é composta pelo conjunto das relações materiais de produção (formas de propriedade dos meios de produção que estabelecem laços no processo social de produção e de distribuição dos bens materiais) que constituem a estrutura econômica da sociedade denominada infraestrutura. A infraestrutura está ligada às forças produtivas (os homens, instrumentos de trabalho, máquinas, ofícios, técnicas, etc.) em determinadas condições de desenvolvimento, capazes de organizar a produção social. Os homens só podem produzir socialmente estabelecendo relações econômicas e sociais de produção. A infraestrutura é, portanto, o fundamento sobre o qual se estabelece a superestrutura (as ideias políticas, jurídicas, filosóficas, éticas, artísticas da sociedade, bem como as instituições e organizações que correspondem a essas ideias). Analisando as contradições da sociedade capitalista, de seu modo de produção e como interferem na consciência dos homens, observa-se que, no período do imperialismo, a condução de elementos estruturantes que formam a consciência social de acordo com os interesses da classe dominante. A educação e a cultura são instrumentos usados para a difusão dos princípios fundamentais de manutenção da estrutura social.

Os ideólogos do imperialismo, em especial, no momento de reestruturação produtiva se pautaram pelo radicalismo do liberalismo. Nesse quadro, despontaram elementos estruturantes da formação do imperialismo, ligados à perspectiva do conhecimento tais como o Capital Humano e a Sociedade do Conhecimento. Houve a introdução de uma lógica de competências na formação do trabalhador acrescido das premissas do “aprender a aprender”, equidade, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias, etc. Como reforço desse conjunto de elementos, consolidou-se um modo de pensar a sociedade denominado pós-modernismo que se firmou como reforço no sentido de arrefecer contradições de classes e particularizar problemas a

partir da base identitária (SOUZA, 2014; MARI, 2006; DUARTE, 2011).

A origem epistemológica da Teoria de Capital Humano, conforme demonstra Soares (2016), remonta da economia clássica do século XVII de Charles Devenant, Adam Smith e outros economistas que reconheciam o papel da mão de obra especializada como elemento fundamental na execução laboral. Adam Smith afirmou a necessidade do esforço natural de cada indivíduo para que melhore sua condição como produtor, mas também para que enriqueça a sociedade. Tal formulação foi revisada por outros estudiosos. O que é latente no conjunto dessa elaboração é a aliança entre formação e o aumento e a dinamização do processo produtivo.

A teoria do Capital Humano nasceu da Escola de Chicago com Theodor Schultz e Gary Becker, entre outros. Os fundamentos refletiam a necessidade de explicar a prosperidade econômica norte-americana e os elementos da relação capital e trabalho que deveriam ser transformados para gerar a prosperidade. Conforme demonstra Maranhão (2009), os teóricos do Capital Humano salientaram que o trabalho é fruto do investimento, passível de oferecer rendimentos em capital produtivo e financeiro. O investimento em mão de obra e educação deveriam ser concebidos como aplicação concentrada no conjunto de capacidades, destrezas e talentos do homem. A centralidade deixou de ser o trabalho e passou a ser o conhecimento. O Capital Humano é o conjunto de características adquiridas pelo trabalhador para que se torne mais produtivo.

A situação econômica norte-americana de pleno crescimento ao longo do século XX foi um elemento de base econômica que fortaleceu a defesa de que o investimento na formação do trabalhador, segundo habilidades para o ambiente laboral, era fundamental para o desenvolvimento econômico. (MARANHÃO,2011). Essa nova ordem cultural, consolidada em território norte-americano, se espalhou por todo o mundo. A teoria do Capital Humano caminhou com a difusão dos princípios neoliberais internacionalmente. Seja pela formação de economistas que guiarão as políticas econômicas nos países, como foi o caso do Chile com os *Chicagos-boys*; seja por meio da intervenção de agências de desenvolvimento como a *United States Agency for International Development* (USAID) ou dos organismos internacionais como é o caso do BM.

Neste trabalho doutoral, ao analisar as políticas do GBM direcionadas à educação superior, percebe-se que esse organismo funciona como um cérebro na aplicação das políticas neoliberais, um banco do conhecimento. Segundo Souza (2011), o GBM constrói redes que ligam os interesses gerais do capital, em especial do mercado financeiro, com a atuação dos Estados e de organizações não governamentais no sentido de construir uma grande trama que facilita o consentimento das populações em torno de suas propostas. Pode-se afirmar que o GBM é um dos mais importantes centros de difusão da ideologia burguesa neoliberal que, por se encontrar no tempo do imperialismo, representa os interesses dos monopólios financeiros. O GBM orienta a produção do conhecimento e sua relação com a educação e a cultura de acordo com a perspectiva do Capital Humano.

O Capital Humano é a doutrina dominante na educação na atualidade, mobiliza saberes e fortalece elementos que favorecem à produção, elevando o valor da mercadoria. Laval (2019) aponta que essa doutrina funciona como estoque de conhecimentos valorizáveis incorporados pelos indivíduos, para que estes, os apliquem nos processos produtivos, no mercado e no trabalho. Essa concepção é como uma engrenagem onde as partes que a compõe são conhecimentos, qualificações, competências e características individuais a serviço do bem-estar social e econômico geral. Conforme a explanação de Soares (2016), esse o conceito foi impulsionado por uma coletânea da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulada “*Readings in the Economics of Education*” em 1971, com textos que estabeleciam a ligação entre educação e economia, além de proposições acerca dos investimentos em educação. Houve o esforço de apresentar a educação como elemento prioritário para o desenvolvimento, e o ensino como instrumento para o crescimento da renda. Além disso, o ensino, o treinamento e o trabalho se ligam às habilidades humanas no sentido de consolidar ações voltadas às demandas econômicas.

Segundo Frigotto (1984), a educação é o principal capital humano, produtora de capacidade de trabalho, e potencializadora do fator trabalho na perspectiva do Capital Humano. A relação Capital Humano/educação/economia expressa a condução de ações voltadas à formação de um determinado perfil de trabalhador que aciona habilidades e competências fundamentais ao longo do processo produtivo. Soares (2016, p. 34) afirma que o Capital Humano, para Schultz, faz parte da configuração do homem, e é “capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam

peças livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido do que possa ser vendido”. Sua função é proporcionar a rentabilidade por meio de um suposto plano de mobilidade individual, que gera retorno ao indivíduo e desenvolvimento econômico geral, desconsiderando o ambiente social e as contradições da sociedade de classes.

Soares (2016) afirma que essa teoria foi uma ferramenta para políticas liberais justificarem as desigualdades sociais e de renda entre pessoas e países. São apresentadas soluções para as desigualdades por meio da educação. Porém, o que se garante é a integração entre os interesses do grande capital, mão de obra barata e venda de tecnologia ultrapassada para os países dominados pelo imperialismo, mantendo-os na condição de semicolônias. A teoria do Capital Humano justifica o atraso dos países como um problema de diferenças de modernização e qualificação dos trabalhadores, e não como consequência da dominação do capital financeiro, expropriação das riquezas e ampla exploração das forças produtivas nos países dominados pelo imperialismo.

O Capital Humano, como teoria dos ideólogos do neoliberalismo, se incorpora e é fortalecido pela ideologia da Sociedade do Conhecimento. Mari (2006) explica que a Sociedade do Conhecimento é uma ideologia polissêmica utilizada para a sustentação das relações de poder entre os “países centrais e os periféricos e semiperiféricos” para o aprofundamento da produção de lucro e acumulação do capital. Essa teoria orienta as políticas públicas em educação revisando a teoria do Capital Humano por meio da promessa de maior desenvolvimento e alívio da pobreza. O conhecimento, a informação, a ciência e a tecnologia se apresentam como instrumentos do desenvolvimento e da lucratividade, proporcionando de forma falseada a ideia de uma revolução permanente da sociedade, “mas objetivamente promove a reacomodação das estruturas de poderes políticos e de acumulação mantendo-as nos marcos do modo de produção capitalista” (MARI, 2006, p. 64).

A Sociedade do Conhecimento é um reforço da teoria do Capital Humano, tendo como finalidade a reprodução ideológica do capitalismo que, pelas contradições inerentes à sociedade de classes, necessita de elementos para enfraquecer as críticas mais radicais a esse sistema. São apresentados elementos que funcionam como uma cortina de fumaça frente à realidade de exploração da classe operária e do entendimento científico sobre a realidade da maioria dos trabalhadores. Duarte (2011) afirma que a contradição que tem de um lado a

apropriação privada dos meios de produção e de outro a socialização destes, na Sociedade do Conhecimento, atinge um nível particularmente agudo. Essa situação se dá porque nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social necessitaram tanto do conhecimento e do desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo. Com o aumento da automação, houve a diminuição do número de trabalhadores no processo produtivo, o que levou à exclusão de uma massa de operários. Aqueles que se mantiveram vivenciam a intensificação da exploração e a constante ameaça de desemprego. O nível intelectual exigido no processo produtivo aumenta conforme as mudanças tecnológicas e as transformações técnicas.

Na ótica da classe dominante, o controle do conhecimento disponibilizado aos trabalhadores é essencial para limitá-los aos aspectos mais imediatos relacionados ao processo de reprodução da força de trabalho. Duarte (2011, p. 6) afirma que esse é um dos meios de evitar “que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção”. Reforça-se a ideia de inexistência de outro caminho que não seja o de se adaptar às regras impostas pelo mercado mundializado. A ideologia da Sociedade do Conhecimento corrobora com o controle das classes dominantes sobre o quanto de conhecimento e a forma de sua difusão para manter os trabalhadores com níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica, garantindo que estes disponham de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de adaptação à vida social (DUARTE, 2011; SOUZA, 2014).

As formulações sobre a Sociedade do Conhecimento representam a adaptação ao processo de reestruturação produtiva e à base técnica do trabalho. Segundo Souza (2014), essa base conserva características gerais do fordismo como promover a noção da necessidade de qualificar os trabalhadores para operarem sistemas informatizados, desenvolverem a capacidade de resolver problemas e, principalmente, de se submeterem ao trabalho superexplorado e precarizado. A centralidade da educação se dá pela sua capacidade utilitarista no sentido de promover condições de formar trabalhadores ideológica e tecnicamente com o objetivo de aumentar a produção, o lucro e consolidar um processo de estranhamento do trabalhador em relação ao processo de trabalho. A escola, a universidade e demais instituições de formação, partindo de tal axioma, se modelam conforme as lógicas da produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado. A empregabilidade

passa a direcionar a formação e o conhecimento, segundo Mari (2006), deixa de ter valor cultural e passa a ser componente da produção e do comércio. O raciocínio de tal formação é que, ao longo da vida, o trabalhador deverá se adaptar às transformações gerais da produção e da tecnologia por meio do constante processo formativo.

A pedagogia das competências estrutura o processo pedagógico na Sociedade do Conhecimento, que substitui a qualidade pela competência. É um jogo de validação do valor pessoal conferido pelo Estado e pelo “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente. A “pedagogia do aprender a aprender”, como tratada por Mari (2006), é a expressão da reconfiguração dos conteúdos e formas pedagógicas para adaptabilidade social. Conforme explica Duarte (2011), o lema “aprender a aprender” carrega posicionamentos valorativos, como o que a aprendizagem é algo que o indivíduo pode realizar por si mesmo. A mediação de conhecimentos e experiências por outros indivíduos pode ser descartada em boa parte do processo de aprendizagem⁷⁶. Tal formulação se concretiza na perspectiva de “Aprendizagem para Todos” apresentada como base das ações do GBM para a educação descentralizada e desvinculada do espaço de formação formal, para tratar de outras possibilidades pautadas na capacidade do indivíduo como autodidata no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a “pedagogia do aprender a aprender”, a formação tem foco em informações e há o abandono, em muitos momentos, dos conceitos. Essa forma de lidar com o conhecimento demonstra que o mais importante é adquirir habilidades e não entender as bases estruturais dos fenômenos. Há o esvaziamento da formação no plano dos conceitos. O estudante é direcionado por um método em que o mais relevante é desenvolver formas de adquirir, elaborar, descobrir e construir conhecimentos, e não aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outros. O método científico é mais importante do que o conhecimento científico, estabelecendo a dicotomia entre conteúdo e forma, entre processo e produto, reduzindo a formação em comportamentos socioemocionais e favorecendo a apreensão do conhecimento como produto. Esse aspecto em todas as modalidades de ensino expressam o esvaziamento teórico e o privilégio das metodologias, e troca de experiências

⁷⁶ Entende-se que é essencial a leitura da análise apresentada por Duarte (2011), que apresenta os elementos de base epistemológica de tal direcionamento e que as formulações da Escola Nova sobre a centralidade da criança no processo formativo e o papel da experiência são elementos do aprender por si mesmo.

nas diversas áreas do conhecimento.

Conforme pondera Duarte (2011), o lema “aprender a aprender” desenvolve a perspectiva da preparação dos indivíduos no sentido de acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Utiliza-se o discurso de ritmo acelerado, da provisoriedade dos conhecimentos para se justificar a atualização constante do indivíduo, como se este estivesse sempre em defasagem.

A doutrina liberal conduz esse modelo educativo e apresenta, em diversos aspectos, elementos da teoria pós-moderna que reforçam a particularização dos fenômenos, o individualismo, dentre outras posturas que reforçam amplamente a aplicação das políticas neoliberais pelo convencimento ideológico da política econômica imperialista e seus impactos na forma de pensar e ser no processo produtivo. Tais elementos serão tratados com mais atenção no ponto seguinte referente o pós-modernismo e a educação.

2.3.2 O pós-modernismo e a educação

A organização da sociedade capitalista, em especial no período da transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo, possui elementos ideológicos e conceituais que negam a luta de classes e reforçam posturas individualistas e identitárias. Essas noções, no seu conjunto, conforme analisa Duarte (2011), intensificaram o processo de dessolidarização da vida social. Os elementos tratados no ponto anterior passaram a ter protagonismo a partir da década de 1950. Mas, somente nos anos de 1990, foram incorporados às orientações dos organismos internacionais para a promoção de reformas educacionais em diversos países, especialmente, aqueles dominados pelo imperialismo. Tais direcionamentos confluíram com o processo de desregulamentação do Estado, políticas de privatização e reestruturação do capital. Os princípios neoliberais, representados pelo pós-modernismo no campo ideológico, sustentaram essas mudanças.

Desde o século XVI, o pensamento predominante na sociedade é o denominado “moderno”.

A modernidade é pautada pela ideia de racionalidade como fruto da superação do pensamento metafísico típico do feudalismo. A visão predominante é do racionalismo e individualismo como rompimento com o tradicional, expressando um pacto social e defesa do Estado laico. A modernidade representou a transformação dos aspectos políticos e econômicos na estrutura e superestrutura, como na cultura e na religião (SOARES, 2016).

Com desenvolvimento do capitalismo e o processo de monopolização do capital, as crises se apresentaram cada vez mais profundas, especialmente a partir de 1970. Os reflexos foram a negação dos princípios da modernidade e a exaltação da pós-modernidade como forma de superar as crises. Soares (2016) afirma que a pós-modernidade é uma proposição da democracia liberal, em especial após o fim da URSS, e da necessidade de novos postulados. O liberalismo nessa perspectiva é definido como uma norma jurídica que reconhece certos direitos e liberdades individuais que escapam do controle do Estado, expressando a valorização da liberdade. Com uma nova Era, a proposição foi de uma pós-modernidade

Entendida como sinal cultural de um novo estágio da história do modo de produção, estabelecido com a expansão tecnológica, o predomínio empresarial das corporações multilaterais, deslocando as operações industriais para países distantes com salários baixos e com amplo crescimento das comunicações midiáticas. Esta “nova” corrente de pensamento é preparada, sobretudo na França, pela escola pós-estruturalista, através da obra de autores como, Foucault, Derrida e Lacan. Gradualmente, o termo pós-estruturalismo coincide com o do pós-modernismo, através, sobretudo do regresso ao pensamento de Nietzsche e Heidegger (SOARES, 2016, p. 44).

O ascenso do pós-modernismo é reflexo do atual estágio do capitalismo. Em muitos momentos, as crises inerentes ao modo de produção são explicadas pelos fundamentos existenciais e pós-estruturalistas, por conceitos relativistas sobre a realidade por meio das formas simbólicas, da linguagem e da subjetividade, em negação a aspectos da sociedade de classe. O pós-modernismo introjetou preceitos idealistas, fortalecendo o individualismo, negando a perspectiva de totalidade e reforçando o relativismo e o culturalismo como explicação da realidade.

As bases do pós-modernismo se apresentaram no século XXI pela inculcação de ideias nas massas populares de que “estamos iniciando um novo tempo, para o qual devemos nos ajustar de modo irreversível -o tempo da globalização, da modernidade competitiva, da restauração produtiva e de reengenharia - e do qual estamos defasados e devemos nos

ajustar” (FRIGOTTO, 2016, p. 51). Tal imposição confirma a leitura de Marx e Engels (2007) sobre a natureza violenta e excludente do capital que lança mão de diversos meios para manter a burguesia no poder, incluindo o convencimento do ajuste voluntário à condição de ampla exploração. A exploração produz um exército de pobres e miseráveis há séculos e, em pleno século XXI, demonstra de forma venal a importância que tem o trabalhador para os donos dos meios de produção. Nesse contexto, ocorre também a negação do poder como elemento de dominação e busca da liberdade, e no seu lugar surgem os micro poderes invisíveis e capilares, que segundo Duarte (2011) disciplinam o social.

Os pressupostos do pós-modernismo, conforme apresenta Soares (2016) formulações partir de Saviani (1991⁷⁷), expressam a contradição entre o avanço material e a estagnação cultural. A pós-modernidade cria uma cortina de fumaça que esconde os elementos contraditórios fundamentais da sociedade. O identitarismo, um dos fundamentos do pós-modernismo, concentra suas análises no micropoder e no empoderamento dos sujeitos sem promover a tomada real do poder que seria a superação da luta de classes e o controle do Estado pela classe oprimida. O poder, na democracia liberal, é a expressão da coletividade que deve decidir os rumos de suas ações de forma democrática e não particularizada.

No campo da cultura e da educação, essas posições se expressam no reducionismo dos conteúdos e das relações, sendo o universal substituído pelo particular, em muitos casos, sem conexões. Trata-se da permuta do que é amplo e profundo pelo reduzido e superficial. Um exemplo é a troca social do romance pelo conto, do livro pelo *paper*, do filme pelo vídeo-clipe. Na universidade, os clássicos são trocados pelos comentadores, reduzindo a compreensão ampla do conhecimento nas áreas científicas. Frigotto (2016), ao tratar dos aspectos dessa ética individualista e particularista, demonstra a adoção de uma *novlangue* (nova linguagem) com utilização de vocabulário que aparentemente é sem origem, mas se encontra na linguagem dos pós-modernos, tais como “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “empregabilidade”, “nova economia”, “comunitarismo”, “multiculturalismo”, “etnicidade”, “identidade”. No campo da educação os termos que também ganharam espaço foram: “habilidade”, “competências”, “eficácia”, “eficiência”, “resultados”, “qualidade total”, “aprender a aprender”, etc. Percebe-se, assim, em termos

⁷⁷ A referência citada pelo autor é: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

discursivos, o reforço do individualismo, particularismo, fragmentação e continuidade histórica da incorporação de elementos como diversidade, diferença e alteridade.

Um reflexo do pós-modernismo no aspecto social é a consolidação da fragmentação no conjunto das relações sociais. O particularismo, com suas agendas igualitárias em conformidade com a identidade de um determinado grupo, dissipa a organização e a luta contra qualquer forma de exploração econômica da classe. As lutas passaram a se pautar por denúncias das “injustiças”, preservação dos direitos dos “cidadãos”, reguladas em vocabulário politicistas que promovem digressão dos que sinalizam a luta derradeira, a da revolução, como tarefa necessária da classe proletária pela emancipação humana. Há uma tergiversação com as lutas classistas por meio das pautas particularizadas conforme a identidade (raça, gênero, questão sexual, dentre outras). É importante frisar que tais elementos são significativos, porém se não romperem a estrutura que promove desigualdade, preconceito e ações diretas contra o que normalmente se chama de minorias não há como transformar ou empoderar os sujeitos que compõem a classes dos que nada têm além de sua força de trabalho.

No atual momento de crise geral do imperialismo, há a aglutinação de setores sociais que apontam para a inevitabilidade da transformação da estrutura social por meio da luta de classes. As transformações são apresentadas como expressão da mudança individual e não coletiva, de classe. Em síntese, pode-se afirmar que os pós-modernos são antirrevolucionários, uma vez que tratam de revolucionar relações por meio do micropoder, da territorialidade, do lugar de fala, do empoderamento, entre outras questões próprias desse tipo de pensamento.

O combate a esse tipo de pensamento é travado no campo das ideias por muitos estudiosos, como os que se encontram no campo da Pedagogia Histórico Crítica, tais como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Newton Duarte, que apontam a perspectiva classista como um dos elementos de análise da sociedade. As perspectivas apresentadas por estes intelectuais vão no sentido de apresentar o aspecto coletivista regulado não pelo sujeito e sua subjetividade, mas pelas condições objetivas de sua existência enquanto classe. Frigotto (2016) alerta que no plano do materialismo histórico, o desafio dialético é compreender o sistema de ideias que estrutura tal lógica cultural.

Enquanto lógica cultural a serviço das políticas imperialistas, o pós-modernismo penetra na formação dos trabalhadores nas diversas modalidades de ensino. Na educação, há a centralidade na identidade e no indivíduo e não na coletividade. O reflexo de tal modo de compreender o mundo nas instituições de formação é um ensino com pouco protagonismo do trabalhador para reforçar elementos subjetivos dos estudantes. Duarte (2011) afirma que não se trata de negar a conexão da vida com o conteúdo, mas de combater a superficialidade, utilização de informações que não promovem acesso ao conhecimento científico, especialmente no meio das classes populares.

O pós-modernismo fundamenta o desenvolvimento de práticas com a finalidade de formar os sujeitos para o mercado de trabalho tendo como reflexo um ensino mais pragmático voltado para o conhecimento tácito e ao longo da vida. Tais características se apresentam de forma sistematizada como orientações nas diretrizes do GBM (2003) para a educação superior pela afirmação da ideia de educação terciária e ao longo da vida. Em síntese, é um aglutinador de ações a serviço da ordem capitalista por meio da dispersão e da exaltação do indivíduo, que não contribui para a libertação das forças produtivas e seu processo de desalienação.

No plano econômico da educação, considerando os pressupostos apresentados, constata-se a consolidação de um clima que segue a grande onda neoliberal, na qual a educação é vista como um bem de capitalização privada. As instituições são conduzidas pelas demandas individuais e as necessidades locais de mão de obra, diferentemente do que defende Laval (2019) para a educação: uma lógica de igualdade, solidariedade e redistribuição em escala nacional. A educação tornou-se negócio, mercadoria.

Partindo da compreensão dos elementos pós-modernos pautados pelo Capital Humano e Sociedade do Conhecimento, o próximo ponto apresentará de forma mais detida, como a educação se estrutura segundo as definições do mercado.

2.3.3 A educação sob o dogma do mercado

A classe dominante impõe sua ideologia aos dominados como forma de “convencer” que

seus interesses e ideias é comum a todos. Trata-se da hegemonia da classe dominante no sentido de garantir seu domínio nos campos econômicos, políticos e ideológicos. Para difundir seus conceitos, as instituições do Estado têm papel fundamental na expansão de formas de pensar o mundo, o trabalho e a relação entre as classes.

Na educação, o individualismo, o desenvolvimento de habilidades e competências e todo o conjunto de pressupostos pós-modernistas têm a finalidade de manterem o poder nas mãos da burguesia. Rodrigues (2007) compreende que a burguesia encara a educação, em especial, a escolar, ora como mercadoria-educação e ora educação-mercadoria. Essa alternância de nomenclatura “se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sobre as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana” (RODRIGUES, 2007, p. 5). Tal compreensão tem dois aspectos a serem considerados: os fins da educação e os meios para que estes fins se consolidem. Tonet (2012), afirma que, nas últimas décadas, com a “revolução informacional”, o mundo do trabalho sofreu diversas mudanças acompanhadas pela formação. Para o autor (TONET, 2012), a sociedade capitalista tem como fundamento o caráter mercantil que determina todos os aspectos da vida. Assim, todas as feições da sociabilidade humana devem ser pensadas nos marcos do capital, no sentido de compreender sua lógica. A educação, nesse ordenamento, adequa a formação para que se tenha um “novo homem”, de acordo com o discurso mercantil de solidariedade, bem comum, competitividade e individualismo. Considerando os argumentos de Rodrigues (2007) e Tonet (2012), constata-se a relação da educação com a economia no sentido de preparar a força de trabalho para o mercado e, ao mesmo tempo, ser elemento de troca no mercado, mercadoria. Marx (2013) em *O Capital* define mercadoria como sendo:

Antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades - se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação - não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*] isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2013, p. 113).

Essa citação aponta elementos definidores da mercadoria que se mostra na educação na contemporaneidade. Um exemplo é que essa passa a satisfazer necessidades da imaginação

que, por meio do conhecimento adquirido em instituições, especialmente as vinculadas aos interesses imediatos do mercado, o indivíduo passa a ter chances de obter melhores condições de vida. Assim, parte-se da concretude da realidade atual, na qual verifica-se o direcionamento econômico, político e social vinculados à educação que, conforme analisa Vega Cantor (2015), deixa de ser um direito e passa a ser um serviço que o Estado se limita a promover o acesso; e o conhecimento deixa de ser patrimônio comum da humanidade, convertendo em mercadoria, um bem privado. Além disso, torna-se promotora de lucratividade para setores do capital, uma vez que, a prática educativa assume contornos que a caracterizam como mercadoria.

Rodrigues (2007), ao analisar a educação superior, demonstra seu aspecto mercadológico, em especial, pela venda de uma variada gama de cursos de graduação, dentre outros “produtos” educativos, o que a potencialização da valorização de capital por meio da venda desses serviços. Por outro lado, tem-se a venda da educação e do conhecimento como insumos necessários à produção de outras mercadorias, isto é, a formação para o favorecimento do capital industrial, da criação de exército de reserva, o que caracteriza a mercadoria-educação. Motta e Andrade (2020), ao tratarem da capitalização da educação, que é o processo que a educação opera como capital, demonstram como tal dinâmica representa um processo de mercantilização no qual são atribuídos valor de uso e valor de troca a todo processo educativo.

2.3.3 A mercadorização e a mercantilização da educação

Analisar os fundamentos do processo de mercadorização e mercantilização da educação passa pelos fundamentos do Estado. Teoricamente, Milton Friedman, John Chubb e Terry Moe são os representantes radicais da posição da ofensiva das grandes empresas dominarem a área da educação e da soberania dos princípios do mercado e de um certo protecionismo do Estado. O neoliberalismo contesta o protagonismo do Estado na produção de bens e serviços, em especial, na oferta do ensino e “leva a uma visão da escola, pública ou privada, como uma empresa sob concorrência, que tenta atrair clientela com ofertas atraentes” (LAVAL, 2019, p. 114).

A ordem neoliberal, ao questionar o papel central do Estado e sua ineficácia na condução de políticas, tem como tendência conferir ao mercado elementos de superação das crises. Internacionalmente, a hegemonia desse pensamento proporcionou que a linha entre público e privado se tornasse cada vez mais tênue, o que direcionou em todos os campos ações e valores sobre práticas sociais em geral. No caso da educação, essa perspectiva direcionou os debates, mas também as disputas em torno da normatização. Pelo conteúdo de classe do Estado, que se liga aos setores do empresariado, ocorre de um lado ampliação do protagonismo do mercado, no sentido desse garantir a lucratividade pela atuação dos nichos educacionais em todas as modalidades de ensino. Além de vincular seus valores às redes de formação dos trabalhadores e da produção da ciência. O Estado, de acordo com a política neoliberal, assume papel de regulador no sentido de romper obstáculos para o setor privado e proporcionar que este tenha condições para atuar de forma fluida nas instituições de ensino.

Do outro lado, ocorre a resistência daqueles que defendem uma educação a serviço do desenvolvimento nacional que tenha como princípios a garantia do acesso e permanência dos trabalhadores e que a oferta seja estatal, pública, gratuita e vinculada às necessidades do povo e do desenvolvimento do país.

A ideologia liberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação. Uma delas é pela linguagem, carregada de valores burgueses e mercantis. O uso de termos como capacitação, proatividade, flexibilidade, empregabilidade são incorporados com a ideia de que conhecimento e educação são essenciais para garantir o sucesso individual. Na atualidade, esse discurso se difunde com a necessidade de investimento em *marketing*, pois objetiva-se conquistar novos clientes, ter maior rentabilidade. Tal lógica representa, de um lado a ampliação da lucratividade dos grandes empresários por meio de uma educação colaborativa a serviço da produção e dos lucros dos donos dos meios de produção. Por outro lado, significa a lógica do capitalismo monopolista sobre as formas de gestão empresarial para a exploração da força de trabalho, cada vez mais flexibilizada e reduzida à ideia de empresário de si mesma. Existe uma racionalidade instrumental de inculcar nos estudantes a lógica do capital de forma consensual, escamoteando as contradições do processo produtivo.

As estratégias vinculadas ao *marketing*, empreendedorismo e empregabilidades se inserem

na noção de competências a serem desenvolvidas ao longo da formação dos trabalhadores para que se adaptem às condições flexíveis do mercado. O empreendedorismo, nos últimos tempos, tem sido um termo recorrente nos debates sobre uma “educação empreendedora”. Ele representa a incorporação de habilidades referentes ao ato de empreender, reforça a ideia que o desafio para “o caminho de sucesso” é correr riscos e ter posturas pautadas pela flexibilidade, busca de oportunidades, capacidade de lidar com imprevistos e proatividade. Tais elementos formativos compõem o processo de agravamento da flexibilização da jornada trabalho, ampliação da terceirização, trabalho intermitente, incentivo à “pejotização” somados às novas formas de trabalho mediadas por aplicativos e plataformas que não estabelecem nenhum contrato de trabalho e, conseqüentemente, nenhum direito para quem vende sua força de trabalho. Assim, a formação se orienta pela desregulamentação das relações de trabalho e busca, por meio das competências e habilidades, orientar trabalhadores no sentido que vejam vantagens e aceitem tal situação.

Soares (2016) afirma que esse modelo educativo reforça a construção da ideia de que os indivíduos são responsáveis pelos seus empreendimentos e pela possibilidade de entrarem e se manterem no mercado de trabalho. A legislação brasileira assumiu integralmente essa lógica com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta os elementos normativos para a construção curricular da educação básica pautados em competências que se adequam à lógica do “aprender a aprender” e construir um pensamento empreendedor. Tais elementos foram também tratados nos pilares do conhecimento do Relatório Jaques Delors (DELORS, 1998) (Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser). Observa-se o reforço de elementos comportamentais, tais como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação na tomada de decisões, criatividade, que buscam proporcionar maior produtividade e soluções criativas para promover a empregabilidade e adaptação às condições do mercado.

O conjunto de elementos apresentados é a representação da reestruturação produtiva e da precarização do trabalho, tendo a educação como um instrumento fundamental para garantir condições favoráveis à extração máxima do lucro pela exploração da mão de obra. O modelo produtivo vigente apresenta a necessidade de a educação ser pautada como mercadoria. Ademais, promove a capitalização do processo produtivo por meio da formação sistemática dos trabalhadores adaptáveis às necessidades do mercado. Tal fenômeno é tratado por Laval

(2019) no que ele denomina de “mercadorização”, que significa a adequação dos currículos às necessidades do mercado, validação de diplomas; formações ofertadas por grandes empresas e fundações em ambientes escolares, difundindo princípios como empregabilidade e empreendedorismo. Acrescenta-se na difusão de conteúdos, o amplo mercado de editoras que faturam milhões por meio da venda de livros didáticos e, mais recentemente, as plataformas digitais que utilizam o meio virtual para vincular competências e valores fundamentais para o mercado de trabalho. O processo de mercadorização da educação ocorre quando os meios e objetos desse âmbito são submetidos à lógica da mercadoria e lançados no mercado.

Ao mesmo tempo, tem-se a mercantilização da educação, que é um fenômeno que acontece na outra ponta referente à extração de lucro por meio da venda dos produtos da educação. Mercantilizar, conforme explica Oliveira (2005), é fazer com que um bem passe a funcionar como mercadoria. Logo, mercantilização refere-se a um processo de algo como mercadoria. O conceito muitas vezes é tratado com o mesmo sentido de mercadorização, porém aqui assume-se a mercantilização como expressão do ato de mercantilizar que é tornar algo comercial, e essa definição se apresenta ancorada pelos dogmas do mercado que supostamente se autorregula e atua de maneira racional para maximizar as necessidades dos consumidores e satisfazer as demandas dos indivíduos (VEGA CANTOR, 2015, p. 3). Há assim a transformação de bens comuns em mercadoria, como a educação e a saúde.

Os bens antes públicos (saúde, educação, cultura, infraestrutura) passaram a representar grandes negócios que enriquecem, como afirma Vega Cantor (2015), os velhos e os novos capitalistas. A educação passou a ser considerada não um direito, mas serviço com valor de troca. Logo, se justifica a existência de mercadorias educativas (títulos, diplomas, cursos gerais- idiomas, informática ou qualquer coisa, livros, textos escolares, *softwares*, assessorias especializadas, traduções, pesquisas, etc.).

O processo de mercantilização na educação se estrutura conforme a internacionalização da oferta e a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos. Observa-se a transformação da educação em mercadoria negociável, exportável, portátil numa rede de mercado educacional mundial, em especial, em áreas econômicas afins como área de gestão e tecnologia. Os organismos internacionais têm um

papel fundamental na construção e consolidação do modelo internacional de educação, ao fundirem os interesses econômicos, políticos e ideológicos da classe dominante nos modelos institucionais de formação dos trabalhadores em todas modalidades.

As condições para que o mercado prosperasse na área educacional, admitindo a penetração do capital financeiro e a internacionalização, foi fundamental para ampliar a mercantilização da educação. No Brasil, o crescimento de serviços como as consultorias dedicadas à elaboração de planos estratégicos, reengenharia institucional, elaboração de projetos de cursos, programas de autoavaliação, *marketing* institucional, desenvolvimento de sistemas próprios de crédito educativo são predominantes. Oliveira (2009, p. 742) cita algumas consultorias como a P. R. Souza Consultores, pertencente ao ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza; a Lobo & Associados, de propriedade do ex-reitor da Universidade de São Paulo (USP), Roberto Leal Lobo e Silva Filho; a CM Consultores e a Hoper Educacional. A maior parte dessas empresas de consultorias reúne gestores estatais que são, simultaneamente, empresários que impulsionam o processo de mercadorização da educação.

Aliado a esses processos, o fenômeno dos conglomerados educacionais foi um impulsionador dos lucros e expressão da monopolização geral dos setores educacionais. Tais conglomerados educacionais resultantes da fusão de instituições de pequeno e médio porte representam, conforme sintetiza Laval (2019), o mercado da educação, em especial da educação superior. Nos países de capitalismo burocrático, tais instituições corroboram com o atraso, especialmente em relação à produção científica, uma vez que instituições de ensino se alastram com o único objetivo de formar para o mercado e vender serviços por meio de cursos aligeirados e pautados em ações pragmáticas. Um exemplo clássico de conglomerado educacional é grupo Kroton⁷⁸, atualmente denominado Cogna Educacional⁷⁹ que, no Brasil,

⁷⁸ A Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos na prestação de serviços no Educação Básica e de mais de 10 anos no Ensino Superior. Em 2010, a Kroton adquiriu o Grupo IUNI Educacional, instituição que também atuava na graduação e pós-graduação presencial; em 2011, o destaque foi a aquisição da Universidade Norte do Paraná (Unopar), a maior instituição de Educação à Distância do país. Para coroar esse ritmo intenso de aquisições, em 2013, a Kroton realizou o maior movimento de sua história: anunciou a fusão com a Anhanguera e, com isso, consolidou a sua liderança tanto no ensino Presencial como na Educação a Distância. Cf: KROTON: transforme seu futuro. Perfil Corporativo, [s.d.]. Disponível em: https://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=34092. Acesso em: 09 jul. 2021

⁷⁹ Conforme consta no site da Cogna Educação essa é definida como uma companhia brasileira e uma das principais organizações educacionais do mundo. Formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta

concentrou sua atuação no Ensino Superior, porém tem se organizado para também atuar na educação básica.

Mercadorização, mercantilização e mundialização da educação colocam em xeque suas estruturas nacionais, que vão desde a regulação das instituições, a validação de diplomas até a consolidação de modelo a favor da internacionalização das instituições como elemento positivo numa “economia globalizada”. Nesse contexto, a dominação econômica de algumas empresas controladas pela burguesia internacional se impõe e, essas estabelecem projetos de formação dos trabalhadores na educação básica, técnica e superior conforme os valores burgueses que buscam fortalecer e ampliar os lucros. Acrescenta-se a todo esse processo o que Vega Cantor (2015) aponta como amplo processo de expropriação dos direitos dos trabalhadores, não só direitos trabalhistas, como também o domínio sobre a ciência e a técnica a serviço das necessidades mais urgentes dos trabalhadores. Além de se promover a ignorância generalizada em amplos setores da população mais pobre.

2.3.4 O processo de privatização da educação

A privatização da educação expressa a conformação de ações para a expropriação dos bens coletivos, dos direitos, além das transformações dos meios e dos fins dos serviços oferecidos. Tal política está a serviço dos setores atrelados ao mercado financeiro e à política financeira implementada nos países de capitalismo burocrático para promover o amplo espólio das riquezas nacionais e o controle das massas de trabalhadores. Conforme afirmação de Souza (2014), as privatizações no Brasil, por exemplo, representaram o recrudescimento da crise do capitalismo burocrático e da ofensiva imperialista sobre todos os setores da sociedade, com a adequação de leis e políticas do Estado aos interesses do capital financeiro. Tal política

Educação / Somos Educação e faz parte do conglomerado da Kroton Educacional. É uma a holding que oferece soluções e serviços tanto para o segmento B2B (segmento de mercado onde o cliente final não é uma pessoa física, ou seja, se trata de uma empresa) como para o B2C (sigla para *Business to Consumer*, ou empresa para consumidor, que representa as transações entre empresas e consumidores finais. É o modelo de negócio mais comum, que abrange todo o varejo e seus inúmeros **segmentos**.). A Cogna atende segundo informação do site oficial em agosto de 2021 cerca de 2,4 milhões de estudantes de todo o Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior, sendo 1 milhão de alunos atendidos diretamente e 1,4 milhão de estudantes por meio das escolas e instituições de ensino parceiras. Cf. COGNA EDUCAÇÃO. **Sobre a cogna**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cogna.com.br/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

incorpora-se às orientações dos organismos internacionais de desnacionalização de empresas e serviços públicos como a educação, geração e distribuição de energia, controle dos recursos naturais, previdência, saúde, etc.

As reformas e processos de privatização do serviço de educação foram intensos, em especial na América Latina, seguindo a mesma lógica dos processos de reforma do aparelho do Estado. Moschetti, Fontdevila e Verger (2019), ao analisarem a situação latino-americana, afirmam que há certo protagonismo da educação privada em relação a pública, devido ao aumento da sua atuação, em especial, no ensino superior. A conversão dos sistemas escolares estatais em sistemas de oferta privada foi um modo de proporcionar o crescimento do mercado na educação. Tal fato seu deu a partir do entendimento de que o conhecimento passou a ser mercadoria e, como qualquer bem de troca, passou a ter um proprietário. A privatização do conhecimento e da educação é impulsionada por empresas transnacionais e pelos países imperialistas, conforme analisa Vega Cantor (2015), e representa o monopólio da produção de bens e serviços para se obter lucro e impedir o acesso livre às inovações científicas e tecnológicas. Sendo assim, a prática da privatização na educação é instrumento de dominação imperialista e de aprofundamento do capitalismo burocrático nos países dominados pelo imperialismo. A privatização expressa atraso, vinculação de suserania entre os países e aprofundamento da condição de dependência.

A privatização educativa, segundo Moschetti, Fontdevila e Verger (2019) ocorre de duas formas: a exógena, que se dá quando os Estados abrem o setor público para a participação privada, por exemplo, com as Parcerias Público Privadas (PPPs); e a endógena, que é a importação de ideias e práticas do setor privado para o setor público, tais como: políticas de liderança empresarial; incentivo financeiro conforme o desempenho; iniciativas alinhadas com a nova gestão pública; além da consolidação de experiências denominadas empreendedoras. Na realidade concreta, ocorre a mescla entre cada uma dessas perspectivas, caracterizando um sistema híbrido. A rigor, tal configuração evidencia a dicotomia entre o público e o privado e expressa o carácter estrutural que subjaz tal política.

Os princípios relacionados à privatização são defendidos pelos neoliberais que se contrapõem à qualidade da oferta pública de ensino, à centralização do sistema escolar e à organização política dos docentes. Laval (2019) cita um artigo de Milton Friedman intitulado

“Make them Private”, publicado em 1995 no jornal *Washington Post*, no qual ele afirma que a consequência da deterioração do ensino público em todo o mundo se devia a dois fatores: o primeiro seria a centralização do sistema escolar e o segundo, a força dos sindicatos. Para Friedman, o mais eficaz seria enfraquecer a organização sindical para facilitar a demissão de professores, assim como qualquer empregado do setor privado. A escola seria um espaço de aplicação de dispositivos que Friedman nomeia de inovadores, que nada mais são do que concorrência, estímulo da produtividade e atendimento conforme a demanda. Friedman também disserta sobre o sistema de *vouchers*, e afirma que, embora em curto prazo possam criar desigualdade, seriam as melhores soluções para as empresas do ramo de educação e para os que utilizam seus serviços. A educação gradualmente é assumida como bem de capitalização privada que produz benefícios pessoais e não coletivos.

Em síntese, percebe-se, a partir da explanação ao longo da seção, que a educação na sociedade capitalista no tempo do imperialismo converteu-se de bem para serviço. Assim, afirma-se que a educação, sob a lógica dos capitais monopolizados, é mercadoria e serve ao aumento dos lucros pois, por meio dela, se estabelece condições de intensificar a exploração dos trabalhadores e convencê-los, por meio das habilidades e competências desenvolvidas, que tal modo de organização produtiva é justo. Porém, ao analisar a realidade tendo como perspectiva a lei da contradição, observa-se as resistências a tal modelo, seja pela organização docente ou pela organização estudantil.

3. PRINCÍPIOS E DIRECIONAMENTOS DO GRUPO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar a forma como o capital financeiro por meio do GBM direcionou as políticas para a educação nos países de capitalismo burocrático. Serão analisadas as reformas do Estado e da educação a partir dos princípios apresentados nos RDMs nos anos de 1990 a 2017. O recorte temporal de tais documentos se deve à análise das orientações do GBM a partir do Consenso de Washington e dos aprimoramentos deste ao longo do tempo por meio de cartilhas e relatórios gerais que definem políticas liberalizantes vinculadas ao processo de financeirização que se apresenta nas reformas e políticas públicas nos países de capitalismo burocrático. Para além desse aspecto, se justifica a escolha de tal temporalidade conforme o limite de análise da realidade brasileira na educação superior no período dos governos do PT (2003 a 2017).

Ao longo do capítulo serão apresentados documentos do GBM, especialmente, os RDMs a partir da década de 1990 e vinculando o debate geral do GBM aliado aos elementos teóricos que foram apresentados no capítulo um na seção de educação. O objetivo é demonstrar como a educação assumiu práticas financeiras que reforçam elementos que favorecem os setores privados e promovem o desenvolvimento do capitalismo burocrático nos países semifeudais.

Partindo de tais parâmetros, o capítulo se divide em quatro seções. A primeira trata do processo de liberalização econômica e das consequências desta na educação nos países de capitalismo burocrático, como o Brasil. A segunda seção trata da reestruturação produtiva e das consequências desta na reforma do Estado e da educação nos anos de 1990 em especial nos países de capitalismo burocrático. A terceira seção trata das reformas nos anos 2000 tendo como principal aspecto a financeirização das políticas sociais, com foco na educação. A quarta seção trata das ações após a crise de 2008 e do direcionamento do GBM nas políticas educacionais, na mudança de foco da educação para aprendizagem como categorias centrais do entendimento dos espaços e das instituições que devem ofertar o ensino. Outro aspecto tratado nessa seção é o foco em ações comportamentais que se apresentam em políticas focalizadas pelo GBM e que na educação representa a formação de competências

socioemocionais representando elementos da ideologia neoliberal e pós-moderna.

3.1 A consolidação da hegemonia norte-americana e processo de liberalização na América Latina

O GBM promoveu uma mudança significativa nos anos 1990 no que se refere às ações vinculadas à educação. A finalidade desta seção é tratar de elementos conjunturais e estruturais relativos à aplicação da política econômica do imperialismo nos anos de 1990 e seus impactos em diversos aspectos da vida humana. Duas dimensões relativas à política imperialista no século XX se apresentam: o ascenso dos EUA como principal nação imperialista no mundo e a política econômica liberalizante adotada na formação do trabalhador.

Nos anos de 1980, a situação política marcada pelo dismantelamento da URSS levou os EUA a avançarem na sua condição imperial. Concomitantemente, no plano econômico, o dólar se valorizou e a economia norte-americana deu sinais de crescimento. Tonial (2006) afirma que houve uma organização estratégica norte-americana para manter a hegemonia, com ações direcionadas à América Latina. A postura política dos EUA no continente latino-americano foi de “auxiliar” nos processos de transição das ditaduras militares para regimes mais democráticos, o que representava a “rearticulação de sua política internacional, buscando fortalecer sua influência de potência-guia ao mesmo tempo em que visa evitar a passagem ou aproximação dos estados satélites ao bloco oposto, diga-se soviético” (TONIAL, 2006, p. 244).

No plano político e ideológico, os EUA desenvolveram internamente a construção de uma política democrática-liberal e buscaram estendê-la a uma série de países da América Latina. Na região, a maioria dos países era administrada por governos ditatoriais ou em fase de transição. A democracia a ser estabelecida na América Latina sob o ponto de vista norte-americano, segundo Tonial (2006), tinha o objetivo de adotar e manter as estruturas políticas e econômico-sociais homogêneas para garantir vantagens para a economia dos EUA. A ideia que se consolidou nesse momento da história de democracia liberal partia de valores norte-americanos, seguindo a lógica econômica liberal. A formulação de uma “nova democracia”, assim, significava a consolidação de um modelo que não representou melhoria nas condições

de vida dos povos dos países latino-americanos. Tal prática política serviu ao imperialismo, em especial estadunidense, pois se mostrava mais interessante ter aliados democráticos, porém pró-Estados Unidos, do que governos militares nacionalistas contrários à economia de mercado, isso porque

[...] a nova democracia (diga-se liberal) surgia como um projeto para ocultar a dominação de classe em escala nacional e internacional, fazendo crer aos membros de uma determinada nação a ideia da existência imaginada de coesão social em nome da unidade em detrimento da transformação social, bem como a ideia de participação (ilusória) nas decisões (através das eleições) (TONIAL, 2006, p. 245).

Tal análise demonstra como os EUA, ao fomentar ditaduras militares na América Latina, “não tinha interesse” em governos ditatoriais. Com isso, foi divulgada e desenvolvida uma perspectiva de democracia em solo latino-americano que se convencionou chamar de redemocratização.

O caráter do capitalismo dependente e a insuficiência de desenvolvimento econômico era a real situação da região latino-americana pós-ditaduras. O discurso de promoção do desenvolvimento, combate à pobreza, liberalização econômica fecundou-se em solo fértil. Os frutos de tal semente foram acordos bilaterais com os EUA; e, direcionamento de políticas focalizadas por meio de acordos multilaterais conduzidos pelos organismos internacionais. Tal situação se mostrou diferenciada em cada realidade, o que expressa a condução das frações da grande burguesia na aliança entre os interesses das potências imperialistas e dos setores financistas com os interesses locais. O resultado de tal união foi o pacto com a política de atraso em moldes que se alinhavam com o processo de reestruturação capitalista e a nova divisão internacional do trabalho.

Nos EUA, o poder se concentrava à época na mão dos Republicanos, marcados por uma posição anticomunista, nacionalista e neoconservadora para a política interna. Externamente, em especial para o continente latino-americano, o discurso assumia direcionamentos contrários para se adequar ao processo de liberalização econômica. Para a América Latina, o nacionalismo foi posto como um mal frente à nova “onda globalizante”. Os Republicanos entendiam que o nacionalismo militar nos países dominados pelos EUA não cumpria com uma necessidade de liberalização da economia, tornando-se, assim, uma barreira para a expansão do capital e do domínio de tais países nos mais diferentes aspectos.

A nova política econômica liberal dos EUA na era Reagan buscava abertura de mercados, menor intervenção do Estado na economia e livre circulação de capitais na América Latina. Por isso a “redemocratização” era fundamental. A região era estratégica para a acumulação de capitais privados. Nesse sentido, foram estabelecidas novas regras de condução econômica para tais países. Os organismos financeiros internacionais, como o FMI, BIRD e BID, assumiram papel de orientadores das reformas estruturais que tinham como objetivo a modificação da economia e da forma de compreender o mundo por grande parte dos trabalhadores.

Esse conjunto de elementos, como demonstram Gontijo e Oliveira (2009), proporcionaram processos convergentes do novo regime mundial de acumulação. A política norte-americana representava um novo momento da política imperialista, de ruptura do pacto político entre capital-trabalho conforme estabelecido no pós-guerra. O que se desenhou para os anos 1990 foram amplos processos de liberalização e desregulamentação dos mercados acompanhados de crescente aprofundamento da interpenetração das relações econômicas em escala global; a progressiva financeirização da riqueza; o aumento da vinculação com os ativos financeiros; e a hegemonia ideológica e objetiva do capital financeiro, que passou a comandar de forma plena a política econômica mundial.

A realidade em tal momento combinou elementos de uma antiga divisão do trabalho que, como afirma Vega Cantor (2015), prevaleceu na época colonial e durou até o final da Segunda Guerra Mundial, com alguns elementos adicionais. No caso da América Latina, como reforça o autor, é necessário lembrar que a divisão do trabalho se caracterizava pela troca de matérias primas agrícolas e minerais do mundo colonial pelos produtos manufaturados das metrópoles. Na década de 1980, tal dinâmica significou um rompimento com processos industriais que ocorriam de forma tímida no continente, o que reforçou a condição de tais países a retornarem ou fortalecerem o modelo de exportação primária. Essa situação deixou os países da região ainda mais reféns dos bens manufaturados e de alta tecnologia produzida pelas multinacionais dos países dominantes. Ocorre, assim, um processo de primarização da economia vinculado ao processo de desindustrialização nacional que, anos mais tarde, se agravou por meio dos processos de privatização de setores estratégicos da economia. No Brasil, por exemplo, tais processos se deram em hidrelétricas e em áreas como telecomunicações e mineração. Nesse cenário, muitas multinacionais se

transferiram para a região asiática em razão das condições favoráveis ao aumento do lucro, devido às condições de ampliação da exploração da força de trabalho por meio de salários baixos, desregulamentação trabalhista e outros privilégios para setor privado.

Tal dinâmica teve reflexos na organização, nos fins da década de 1980, dos setores que representavam a economia imperialista. Os organismos internacionais ligados ao mercado financeiro, aos setores intelectuais de base neoliberal norte-americana aglutinados nos *tinks tanks*, em conjunto com os demais países imperialistas, orientaram ações no sentido de alinhar a economia dos países de capitalismo burocrático à dos países imperialistas. Tal situação, como analisam Vega Cantor (2015) e Souza (2014), proporcionou um campo fértil para aplicação de políticas com fins de desmobilizar e desorganizar os trabalhadores de um lado, e fortalecer as empresas e as grandes potências imperialistas por outro.

No ano de 1989, a divulgação do RDM-89 reforçou a urgência em se transformar a organização financeira dos países devedores. O elemento central do Relatório tratava do processo de ajustamento econômico e mobilização de recursos financeiros domésticos. Foi assegurado que tais países pelas suas possibilidades de crescimento deveriam seguir alguns parâmetros da economia internacional conforme os modelos produtivos que se consolidavam, especialmente o fortalecimento do setor privado.

O GBM, seguindo orientações do Tesouro norte-americano, autorizou empréstimos para os países latino-americanos. Segundo Pereira (2018), o resultado do endividamento foi a ampliação da abertura comercial e a desregulação financeira. Para tanto, os organismos internacionais (GBM, FMI, BID) juntamente com membros do Tesouro Americano e o *tink-tank Institute for International Economic* se reuniram no sentido de traçar normativas para as políticas no conjunto dos países da América Latina. Tal reunião ficou conhecida como *Consenso de Washington* e foi dirigida por John Williamson⁸⁰, com participação ativa do

⁸⁰ John Williamson é um economista inglês, nascido em 1937. É conhecido internacionalmente como o homem que cunhou o termo “Consenso de Washington”. Foi consultor econômico do tesouro britânico e conselheiro do FMI entre 1972 e 1974. É membro do Institute for International Economics desde 1981. Também atuou como economista-chefe do BM para o sul da Ásia entre 1996 e 1999. Colaborou também como Diretor de Projeto de Alto Nível no Painel da ONU sobre Financiamento para o Desenvolvimento, que gerou o Relatório “Zedillo” (Zedillo Report) em 2001. Na América Latina, as ideias de Williamson resultaram na privatização das empresas estatais e, por consequência, em uma maior abertura para o capital privado que mantinha certos interesses nas reservas produtivas dessas nações. Cf HURT, S. Washington Consensus. **Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Washington-consensus#ref1225932>. Acesso em: 09 jul. 2021.

presidente do GBM, Baber Conable (1986-1991).

O Consenso de Washington representou o direcionamento de ações planejadas com o objetivo de superar a crise e ampliar a liberalização econômica. O receituário resultante de tal reunião se materializou em dez ações a serem seguidas nos países latino-americanos e aplicadas como reformas: disciplina fiscal; mudança das prioridades no gasto público; reforma tributária; taxa de juros positivas; taxas de câmbio de acordo com as leis de mercado; liberalização do comércio; fim das restrições aos investimentos estrangeiros; privatizações de empresas estatais; desregulamentação das atividades econômicas e garantia dos direitos de propriedade. Tal receituário anunciou a convergência entre o *mainstream* neoclássico, o governo norte-americano e os interesses financeiros de Wall Street para proporcionar abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e o controle fiscal macroeconômico.

A implementação do ajuste neoliberal promoveu uma rápida desnacionalização das economias latino-americanas por meio das privatizações. A execução de proposições neoliberais na região refletiu não só no plano econômico, mas também no ideológico que se entrelaçava com as políticas públicas para educação. A realidade do continente americano de total dependência dos EUA e a relação deste com cada economia permitiu que esse saísse do déficit para o superávit. Conforme Bandeira (2002) analisa os ganhos da potência imperialista hegemônica se deram não só pela imposição do modelo formulado e defendido nas relações econômicas com outros países. Houve também pressões vinculadas à política de defesa, como fixação de limites para gastos militares e condicionalidades ligadas à liberalização comercial de forma unilateral, beneficiando setores financeiros e exportadores norte-americanos e onerando os países devedores por meio do endividamento. O Consenso de Washington expressou “o fim da tolerância de Washington com um mundo de capitalismo nacionais e o assalto do capital contra o conjunto de direitos sociais e trabalhistas forjados no pós-guerra” (PEREIRA, 2009, p. 192). Prova de tal inflexibilidade foram as mudanças nas legislações trabalhistas, nos processos de terceirização, aberturas dos mercados com redução de impostos sobre o capital, privatizações em massa, blindagem jurídica à propriedade privada e a legalização do setor informal da economia.

O papel do Estado também foi revisado, especialmente no que se refere à política econômica.

Este deixou de ser um agente econômico para assumir o mínimo de funções, no sentido de regular transações domésticas ou internacionais e submeter-se às forças de mercado (BANDEIRA, 2002). Acrescentam-se ações como: garantir a estabilidade macroeconômica; assegurar o ambiente propício à competitividade; manter a ordem pública e investir em capital humano. O conjunto de ações compunha a lógica programática que os EUA definiram como “Nova Ordem Política Mundial”, caracterizada como liberal de livre-comércio.

Houve apropriação das classes dominantes nos países latino-americanos do discurso que fundamentava o receituário neoliberal. Batista (1994) demonstra como tal fato se deu no Brasil. Ele cita o documento da FIESP, publicado em 1991, intitulado "Livre para crescer - Proposta para um Brasil moderno", no qual a entidade sugere a adoção de agenda de reformas virtualmente idênticas à definida em Washington em 1989. Tal situação revela que os interesses da grande burguesia brasileira estavam alinhados com os interesses do capital financeiro e não com os problemas nacionais. A vinculação plena se deu com os setores rentistas nacionais (burguesia compradora), vinculados com o imperialismo norte-americano. A posição apresentada por Batista (1994) é compartilhada por Silva (2002), que afirma que foi tal condição que permitiu ao GBM e ao FMI assumirem papéis para além da função de instituição de assistência técnica e cooperação financeira. Ou seja, o consenso entre as elites internacional e nacional colaborou para que se consolidassem ações liberalizantes em todos os setores vinculados ao Estado e sua economia.

O próximo ponto apresenta elementos da liberalização econômica e seus impactos na educação dos países de capitalismo burocrático da América Latina. O objetivo é entender como a educação é um instrumento ideológico no sentido de manter as estruturas de subordinação aos interesses do capital.

3.1.1 A liberalização econômica e seus impactos na educação

A condição instituída pelo GBM no Consenso de Washington e também no RDM-89 demonstra o plano de dominação combinado com o processo de reestruturação econômica não só na América Latina, mas em todo mundo. A diretiva dada pelos organismos internacionais para os países imperialistas foi de criação de grandes blocos econômicos que

encaminhariam as políticas com fins de privatizar setores estratégicos, fundir grandes empresas e centralizar capitais, tudo isso acompanhado de alto investimento tecnológico. *Pari passu*, nos países dominados pelo imperialismo, como os latino-americanos, a orientação foi de elevação da taxa de juros, salários congelados, flexibilização laboral ampliada. Nesse momento, de 1989 a meados dos anos de 1990, os países da América Latina vivenciaram problemas como aumento da pobreza, desemprego e alta da inflação.

O conjunto de ações liberalizantes definidas para os países latino-americanos impactaram diretamente a educação, que viu ações e valores redefinidos conforme a lógica neoliberal. O objetivo de tais políticas no campo ideológico foi de disciplinar as sociedades, como ocorreu no Chile com Pinochet e com os *Chicago boys*. Havia também certo consenso estabelecido entre os representantes da classe dominante rentista mundial e as frações da burguesia nacional nos países dominados de difundir e aplicar o liberalismo na economia, na política e na educação. O desenho de tais políticas na educação teve como consequência a divisão da produção científica e tecnológica da formação da grande massa de trabalhadores. Enquanto os países semicoloniais se concentravam na exportação de matérias-primas, os centros imperialistas promoviam políticas de melhoramento de áreas de tecnologia, o que resulta num foco de investimento de produção científica entre os países. Nos países semicoloniais, o processo de desindustrialização proclamou uma educação de massa, sem aprofundamento e com pouca estrutura. E onde havia um pouco de estrutura foram realizadas políticas de desincentivo, cortes orçamentários que representaram, a longo prazo, o processo de sucateamento, tanto na educação básica quanto na técnica e na superior.

Seguindo a lógica liberal de formação de capital humano conforme a necessidade produtiva nos países de capitalismo burocrático, a qualificação dos trabalhadores não necessitava de atingir níveis superiores. Porque a condição produtiva dos países semicoloniais não é de necessidade de desenvolvimento técnico avançado, pois estes importam tecnologia. Tais países como agroexportadores necessitam de formação básica e técnica em áreas vinculadas à produção para exportação. Vega Cantor (2015) afirma que a exigência de qualificação de tais trabalhadores necessita do domínio da leitura e da escrita e conhecimentos técnicos rudimentares para trabalhar em máquinas de áreas da agricultura de exportação e mineração. Essa demanda social responde à centralidade dada pelo GBM à educação básica em seus documentos, ao longo dos anos 1990.

O GBM desde os anos 1960 apontava a centralidade da educação básica na região latino-americana. Nos fins dos anos 1980, essa orientação ficou mais contundente enquanto política a serviço da produção, dos princípios do neoliberalismo e da política de aprofundamento do capitalismo burocrático nos países semicoloniais e semifeudais. Ou seja, instaurou-se uma política de manutenção do atraso que refletiu no não desenvolvimento industrial nacional e na manutenção da política agroexportadora. A educação superior, em tal contexto, não foi posta pelo GBM e pelos setores da burguesia internacional e nacional como fundamental. O discurso predominante foi de crise da educação superior, com o argumento de que sua estrutura tinha alto gasto e não atendia ao público potencial. As propostas de reforma de tal modalidade foram sinalizadas em 1991 e depois em 1995 em documentos do GBM sobre a educação superior. As propostas iam ao sentido de aplicar a liberalização econômica geral à política educacional, como orientação de transformação da oferta por processos de diferenciação institucional e mudanças no financiamento, inclusive extinguindo a gratuidade e a organização da gestão pautada em três pontas: o Estado, o mercado e a educação superior. Além disso, a educação superior se consagrou nos países dominados pelo imperialismo como modalidade de ensino com fins de formar mão-de-obra qualificada para ofícios de produção, conforme os interesses transnacionais. Muitos cursos da educação superior se estruturam no sentido de formar “quadros” para dirigir pessoas vinculadas a funções produtivas.

O reflexo de tal dinâmica mundial foi a criação de centros de produção a serviço dos setores transnacionais, tendo como consequência a conformação de um modelo educacional vinculado às necessidades do padrão produtivo desenvolvido de cada país. Um exemplo dado por Vega Cantor (2015) da formação em nível superior em alguns países como o México é o que ocorre em torno das indústrias maquiladoras⁸¹. Em torno de tais indústrias são ofertados ensino médio e técnico com fins de preparar os trabalhadores para manejar máquinas e guiar o processo organizativo da produção. A formação no nível superior se liga

⁸¹ Indústrias maquiladoras são aquelas que transformam um produto que será finalizado em outro país. Promovem uma espécie de produção fatiada de um determinado item. Normalmente tais industriais se concentram em países que oferecem benefícios fiscais e baixos custos de produção, especialmente mão de obra. São exemplos de indústrias maquiladoras as de montagem de elétricos, de meios de transporte, brinquedos e artigos de esporte, alimentos (empacotamento e enlatamento, etc). Tais indústrias não são consideradas fabricantes de um item, já que servem como intermediárias na produção. É extremamente vantajoso para as indústrias a utilização de tal modelo. Elas geralmente se instalam em países de economia periférica, pois há um barateamento do processo de produção alcançado por meio de regras ambientais menos rígidas, baixa carga tarifária, baixo custo de mão de obra e de energia e flexibilidade na contratação e demissão de funcionários. Em países como México, Paraguai, Malásia, Filipinas, Indonésia, Tailândia e Vietnã é possível observar a presença de tal prática produtiva (VEGA CANTOR, 2015).

às necessidades imediatas de áreas a administração, os processos de produção e a tecnologia da informação. O que não é necessário à produção de tais indústrias não é incluído nos currículos de cursos de formação superior da região. Embora tal modelo fabril não seja comum em todos os países latino-americanos, seu modelo de educação é o de contextos vinculados à desindustrialização. O GBM estimula formações seguindo tal lógica, na qual a educação superior dedica-se à formação do que é funcional e útil para produção, ao passo que o modelo clássico de universidade perde cada vez mais espaço, pois é visto como inútil para a produção e contribuindo para a consolidação de modelos que se vinculam à necessidade da produção industrial.

As formulações das reformas e suas consequências na educação básica, técnica e superior se adequam à condição produtiva dos países e às suas condições no sistema de trocas. No contexto da Sociedade do Conhecimento, de financeirização, o GBM, em especial a partir dos anos 1990, consolidou ações para fortalecer o mercado e consolidar o processo de mercantilização em todas as áreas sociais, como a educação, por exemplo. A próxima seção tratará desse fenômeno.

3.2 Reestruturação produtiva e a sociedade do conhecimento: argumentos para as reformas nos anos de 1990

O processo de reestruturação produtiva proporcionou mudanças substanciais na formação dos trabalhadores em todo o mundo. Nos países de capitalismo burocrático, a aplicação de políticas liberalizantes seguiu a agenda neoliberal do GBM acompanhada de suas cartilhas para área da educação. A base desses documentos é economicista e vinculada a aspectos da formação pautados em competências e habilidades necessárias à produção. O GBM assumiu, a partir da década de 1990, a ideia de uma nova sociedade centrada no conhecimento. Com a valorização do mercado, ele demonstrou a postura de conversão dos processos formativos em mercadoria.

O estatuto neoliberal, que se vinculou às políticas públicas em educação, acatou o modelo liberal na economia e na política e aderiu à incorporação nos países dominados por estratégias com fins de garantir que o imperialismo penetrasse e consolidasse o controle pleno sobre esses países. Organizava-se, assim, a formação dos trabalhadores segundo os

fundamentos analíticos da Sociedade do Conhecimento vinculada ao setor de negócios financeiros e o lucro obtido por poucos (VEGA CANTOR, 2015; SOUZA, 2014; MARI, 2006). Em tal perspectiva, o conhecimento é colocado no centro do debate, assim como o domínio da tecnologia. Vega Cantor (2015) reforça que tal discurso falsifica a realidade ao apresentar uma espécie de panaceia milagrosa que, de acordo com o autor, seria capaz de extinguir problemas como a fome, a miséria e a desigualdade no mundo pela quantidade de conhecimento acumulado e acesso à tecnologia. Celulares, *notebooks*, *internet*, aplicativos são apresentados como elementos revolucionários a ponto de gerarem uma nova sociedade.

Os princípios construídos pelos ideólogos⁸² da Sociedade do Conhecimento e do Capital Humano funcionaram como arcabouço teórico assumido pelo GBM para a construção de orientações para os países dominados, centradas no indivíduo como responsável pela redução da pobreza por meio da aquisição de conhecimento.

Ao longo desta seção, serão tratados elementos da reforma do Estado e da educação nos anos 1990. No primeiro tópico, a partir dos RDM que tratam da pobreza, será demonstrado como se construíram as relações entre a reforma da educação e uma política de desenvolvimento a partir do capital humano. O segundo tópico trata da reforma do Estado e da educação no sentido de juntas fortalecerem o mercado financeiro e os processos de formação vinculados ao capital

3.2.1 Pobreza, desenvolvimento e educação

A relação pobreza, desenvolvimento e conhecimento é tratada pelo GBM no conjunto de seus documentos a partir das décadas de 1990 e 2000. Para elucidar tais formulações, três documentos são fundamentais: “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990: pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1990); “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000: luta contra a pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2000); e “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006: redução da pobreza e crescimento: círculos virtuosos e viciosos” (BANCO MUNDIAL, 2006). No relatório de 1990 o problema da pobreza é ainda tratado como aspecto da renda com pouca ligação com a ideia de capital humano. O RDM-2000/2001

⁸² Daniel Bell, Alvin Toffler, Zbigniew Brzezinski e George Schultz.

(BANCO MUNDIAL, 2000) argumenta que a visão estabelecida da pobreza engloba não só renda e baixo consumo, como também níveis baixos de educação, saúde, nutrição e outras áreas do desenvolvimento humano. O relatório debate a pobreza com elementos já tratados anteriormente, ampliando a discussão com a argumentação de que é possível conseguir uma redução significativa na privação humana e que as forças da integração global e do avanço tecnológico podem e devem ser mobilizadas para servir aos interesses dos pobres. Isso dependerá do funcionamento dos mercados, instituições e sociedades, bem como das opções de ação pública no âmbito mundial, nacional e local. Como ação para redução da pobreza se apresenta como tarefa urgente a eliminação a defasagem de conhecimento, fornecendo tecnologia e informação aos pobres em todo mundo.

Nos anos 2000, com a definição de ações com fins de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento mundial até 2015, conforme definido nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), o debate sobre a pobreza aliado ao desenvolvimento assumiu contornos que tratavam da educação no sentido de garantir ao conjunto da população dos países oprimidos o acesso principalmente à educação básica, que se expressa no segundo objetivo dos ODM: "educação básica de qualidade para todos" (ODM BRASIL, [s.d.]). Acesso à educação básica e à tecnologia de informação fundamentais é apresentado como fundamental para reduzir a pobreza, o que demonstra como a lógica do capital humano se apresentava como central nas orientações gerais do GBM.

O RDM-2006 (BANCO MUNDIAL, 2006) reforça o debate sobre o investimento do capital humano para além da educação primária. Há o reforço de expandir e investir no Ensino Médio e Superior. As conclusões do RDM sobre o avanço de ações na educação são resultantes da produção do GBM ao longo dos anos de 1990 até o ano de 2003 com a produção do "Prioridades estratégicas para a Educação" dividido em três volumes: "Educação primária" (1992); "Educação técnica e média" (1991); e "La enseñanza superior" (1995) e em seguida dois documentos voltados para a educação superior "La educación superior en países en desarrollo: peligros y promesas" (2000) e "Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria"(2003).

A ligação entre a pobreza e a educação como elementos que ao tratar do capital humano têm como fim o desenvolvimento é expressão da centralidade do conhecimento nas formulações

do GBM e de suas direções na prática. O GBM assume tal postura se assumindo como Banco do Conhecimento. Segundo Vega Cantor (2015, p. 96), o GBM procurava consolidar a ideia de que “alimenta a revolução do conhecimento nos países em desenvolvimento e atua como catalisador global para criar, disseminar e aplicar conhecimento”. O conhecimento apresentado pelo GBM é qualificado, com fins úteis à produção e à competitividade internacional. Enquanto organismo internacional que tem centralmente o papel de organização financeira, pode-se afirmar que suas ações no campo da educação estão a serviço da adequação da infraestrutura tecnológica de informação e comunicação a favor das potências imperialistas e de seu pleno desenvolvimento. Para as economias dependentes, há a conversão em simples polos de exportação de bens primários.

3.2.2 A reforma do Estado e da educação

Outro aspecto que se apresenta de forma concentrada nas orientações do GBM, a partir dos anos 1990, e que tem impactos na organização e planejamento da educação é o papel que o Estado assume a partir das orientações neoliberais da instituição para o conjunto de reformas a serem empreendidas no final do século XIX e no século XXI. Para tratar desse aspecto, três documentos são fundamentais: o RDM - 1991 “Necessidade de reforma do aparelho do Estado” (BANCO MUNDIAL, 1991); o RDM-96 “Do plano ao mercado” (BANCO MUNDIAL, 1996) e o RDM-97 “O Estado num mundo em transformação” (BANCO MUNDIAL, 1997). Esse conjunto de documentos demonstra como o processo de liberalização promoveu um audacioso projeto de reforma do aparelho do Estado. Não só nos países de economia dependente, mas também nos imperialistas. Costa (1998) afirma desde 1973 que o debate sobre tal projeto de reforma da estruturação estatal se apresentou no discurso da classe dominante nos países dominados pelo imperialismo, representando uma posição de que essa era algo inadiável e sem volta. No bojo das transformações sociais frente à Sociedade do Conhecimento, o mercado assumiu lugar de destaque, interferindo nas mudanças substanciais da organização estatal. A autoridade que esse assumiu a partir das formulações neoliberais deu certa legitimidade para conduzir a política de ajuste fiscal, acompanhada do processo de liberalização econômica.

A transformação, como apresentada por Costa (1998), não é uma novidade nos anos 1990,

porém a efetividade e a clareza do caminho a seguir se deu nesse momento. No RDM-1991 (BANCO MUNDIAL, 1991), a orientação foi de transformar o Estado, para que, este promovesse reformas com qualidade proporcionando benefícios ao mercado. As justificativas para tais transformações foram a busca da modernização técnica da burocracia estatal; a redução de pessoal e novas formas de controle do trabalho. Maior controle e efetividade ocasionando assim um ambiente de eficácia. Ao Estado caberia aperfeiçoar sua máquina estatal a serviço das privatizações; transferir a prestação de serviços públicos para ONGs; desburocratizar o poder judiciário com fins de baratear o atendimento; otimizar as relações de mercado e garantir o direito de propriedade. Tais orientações aos poucos foram incorporadas nas políticas de reformas do aparelho do Estado no conjunto dos países da América Latina. No Brasil, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado demonstrou o alinhamento com o projeto neoliberal de ajuste macroeconômico nacional, de redução do déficit público, de adoção de medidas de racionalização da máquina estatal e de um amplo receituário que abarcava elementos ressaltados no Consenso de Washington.

A proposta de reforma do aparelho do Estado foi refinada e materializou-se no RDM-97 (BANCO MUNDIAL, 1997). No relatório foram expostos elementos do ajustamento estrutural do Estado e do direcionamento para que este se fortalecesse a partir dos ajustes macroeconômicos. Porém, para que tal fato se tornasse palpável, era necessário o “estabelecimento da livre concorrência e do investimento em infraestrutura e serviços sociais básicos (educação primária e saúde), proteção da propriedade privada, conservação do meio ambiente e promoção de programas sociais focalizados nos sistemas mais pobres” (PEREIRA, 2009, p. 269). Para tanto os organismos internacionais, especialmente o GBM, foram essenciais no sentido de direcionar o que fazer e o que evitar; ofertar empréstimos; ajudar no período inicial das reformas; e criar mecanismos, nos quais, os países assumissem compromissos externos, de forma que fosse difícil retroceder nas mudanças.

O RDM-1997 (BANCO MUNDIAL, 1997) propõe a redefinição ampla do papel do Estado para promover o surgimento e a implantação da chamada Nova Gestão Pública, que reforça de adaptar o Estado e encolhendo sua atuação direta e reformulando suas funções. Para se ter um novo Estado e uma nova educação. Um exemplo magistral de tal concepção foi o documento de Bresser Pereira sobre a reforma do aparelho de Estado de 1995, pois é

expressão da linguagem e do pensamento neoliberal utilizado pelo GBM num contexto específico, no caso, do Brasil.

Pereira (2018), ao analisar o RDM-1997, afirma tratar-se de uma publicação que atualiza e amplia a lógica neoliberal. Pois não se tratava de aplicar reforma no sentido de diminuir o Estado, mas sim de reconfigurá-lo com novos objetivos e interesses, seguindo a agenda do capital financeiro. Os processos de privatizações e desnacionalização econômica propostos em tal relatório significaram retiradas de direitos. Anteriormente, já existiam orientações que reforçavam a urgência na aplicação do receituário neoliberal, como é o caso do RDM-96 “Do Plano ao mercado”. No relatório é reforçado o papel das reformas e como estas se ligavam à organização do Estado, do processo de internacionalização de capitais e dos procedimentos formativos gerais ligados aos comportamentos dos trabalhadores no ambiente de trabalho.

Foi nesse sentido que se consolidaram as diretrizes pedagógicas, “seguindo determinações técnicas e ético-políticas, [que] de modo inseparável, impulsionam o desenvolvimento das políticas especificamente voltadas para a formação para o trabalho” (NEVES, 2008, p. 100). As orientações pedagógicas do GBM foram estimuladas em especial na gestão de James Wolfensohn⁸³ (1995-2005). Elas estavam em conformidade com a ideia de Capital Humano e Sociedade do Conhecimento. A reforma do Estado como um todo envolvia mudanças estratégicas na gestão partindo de uma estrutura administrativa reformada que tinha como objetivo implementar um caráter ideológico vinculado com à lógica de internacionalização econômica. Percebe-se uma minimização de áreas sociais ligadas ao Estado, pois estas seriam divididas com outras entidades da sociedade civil e com setores do mercado.

As propostas do GBM conforme analisam Boiso e Deitos (2013) desencadeou um processo de minimização das responsabilidades do Estado nas áreas sociais. Tal fato na realidade brasileira, por exemplo, se dá pelo direcionamento das políticas sociais com prioridade em

⁸³ James Wolfensohn foi advogado e banqueiro australiano que trabalhou em diversas empresas americanas e inglesas. Foi banqueiro de investimento, e atuou com presidente do Banco mundial de 1995 a 2005. Foi indicado por Clinton após a morte de Preston, em 1995. Após McNamara, foi considerado o primeiro presidente a ter pulso na instituição. Três economistas ficaram no seu entorno: Maurice Strong (homem de negócios), a economista britânica Barbara Ward e na questão do desenvolvimento, Albert Hirschmann. Cf JAMES D. WOLFENSOHN. **The World Bank.** Explore History. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/archive/history/past-presidents/james-david-wolfensohn>. Acesso em: 09 jul. 2021.

ações de alívio da pobreza, e como Boiso e Deitos (2013) representa a persistência do traço da era desenvolvimentista que submete a política social a política econômica. Nesse contexto, o Estado prioriza o corte de gastos sociais.

No Brasil a consequência da reforma na educação foi a produção de farta legislação, diretrizes e mecanismos operacionais e organizacionais. Como afirmam Boiso e Deitos (2013), as implementações das políticas educacionais foram garantidas pelas condições políticas e ideológicas, pois estas, ao se enquadrarem na lógica geral, asseguram o sucesso do processo de abertura econômica, internacionalização da economia, flexibilização e desregulamentação institucional, privatização, dinamização dos controles estatais e privados e criação das agências reguladoras para atender a todos os setores econômicos e sociais do país.

Em tal perspectiva, analisar o Estado é colocá-lo dentro do contexto das reformas e do momento econômico, social e ideológico de liberalização econômica que se implementou nos anos 1990, após um processo de recessão nos anos 1980. A grandiosidade institucional do Estado em tal contexto, assim, não reflete sua autonomia, pois, como afirmam Boiso e Deitos (2013), se liga ao processo de produção e de organização social, o que lhe dá vida e estrutura legal, política e militar. Logo existem estruturas de poder, interesses em disputa, especialmente em setores como o mercado e as organizações da sociedade civil, que trazem elementos da ideologia dominante, mas também em outros atores que, por meio da luta, resistem às políticas do imperialismo para a vida social. No caso da educação, as contradições e as lutas por um projeto de educação representam como a luta de classes se imprime nas políticas públicas como um todo.

Partindo das leituras dos documentos e das análises acerca do papel do GBM e do Estado, pode-se afirmar que esse último age no sentido de garantir a hegemonia do capital. Logo a política educacional que emerge desse processo é dirigida pelo Estado capitalista, em última instância pelos interesses do imperialismo expressas nas orientações do GBM. Porém a luta de classes se imprime nesse processo por meio de tensões, contradições e lutas organizadas pelos trabalhadores da educação e estudantes de forma a ser um empecilho para a aplicação completa dos desígnios dos interesses do capital para a formação dos trabalhadores. Em tal contexto de luta de classes, o GBM representa papel de articulador internacional, agência

financeira e como afirma Mari (2006) tem função de intelectual coletivo e orientador de ações seguindo a demanda financeira internacional. Ou seja, o GBM atua como “Ministro da Educação dos países periféricos” conforme nomeia Leher (1998) e como tal aponta a educação seguindo os interesses financistas.

A reforma do Estado se expressa nas reformas educacionais com princípios de gestão moderna, descentralizada e participativa que, como mostram Boiso e Deitos (2013), representa modelos de gestão flexíveis, diversificados, desmitificando a centralidade do Estado como gestor centralizado e responsável pelo planejamento estratégico da educação. Trata-se de promover formas inovadoras de associação entre poder público e sociedade para melhorar a gestão educacional, cujos exemplos são as parcerias público-privadas e as propostas de gestão privada no setor público, além da valorização e sustentação de procedimentos de avaliação de resultados e outros mecanismos de prestação de contas via divulgação de indicadores educacionais. A educação, assim, deixa de ser monopólio do Estado e necessita ser privatizada.

As diretrizes das reformas assim se amparam em elementos da ideologia capitalista pós-moderna, com a valorização de subjetividades por meio do incentivo das potencialidades humanas. Tais elementos de controle valorizam o elemento humano e apontam para as organizações coletivas, como as ONGs, e para o incentivo aos voluntariados como meio de superar a ineficiência do Estado e das organizações de ensino.

Conforme analisam Frigotto e Ciavata (2003), do ponto de vista da educação, ocorreu uma disputa na promoção dos ajustes dos sistemas educacionais para que estes se adequassem à nova ordem do capital. Na década de 1990, houve grande participação de organismos internacionais como GBM; FMI; BID; OCDE; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no sentido de orientar os termos das organizações pedagógicas da educação. O primeiro grande evento promovido pelos organismos internacionais foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, que estabeleceu um grande projeto mundial para a educação tendo como eixo principal a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. A conferência foi financiada pela UNESCO, pela UNICEF, pelo PNUD e pelo GBM.

No ano de 1996, a UNESCO divulgou o Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998) que refletia sobre a educação e a aprendizagem no século XXI. Este apresentou quatro pilares pelos quais a educação deveria orientar-se: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a ser. A ideologia construída nesse momento difundia perspectivas neoliberais e pós-modernas na educação no sentido de consolidar os princípios do “aprender a aprender” e, como apresentado por Duarte (2011), são ilusões da sociedade do conhecimento que tem como fim a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. O reflexo disso é o direcionamento do ensino para que o estudante no nível que se encontrar conheça a realidade não para transformá-la, mas sim para saber quais competências utilizar em cada situação. Tal modelo de educação analisado por Duarte (2011) proporciona a formação de elementos criativos que não busca transformar radicalmente a sociedade, mas sim aumentar a produção.

Existe, assim, a partir das definições do GBM, um direcionamento que vai da reforma do Estado, passa pelas políticas educacionais e reflete-se no ensino e na formação dos trabalhadores para que estes se adequem à produção e ao processo produtivo, criando condição de produção do lucro pela condição de intensificação da mão-de-obra. As reformas, assim, estão a serviço da intensificação da exploração de mão de obra e produção de mais-valia relativa.

3.3 Ações do GBM nos anos 2000 e a instrumentalização ideológica pela educação

As reformas propostas ao longo dos anos 1990/2000 se mantiveram nos anos posteriores de forma mais elaborada. O GBM organizou ações no sentido de fortalecer o mercado, os investimentos e a financeirização da educação e colocou a questão da tecnologia como fundamental para tratar do desenvolvimento nos países.

A situação política no mundo no início dos anos 2000 era de tensão. Com a queda das Torres Gêmeas em 11 de setembro de 2000, a política de “Guerra ao Terror” implementada por George W. Bush refletiu em todas as organizações ligadas à hegemonia norte-americana, entre elas o GBM. Este concentrou sua agenda em três pontos centrais: segurança, alívio da pobreza e governança. O discurso do presidente do GBM, Wolfensohn, sobre tal diretiva

que se colocava de guerra ao terror foi de preocupação pelo fato do GBM e o FMI serem alvos da *Al-Qaeda* segundo informações oficiais do setor de segurança do governo norte-americano. Em meio a tal realidade, a agenda da pobreza retornou a cena no sentido de resgatar a capilaridade ideológica dos princípios econômicos e políticos norte-americanos nos países de capitalismo burocrático, principalmente, os localizados em regiões de conflito e de organização de grupos que o Estado norte-americano nomeou de terroristas.

No ano de 2002, durante a Conferência de Monterrey⁸⁴ (CDM), o presidente George W. Bush anunciou a criação do programa de ajuda externa bilateral. Durante este evento, foi lançada a Conta do Desafio do Milênio (*Milenio Challenge Account*), em que os países firmavam acordos com os EUA no sentido de reforçar a agenda de desenvolvimento. Para receber os fundos, tais países deveriam formular propostas de financiamento, com processo participativo de esferas do governo, ONGs, empresários e *think tanks* apontando três pontos: i. exercício de poder (governo justo) - garantia de liberdades civis, eficácia governamental, império da lei e controle da corrupção; ii. investimento em pessoas – gastos em educação pública primária, taxa de conclusão dos estudos primários; gasto público com saúde como porcentagem do PIB, taxa de imunização de doenças infecciosas e administração de recursos naturais; iii. fomento à liberdade econômica – com indicadores de inflação, política comercial, política fiscal, marcos regulatórios, tempo para abrir negócio e acesso à terra. (PEREIRA, 2009). Esse conjunto de definições se expressou na condução de novas orientações de reforma em diversas áreas, entre elas a educação. A base de tais acordos demonstra o aspecto financeirista que se constrói nas relações internacionais, de forma mais intensa nos anos 2000 do que nos anos 1990.

Para tratar de aspectos relacionados aos processos de financeirização e de inflexão do GBM na política educacional na última década, a seção se divide em dois pontos. O primeiro trata

⁸⁴ Conferência de Monterrey foi um encontro sediado na cidade mexicana de Monterrey com os financiamentos para a promoção de ações proporcionassem atingir os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Em tal Conferência o Grupo dos vinte países mais ricos do mundo (G20) debateram formas de combater o terrorismo e de amparar os países pobres frente um momento de crise acompanhado da baixa dos preços das matérias primas. Embora tenha se debatido o combate à pobreza essa de longe era o real interesse dos países ricos, como afirma Javier Ibisate (2002). A conclusão de que frente ao objetivo de erradicar a pobreza, as fontes financeiras externas não seriam suficientes para atingir tal finalidade em conjunto com os demais ODM. A Conferência de Monterrey visou a aprofundar o processo de reestruturação de pagamentos e o possível cancelamento de empréstimos e o fortalecimento do setor privado. Logo o debate ficou em torno das estratégias para mobilizar recursos internos, atrair recursos privados e utilizar os recursos recebidos de forma racional (JAVIER IBISATE, 2002).

do impacto da financeirização dos aspectos gerais do Estado e das consequências deste na gestão e organização do Estado, seguindo a lógica da governança, como também, na educação. No segundo ponto, é analisando como que o GBM após a crise 2008 este planifica estratégicas nas políticas assistências aos países pobres e na educação modifica o centro de “educação para todos” para “aprendizagem para todos” e fortalecimento de orientações que se ligam ao comportamento e a análise deste como instrumento de dominação dos países de capitalismo burocrático.

3.3.1 Financeirização e neoliberalização na organização do Estado e da Educação

O processo de financeirização e neoliberalização das economias refletiu na conduta do GBM em relação à educação. Há o abandono de políticas de financiamento da educação como chave de desenvolvimento econômico para subsidiar projetos com perspectiva de formar sujeitos para viver numa sociedade regulada pelo mercado. A educação assumiu o lugar de promotora da competitividade econômica no mundo marcado pela incerteza, especulação e agudização das contradições em todos os âmbitos das relações econômicas. A voracidade do sistema financeiro, o aumento do grau de exploração dos trabalhadores representou o crescimento da extrema pobreza concentrada nos países de capitalismo burocrático.

Santana Júnior e Santos (2013) afirmam que o GBM se articulou para prescrever políticas e aperfeiçoamento nos mecanismos de mercado. O resultado foi amplo processo de mercadorização das relações, orientações de reformas ou efetivação destas em setores vinculados a produção como é o caso da educação básica e superior. Na primeira década dos anos 2000, houve a preocupação em consolidar os princípios liberalizantes da economia no âmbito do Estado, das instituições e das relações. O significado de tais princípios nos diversos aspectos da vida representa a exaltação da superioridade natural do mercado como força autorreguladora da sociedade e da vida.

O processo de reestruturação mundial do capitalismo, que também é nomeado de “sociedade líquida, sociedade em rede, pós-moderna, sociedade de risco”, se vincula às ações de transformação “sugeridas” pelo GBM para os países semicoloniais. Por meio das orientações gerais, o GBM buscou naturalizar a mercantilização, a mercadorização e a privatização como

aspectos não só relacionados ao processo de circulação do capital, mas como essência humana por meio da solidificação de valores paramentados em um conjunto de normativas direcionadas às instituições de ensino públicas e privadas. A linguagem comercial passou a abarcar os processos formativos, nos quais a escola e a universidade se apresentam como uma empresa. Os diretores são administradores ou gestores, os professores, formadores do capital humano, os estudantes são usuários e os países são clientes. Essa lógica na universidade, como ressalta Vega Cantor (2015), afirma que este não é um lugar para formar os indivíduos culturalmente para a vida, mas sim para a empresa. A escola e a universidade como empresas têm o propósito de formar pessoas competentes para o mercado, para que o aprendizado seja julgado pela sua utilidade imediata ou, segundo o jargão da moda, “pela empregabilidade que gera” (VEGA CANTOR, 2015, p. 150).

O nexos que se constrói sobre os princípios do mercado nas instituições vinculadas ao Estado na sociedade financeirizada é incentivado desde os anos de 1990. Mas nos anos de 2000 há uma reciclagem da agenda do GBM no sentido de ampliar os processos de financeirização. A adequações das diretrizes do Banco apostou no Estado como agente ativo na implementação da agenda neoliberal. Ou seja, o Estado passa a ser um instrumento para facilitar as ações do mercado por meio de suas instituições. O Estado pela sua grandiosidade funciona como tentáculos para implementar organizações favoráveis a atuação do mercado, ou seja, ele capilariza políticas com princípios de mercado que fortalecem condições para que os investidores se estabeleçam e difundam valores, mas também obtenham lucro nessa aliança.

Há dois documentos que tratam de forma mais detida tal fenômeno, que se caracteriza na gestão pela governança, o RDM-2005 “O melhor clima de investimento para todos” (BANCO MUNDIAL, 2005) e o RDM-2017 “Governança e a lei – visão geral” (BANCO MUNDIAL, 2017). O RDM-2005 trata do papel central do investimento de empresas de todo o tipo, das microempresas às multinacionais na redução da pobreza. Para tanto, ele reforça a necessidade de criar um clima de credibilidade para os investimentos que deve ser dirigido pelo Estado. Cabe ao Estado criar instâncias de regulamentação e tributação bem projetadas para estimular investimentos no país e garantir que as políticas sejam elaboradas conforme as necessidades do mercado de forma que estes tenham que se preocupar em ajustar-se às condições locais. Com tal proposição, afirma-se a readequação das reformas

para que o clima seja favorável aos investidores/mercado. Em tal contexto de reformas, algumas são vistas como comunicação pública eficaz para criação de consenso entre Estado e mercado, como, por exemplo, a implementação de reformas, como a tributária, a previdenciária e a trabalhista.

O RDM-2017 (BANCO MUNDIAL, 2017) é mais cirúrgico ao apontar a necessidade de uma nova organização nas/das instituições do Estado. É reforçado que o Estado e suas instituições são marcadas pela corrupção que dificulta a gestão eficaz e eficiente dos processos de organização. Reafirma-se que a governança é a revisão do processo por meio do qual atores estatais e privados interagem para elaborar e implementar políticas públicas. É uma rede de interesses, onde o que prevalece é a organização e os princípios privatistas representados por organizações da sociedade civil ou lobbies empresariais.

A lógica que se tem nas duas décadas dos anos 2000 é de fortalecer a ideia de eficiência e eficácia como elemento de atração de investimentos. O Estado, suas instituições e a educação quando são ineficazes afastam investimentos e promovem a pobreza, segundo tal lógica. Assim, a gestão privatista, pautada na lógica da governança, justifica-se como um imã de investimento e desenvolvimento dos países. A análise realizada por Pereira (2018) serve ao entendimento que, ao desenvolver práticas e ações na gestão e na organização das políticas sociais vinculadas a comportamentos de base empresarial/financeiro, o que se tem é o favorecimento do capital global e da lucratividade. A lógica organizacional pautada na governança expressa parte do processo de financeirização por meio da gestão, pois esta está a serviço de gerar condições adequadas para a lucratividade de setores ligados ao mercado financeiro.

A financeirização se organizou ao longo de quatro décadas com deslocamento da centralidade na produção em direção às finanças acompanhada de crescimento de fundos e derivativos de créditos. O resultado foi o impacto na estabilidade financeira no ano de 2008 com o estouro da bolha imobiliária. O que gera tal processo, segundo explicação de Vega Cantor (2015), são as crises de superprodução, que se tornam frequentes no atual estágio do capitalismo. A consequência é que os capitais buscam refúgios nas finanças. É como se a riqueza se criasse do nada, pela especulação. Tudo entra no jogo financeiro, nas bolsas de valores, até mesmo salários de trabalhadores são cotados em bolsas de valores. O processo

de financeirização reverberou nas ações vinculadas ao processo de trabalho e, conseqüentemente, na vida do trabalhador, para que este assuma um lugar de recompor as perdas via intensificação da exploração e retirada de direitos.

É necessário o entendimento do papel das crises e de seus reflexos no atual momento em ações internacionais dirigidas a concentrar a riqueza nas mãos das cooperações vinculadas aos países imperialistas para entender o papel que o GBM assumiu no pós-crise e na definição de políticas de ajustamento e redefinição de arranjos para setores como a educação. Foster (2009) afirma que a crise de financeirização de 2008 representa o estágio de estagnação financeira. O resultado de tal crise para países dominados, como o Brasil, segundo Foster (2009), foi a desnacionalização de setores públicos por meio de privatizações e de amplos processos de reengenharia que envolveram, ao mesmo tempo, racionalização, mercantilização e terceirização de todas as áreas, incluindo as sociais, como educação, saúde e assistência. As reformas dirigidas aos países que se encontravam no documento “Um ajuste justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017) demonstram como existe a urgência do país reestruturar o Estado, ajustar a poupança interna por meio de políticas de ajustamento e reformas, como a da previdencial, fiscal, administrativa, tributária, trabalhista, de setores como saúde e educação. Acrescenta-se a esse conjunto de reformas a terceirização de serviços no setor público, apresentado em tal documento como um aspecto do planejamento estratégico da força de trabalho. Tal condição tem impacto nas políticas de educação, impactando na condição do trabalho docente e no acesso ao ensino, especialmente nas universidades públicas estatais que passam a sofrer ameaças constantes de fim da gratuidade.

Nos países semicoloniais, o processo de financeirização representa a abertura de novos setores para o capital estrangeiro, ou seja, internacionalização de diversos serviços, entre eles a educação. As políticas públicas em educação, ao se adequarem a tal dinâmica, promovem um ambiente favorável para inserir a lógica financista nas instituições de ensino. Tal fato ocorre por meio de ações vinculadas aos sistemas informatizados e “pacotes educacionais padronizados, que em grande escala barateiam a oferta do serviço, independente de sua qualidade”. A financeirização vincula-se a todo o processo produtivo, incluindo a formação do trabalhador. Como resultado, são construídos valores de base financista que têm como fim concatenar os princípios formativos com as necessidades produtivas nos setores

primário, secundário e terciário. Há também a vinculação de bancos e conglomerados que atuam no setor de educação com fins de obter lucros por meio do investimento e da especulação na educação. Exemplos desta condição são os casos dos conglomerados na educação superior e os empréstimos concedidos a estudantes para terem acesso à educação superior em instituições privadas.

3.3.2 As ações do GBM após a crise de 2008: direcionamento nas políticas de aprendizagem

O colapso financeiro e a depressão econômica, cuja crise aguda ocorreu em 2008, produziram danos incalculáveis à humanidade, como afirma Benayon (2011). Os segmentos sociais que mais sentiram seus impactos foram os mais pobres nos países de economia dependente. Alguns países, como os da América Latina, especialmente o Brasil, em tal período vivenciavam o boom das commodities, o que retardou o impacto direto da crise, porém não evitou que os países sentissem as suas consequências por meio da desindustrialização e da aplicação de reformas frente à política internacional de austeridade.

O desemprego em massa, a retração financeira internacional, o aumento da dívida pública externa por conta da necessidade de empréstimos juntos ao FMI e a queda no valor e nas demandas por commodities foram algumas das consequências da crise que direcionou uma série de medidas que impactaram nas políticas sociais e no reordenamento das políticas de liberalização na segunda década dos anos 2000.

Mesmo com o boom das commodities, a pobreza mundial aumentou, em especial, na África e em boa parte da Ásia. A partir de tal condição, o GBM agiu no sentido de dar assistência a tais países e, com isso, ter condições de controlar a posse dos recursos naturais e das condições de extração da riqueza por meio de regamentos que proporcionam maior exploração da mão de obra. Para tanto, no RDM-2010 “Desenvolvimento e questões climáticas” (BANCO MUNDIAL, 2010), o GBM definiu cinco prioridades estratégicas para os povos que sofriam com o aumento da pobreza: criar oportunidades de crescimento; promover uma ação global coletiva; fortalecer a governança e o combate à corrupção; e preparar-se para crises. Tais ações tinham como fim o controle financeiro e a promoção de reformas nos países de capitalismo burocrático, mais dependentes da assistência financeira

da AID. Embora tais orientações se voltassem para países africanos e asiáticos, no aspecto geral, essas apresentavam diretrizes que se adequavam às políticas de “desenvolvimento” para os demais países semicoloniais, como o Brasil, por exemplo.

Na educação também se construíam novas estratégias que deslocavam a ideia de “educação para todos” para “aprendizagem para todos”. Não se tratava de uma mudança semântica, mas de conteúdo e de concepção referente à oferta de ensino em instituições formais e não formais e em meios diversos, como os virtuais. Além do centro no indivíduo e não na organização coletiva da aprendizagem.

A inflexão do GBM demonstra mudança de postura em algumas políticas para a educação. O que se ensina, como se ensina e para quem se ensina passa a ser a preocupação do GBM. Tal direcionamento se expressa em todos os níveis de formação e reflete nas ações de reforma curricular da educação básica e superior. No caso da educação superior, a reforma dos currículos de formação de professores passa a ter mais importância. A justificativa geral no discurso do GBM é que se constata por meio da avaliação na educação e das pesquisas desenvolvidas pelo Banco que os professores possuem uma formação extremamente teórica e desvinculada da prática docente, o que tem impacto na qualidade do ensino dos professores, sendo qualificados como ineficientes. Logo necessitam de uma nova formação com maior carga horária em metodologias e troca de experiências com professores que têm boas práticas.

A partir de 2010 o GBM reforça a necessidade de focar em projetos educacionais ligados à qualidade educacional. Qualidade vinculada às competências e habilidades essenciais à formação do trabalhador e monitorada segundo métricas de avaliações externas. Há a valorização da standirzação das instituições por meio de avaliações externas. Qualidade e eficiência passam a ser definidoras das ações na gestão das instituições de ensino, no processo de ensino e na aprendizagem. Os projetos do GBM passam a focalizar principalmente a educação básica, especialmente o ensino primário e a formação de professores, denominada pela instituição como “treinamento” e organização da gestão escolar.

Um elemento elucidativo de tal mudança e da condução do GBM foi o lançamento, em 2011,

do documento “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação para o Grupo Banco Mundial”. No resumo executivo deste documento é afirmado que o momento de ascensão de países de renda média como China, Índia e Brasil apresenta como urgência ações efetivas que visem aumentar a competitividade, mediante formação de força de trabalho mais capacitada. Para tanto, são apresentados novos apontamentos sobre a reforma do ensino vinculados à formação do trabalhador. Em tal proposta há a exaltação das novas tecnologias como meio de conduzir o ensino de forma mais eficaz do que as ações dos professores em muitas instituições. Ou seja, o pensamento do que ensinar sai da organização do professor e passa para meios tecnológicos, como plataformas de ensino. O professor assume o papel de tutor do conhecimento. O documento “Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação para o Grupo Banco Mundial”, em síntese, faz um diagnóstico da existência de uma incapacidade dos sistemas de educação no sentido de formar as crianças e jovens conforme as competências exigidas pelo mercado e direciona caminhos que tiram a centralidade do professor e da escola na aprendizagem. Tal condição se expressa na seguinte afirmação:

É por isto que a nossa Estratégia para o Setor da Educação 2020 estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só **ter acesso** a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011a, [s.p.]).

A construção dos três pilares demonstra que a preocupação é “investir” e construir valores onde as instituições de ensino formais perdem centralidade no processo de aprendizagem. O investimento é na aprendizagem. Há um processo de transformação em curso, retirando a centralidade das políticas do GBM nas instituições de ensino para processos de instruções em formatos e espaços diversos. Como afirma o GBM: “O motor deste desenvolvimento, no entanto será, em última análise o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 1). O significado de tal afirmativa é um alargamento da atuação do GBM na formação dos trabalhadores e na percepção de espaços de formação e de aprendizagem, que não se dá somente na escola ou nas instituições de educação superior.

O impacto das mudanças da concepção do GBM em relação à centralidade na aprendizagem

no Brasil, por exemplo, pode ser verificado na legislação educacional. As mudanças ocorridas na organização curricular da educação básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Federal 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) representam um alinhamento com a perspectiva apresentada no documento “Aprendizagem para todos investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011a).

Na formação de professores as reformas curriculares dos cursos de licenciatura evidenciam também o alinhamento de proposições de mudança no conteúdo de formação em nível superior dos professores. São exemplos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa Base visa a revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas no sentido de focar a formação na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica. Além disso há proposta redução do curso de Pedagogia de quatro para dois anos, pois foco será em métodos e não em teoria. Acrescenta-se a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de Outubro de 2020 (CNE, 2020) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação. Tal resolução institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Há um construto que alinha toda a formação seguindo uma base de aprendizagem, ou seja, um processo de padronização de conteúdos e práticas que pautam-se por concepções tecnicistas e pragmáticas conforme as necessidades produtivas de cada momento.

Tal fenômeno demonstra claramente a intenção do GBM em se colocar como o “Banco dos Conhecimentos”, como se autodenomina em diversos documentos vinculados à educação. Não só de construir consensos gerais, mas também de pensar as bases da aprendizagem e do comportamento. Como afirma Bastos (2015), o Banco procura, no documento “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação para o Grupo Banco Mundial”, fornecer dados estatísticos e empíricos seletivamente pinçados de experiências em mais de cento e oitenta países onde atua, de modo a imprimir ares de "cientificidade" a suas conclusões e argumentações. Porém, para além de fornecer dados do problema de

aprendizagem, a concentração maior é nas reformas dos sistemas educacionais, que são reformulados.

O sistema educacional, segundo o GBM,

refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo setor público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (GBM, 2011, p. 5).

Tal citação demonstra como a escola e as universidades perdem centralidade no que se refere ao ensino, por serem instituições que, para o GBM, são engessadas. Há a afirmação de proporcionar oportunidades de aprendizagem dentro e fora dos ambientes formais vinculados ou não ao sistema educacional. A consequência de tal concepção é a secundarização do papel secular das instituições de ensino no que se refere à instrução. São formados, nas diversas modalidades de ensino, futuros trabalhadores que não conhecem a fundo os problemas, mas têm informação sobre assuntos e ações vinculados ao trabalho. Outros mecanismos passam a apontar para a substituição institucional dos espaços de formação oficiais, da educação básica à superior. Tal perspectiva se fortalece, por exemplo, na atualidade, pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e pela atuação de plataformas de ensino no período da Pandemia da Covid-19. A aprendizagem, assim, se baseia em interpelações individuais mediadas por tecnologias, retirando a centralidade do professor, que passa a ser um tutor do conhecimento.

3.3.3 A modelagem comportamental nas diretrizes do GBM

A proposta neoliberal de educação, com incorporação da ideologia pós-moderna, reflete nas orientações do GBM no que se refere à organização do Estado e da educação. No Estado valores identitários e posturas particularistas centradas no indivíduo ou em grupos

específicos

Pronko (2019), ao tratar da inflexão do GBM de educação para a aprendizagem, demonstra que existe um processo de modelagem comportamental nas orientações do GBM. Tal modelagem se orienta pela lógica do Capital Humano e difunde o lema do “aprender-aprender” apresentado no Relatório Jacques Delors, em 1998. Pronko (2019) aponta que tal perspectiva traz à tona um novo behaviorismo com foco na modelagem de condutas da população para a promoção de um processo de adequação positiva a contextos cada vez mais adversos. Com tal base, alguns documentos do GBM apresentam a necessidade de difundir boas práticas e metodologias no sentido de afastar os estudantes da prática teórica e vinculá-los ao fazer. Tais práticas não se orientam pela defesa da gestão democrática ou pela autonomia universitária, mas pela valorização da ação individualizada e da organização institucional pautada em valores gerenciais de eficiência e eficácia. Há, pela natureza neoliberal, a defesa de elementos pós-modernos que particularizam a ação e a formação dos sujeitos com comportamentos cada vez mais individualizados, conforme a necessidade de um grupo societal.

A linguagem assumida conforme tais princípios se populariza por meio de bordões como “lugar de fala”, “protagonismo” e “empoderamento”. No que se refere ao empoderamento (*empowerment*), este é analisado pelos críticos da pós-modernidade como um mito, que nega a luta social pela transformação da vida material do indivíduo, ao mesmo tempo que fragmenta e particulariza as relações conforme a identidade do sujeito e de seus interesses em microcosmos que não aglutinam, mas sim separam os explorados. Como afirma Santiago (2020, p. 28), é “uma generosidade nociva que mantém o indivíduo em estado de impotência e, dessa forma, pode realizar a transformação social, não segundo as necessidades dos impotentes, mas de acordo com a necessidade daqueles que exercem o poder simbólico”. Ou seja, se orienta para uma promoção do empoderamento que não representa o desempoderamento da classe dominante, mas sim sua hegemonia enquanto classe.

A lógica comportamental e a construção de elementos vinculados ao modo como as pessoas significam o mundo passaram a ser preocupação do GBM. O objetivo é utilizar de ferramentas do domínio do pensamento para conduzir as políticas públicas sem discordâncias das populações dos países reféns da política imperialista do Banco. Um

exemplo de tal análise é o RDM-2015 “Mente, comportamento e sociedade” (BANCO MUNDIAL, 2015). A publicação expõe elementos vinculados aos debates comportamentais, demonstrando como o GBM incorporou no seu discurso pautas particularizadas dos sujeitos por meio de uma abordagem econômica. O relatório baseia-se em conclusões de muitas áreas do conhecimento como neurociência, ciência cognitiva, psicologia, economia comportamental, sociologia, ciência política e antropologia. Há uma inquietação em entender a estrutura da mente e do comportamento de forma instrumental, a serviço de ações que permitem que as políticas, conforme orientadas, sejam colocadas em prática sem resistências, adequando-se à realidade cultural e psíquica de um país ou região. Um trecho demonstra quais as expectativas com tal abordagem:

Para os profissionais do desenvolvimento, identificar influências psicológicas e sociais sobre o comportamento e construir políticas que funcionem com elas – em vez de ir contra – requer uma abordagem mais empírica e experimental na formulação de políticas. Como a tomada de decisão humana é tão complicada, prever como os beneficiários responderão a determinadas intervenções é um desafio. Os processos de formulação e implementação de políticas de desenvolvimento se beneficiarão de diagnósticos mais substanciais de motivadores do comportamento e da experimentação antecipada do desenho de um programa que preveja falhas e crie ciclos contínuos de feedback que permitam aos profissionais melhorar de forma incremental e contínua a formulação de intervenções (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 5).

Percebe-se a instrumentalização de tal abordagem no sentido de fortalecer as ações dos formuladores das políticas públicas por meio do entendimento psíquico da mente humana, a fim de convencer as populações a aceitar as políticas públicas elaboradas, assim como a condição de subalternidade dos povos e aceitação da pobreza em que vivem. Além disso, chega-se à conclusão de que a pobreza impõe um déficit cognitivo às pessoas e que tal fato deve ser levado em conta na hora de definir as políticas. O trecho a seguir do documento demonstra tal posição:

A pobreza não é apenas a deficiência de recursos materiais, mas também um contexto no qual as decisões são tomadas. Ela pode impor um ônus cognitivo às pessoas, o que torna particularmente difícil para elas pensar de maneira ponderada (Mullainathan e Shafir, 2013)⁸⁵. As pessoas que precisam empregar muita energia mental todos os dias apenas para assegurar acesso a necessidades básicas como alimento e água tratada ficam com menos energia para deliberações ponderadas do que aquelas que, simplesmente por viverem em uma área com boa infraestrutura e boas instituições, podem se concentrar em investir em um negócio ou ir às reuniões do comitê escolar. Assim, as pessoas de baixa renda podem ser forçadas a valer-se

⁸⁵MULLAINATHAN, S.; SHAFIR, E. **Scarcity: Why Having Too Little Means So Much**. New York: Times Books, 2013

ainda mais da tomada de decisão automática do que as pessoas que não são pobres (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 14).

A origem da pobreza não se vincula aos processos de expropriação, mas sim a questões comportamentais. Em outras palavras, o GBM constrói a ideia de que a pobreza gera um modelo mental por meio do qual os pobres veem a si próprios e a suas oportunidades.

O GBM aponta como solução para a realidade de privação de toda ordem ações que estimulam mudanças comportamentais e práticas socioemocionais, além da aplicação de princípios do setor privado em todos os âmbitos, do Estado à vida privada dos indivíduos.

Tais elementos se apresentam no conjunto de orientações dos organismos internacionais e, no caso do GBM, designam mudanças substanciais não só no Estado como nas instituições de ensino. Tal fato é mais visível na educação básica, porém, nos cursos de licenciaturas, tais formulações começam a fazer parte da formação inicial dos futuros professores, pelas necessidades de adequação ao currículo nacional. Os currículos da educação básica, técnica e superior já abordam elementos baseados em competências e habilidades de diversas naturezas, entre elas, as socioemocionais. A intenção de tal direcionamento é retirar o conteúdo científico da formação e valorizar os comportamentos e valores necessários a determinados espaços de produção. Acrescenta-se o fato de que, embutida em tais premissas formativas, ocorre a conformação de um tipo social resignado à estrutura pautada na exploração. Ou seja, formação para alienar e não para libertar.

Conforme aponta Borges (2003), é possível perceber mudanças nas linhas de ação e de políticas do GBM. E essa alteração atenção é focada nos problemas de viabilidade política das reformas estruturais e no custo destas. Fatores políticos como legitimidade governamental e dos grupos de pressão passam a ser considerados. O RDM-2015 (BANCO MUNDIAL, 2015) entra em elementos da *psiqué* humana, mas com a finalidade de analisar comportamentos para gerir melhor as políticas sem grandes contestações. Concretizam-se ações no GBM que tratam não só da orientação do conteúdo das políticas, mas também de aspectos gerais da participação, da capacidade institucional e das condições sociais.

No geral, os elementos tratados neste ponto demonstram aspectos da formação ideológica que o imperialismo arquiteta por meio de reformas no Estado, na educação e no ensino. Especialmente nos documentos que tratam de comportamento e de pautas identitárias se

consolida uma tarefa de condução ideológica no sentido de reafirmar a divisão entre os países, como se o problema do atraso nos países de capitalismo burocrático fosse resultado do acúmulo de conhecimentos e comportamentos que reforçam a condição de pobreza. Há, assim, uma instrumentalização pelas políticas de princípios que buscam fortalecer as estruturas do capital financeiro e a hegemonia dos países imperialistas, principalmente os EUA, principal acionista do GBM.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar e apresentar os modelos de universidade desenvolvidos na sociedade capitalista. Parte-se do princípio de que a universidade é um ambiente de reflexão e produção científica para promover o desenvolvimento e formar cientistas intelectuais e cientistas. Conforme citado nos capítulos dois e três, é notório que o modelo de Estado determina o formato da educação, uma vez que essa representa os interesses da classe dominante. Logo, ao analisar a universidade, em especial a forma como o GBM a projeta, dois elementos devem ser destacados, o Estado e o modo de produção que este pratica.

Para analisar a relação entre ciência, sociedade e universidade, Goergen (1998) demonstra que as questões econômicas, laborais e epistêmicas são fundamentais e atingem a prática acadêmica. Desde a fundação da universidade, do feudalismo até o momento de predominância financeira no capitalismo, tal instituição introjetou nas suas práticas de produção científica, na técnica e no suporte do processo de desenvolvimento social os axiomas da classe dirigente do Estado. Logo, a universidade como expressão da estrutura do Estado e do modo de produção nos países de capitalismo burocrático não desenvolve ciência da mesma forma que nos países imperialistas.

No curso da história, é possível observar como a desigualdade provoca o atraso no desenvolvimento educacional em tais países e, assim, reafirma a condição de dependência aos países dominantes. As universidades nos países dominados seguem o ritmo das demandas econômicas e de produção definidas pelos países imperialistas. Tal situação proporciona condições que não favorecem a independência técnico-científica. O que ampara a universidade, em especial nos últimos anos, marcados pelo sucateamento, é a necessidade de formar mão de obra qualificada, adequada à produção, ou seja, até certo ponto ela é importante para a classe dominante. Por outro lado, alguns intelectuais persistem na defesa e manutenção da universidade como uma instituição de reflexão e de produção de conhecimento vinculada à realidade nacional. Fato acompanhado das lutas de resistência de docentes, discentes e técnicos pela universidade pública, gratuita e democrática.

Para entender o processo de desenvolvimento da universidade, em especial como que essa expressa os interesses da classe dominante em cada momento da história, e como se transformou no que é hoje, é importante retomar a história da universidade, seu desenvolvimento e vinculá-lo à realidade dos países oprimidos, em especial, neste trabalho, os latino-americanos. Sobretudo nos séculos XX e XXI, como afirma Frazon (2015) ao analisar a realidade brasileira, a universidade se transformou pela atuação das garras da águia (império norte-americano) sobre a legislação de ensino brasileiro e o processo de Reforma Universitária. Fato que se deu não só no Brasil, mas em toda a América Latina, como relata o autor. Tais garras aparecem como organismos internacionais que, no caso da educação, têm como predominância o GBM.

Constata-se que, ao longo da história, houve metamorfoses na natureza da universidade, na formação de intelectuais e cientistas de diversas áreas do conhecimento. A intensidade dos atuais ataques às universidades nos países de capitalismo burocrático, que nos últimos anos se intensificou, levou as universidades a se tornarem espaços de sucateamento, de um lado, e de pequenos nichos de produção científica vinculados à precariedade do financiamento, das condições de trabalho e na própria formação científica de ponta. Tais ofensivas do capital demonstram aspectos do que se desenha para o futuro da universidade, que é precarizar para privatizar⁸⁶. Essa condição se alinha à configuração que a educação superior assumiu desde os anos 1990, frente ao processo de reformas vinculadas à diferenciação institucional e diversificação de fontes, em consonância com as orientações do GBM para a educação superior conforme será tratado no capítulo cinco. Em conjunto, todos esses aspectos no plano econômico e político se alinham à ideologia da Sociedade do Conhecimento, seguindo a ofensiva dos intelectuais pós-modernos de apresentar estrategicamente na educação enfoque sobre o indivíduo, as particularidades identitárias e a formatação da lógica de competências vinculada ao processo de rentabilidade.

⁸⁶ Parte-se aqui da ideia que a privatização é um fenômeno que não é único, mas sim, que evidencia relações com o Estado, mercado e educação superior. Em correspondência ao pensamento desenvolvido por Ball e Youdell (2008), pode-se afirmar que a privatização na educação ocorre em duas frentes, a endógena e a exógena. A privatização endógena é a que importa ideias, métodos e práticas do setor privado a fim de fazer com que a eficiência do setor público se assemelhe à de uma empresa. A privatização exógena engloba as formas de privatização que implicam na abertura de serviços de educação pública com participação do setor privado, através de modalidade de benefício econômico, e a utilização do setor privado na concepção, gestão e fornecimento de diferentes aspectos da educação pública.

Nesse preâmbulo anunciam-se os elementos que compõem a universidade por meio dos modelos que entremeiam sua história e seus resultados na formação científica realizada nos países de capitalismo burocrático. Segundo o editorial da Revista Educação e Sociedade, em 2004, em todas as épocas, em especial a partir da revolução burguesa, a universidade obedeceu às premências de seu tempo, e,

Para conformar-se às necessidades da Revolução Francesa, tornou-se profissionalizante, napoleônica. Para responder às exigências do desenvolvimento científico da Prússia, tornou-se universidade de pesquisa, humboldtiana. Para fazer frente à democratização do acesso à educação em países de rápido desenvolvimento ao final do século XIX e início do século XX, tornou-se universidade de massas, adotando múltiplos modelos, como ocorre, desde então, por exemplo, nos EUA. (SGURISSARDI et al, 2004, p. 647).

Esse movimento acarretou a transformação do papel da universidade de *universitas*⁸⁷ para mercantil, como será apresentado adiante.

Partindo da compreensão da amplitude e imbricação do conjunto de elementos já citados, busca-se desenvolver o debate sobre a constituição da universidade, seu arquétipo e suas relações com as políticas desenvolvidas, em especial na região da América Latina, onde foram transplantados primeiramente os modelos europeus para seu contexto de colônia ou semicolônia e, após a Segunda Guerra Mundial, o modelo norte-americano.

O capítulo se divide em quatro seções que tratam da modelagem da universidade, passando pelos modelos clássico e norte-americano, assumindo o capitalismo acadêmico e a incorporação da ideia de excelência. Em todas elas, aporta-se a realidade latino-americana, no geral, e brasileira, no específico, no sentido de apresentar os elementos que fundamentaram as análises realizadas no capítulo cinco, que tratará do modelo de educação superior apresentado pelo GBM a partir dos anos 1990 até a atualidade e suas aplicações no Brasil, no período do governo do Partido dos Trabalhadores.

⁸⁷ O termo *Universitas*, segundo Correia (1949), na Idade Média tinha conexões com: i. *studium generale* ou escola com estudantes das mais variadas procedências com suas imunidades e privilégios, dando ao diplomado o *ius ubique dicendi*; ii. associação com personalidade moral; iii. corporação de mestres e estudantes no sentido supra referido; iv. instituto de ensino funcionando em edifícios próprios. Logo entende-se pela acepção da palavra que essa se liga a universalidade, conjunto, totalidade, colégio, associação, corporação. As primeiras universidades surgidas no continente europeu eram denominadas *Universitas Magistrorum et Scolarium* (Associação de mestres e alunos).

4.2 Os modelos clássicos de universidade e a produção do desenvolvimento

A universidade surgiu na Idade Média, no século XI, em 1088, com a fundação da Universidade de Bolonha. Nesse momento da história vigorava o modo de produção feudal, caracterizado por uma economia agrária de subsistência com relação de suserania e vassalagem entre servo (camponeses) e senhores feudais (latifundiários). Em tal período, uma grande parte da população não tinha acesso ao conhecimento, nem mesmo o básico, que é ler e escrever, que ficava confinado à pequena parcela da sociedade composta por integrantes da Igreja e da nobreza.

Partindo dos estudos de Correia (1949), compreende-se que as universidades surgiram da iniciativa da Igreja Católica no continente europeu, como extensões dos colégios episcopais⁸⁸ e não tinham intervenção do Estado. Pelo seu poder, a Igreja teve predomínio na condução de sua ideologia nas universidades medievais. Orientou-as no sentido que essas se organizassem pelo pensamento escolástico⁸⁹ medieval, que no ensino se expressou pelas quatro faculdades ou disciplinas que, segundo Correia (1949), eram Teologia, Filosofia ou Artes Liberais, Leis e Medicina. O graduando da universidade medieval era chamado de artista, remetendo à ideia de quem domina as artes liberais. O objetivo da universidade no feudalismo era formar profissionais das “artes liberais”, intelectuais, diferenciando-se das

⁸⁸ Segundo a análise de Correia (1949), entende-se que as Escolas ou Colégios Episcopais eram instituições de ensino do período feudal que funcionavam numa dependência da habitação do bispo. Estas escolas visavam, em especial, a formação do clero secular (parte do clero que tinha contato direto com a comunidade) e também de leigos instruídos que assim eram preparados para defender a doutrina da Igreja na vida civil. Nesses colégios, os jovens estudantes aprendiam o domínio das sete artes liberais (gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música). E tinham uma formação voltada para a investigação mais complexa desde o século XIII. Tal período também teve a publicação da carta encíclica emitida pelo Papa Gregório conhecida como *Parens scientiarum* (latim: mãe da ciência) em 13 de abril de 1231, após greve da Universidade de Paris em 1229. A carta garantia a independência e auto governança da universidade de Paris, onde o papa havia estudado Teologia.

⁸⁹ Seguindo as análises de Correia (1949) sobre as universidades medievais, tem-se o entendimento que o termo Escolástico provém de Escolástica (do latim *scholasticus*, "pertence à escola", "instruído", "sábio") que se refere à produção filosófica que aconteceu na Idade Média no período de intenso domínio católico sobre a Europa. É um método ocidental do pensamento crítico e de aprendizagem conforme as escolas monásticas cristãs que concilia fé cristã com um sistema de pensamento racional, utilizando como principais expoentes a razão aristotélica e a platônica. É também o estudo da dialética e pode ser entendida como método crítico de ensino nas universidades medievais europeias para responder as exigências da fé cristã. A obra de Tomás de Aquino, “*Suma Theologica*” é vista como exemplo de escolástica. Não se trata de dar bases para descobertas científicas, mas em lançar elementos para o desenvolvimento das ciências naturais.

“artes manuais” das corporações de ofício.

Em meio à decadência do sistema medieval e ao ascenso da burguesia e da sociedade moderna, o interesse de colocar os saberes para fora dos portões da igreja aumentou. Na Renascença, como apresenta Correia (1949), houve uma reforma da universidade. O Estado passa a ter certo controle político sobre ela, embora o clero mantivesse sua predominância na organização da instituição. A burguesia lutou contra o monopólio da Igreja sobre o conhecimento universitário, criou os *studia*⁹⁰ em cidades não universitárias que cumpriram papel fundamental na formação da nova classe em ascensão. A influência burguesa desde o século XIV levou a universidade a passar por reformas, mas essas mantiveram os currículos tradicionais originários da Idade Média, centrados na Teologia, Direito e Medicina, aliados ao antigo sistema das artes liberais com a Filosofia e a Filologia clássica e moderna. Porém, com a Revolução Francesa, como aponta Almeida-Filho (2019), houve uma modificação da configuração das universidades. O ensino universitário passou a ocorrer em faculdades e a serem orientados ao profissionalismo, à disciplinaridade e à especialização, próximo do que foram as *studias* na França. Tal reforma se deu pela contestação ao modelo fortemente vinculado ao Clero, que era conservador e resistente à explosão do conhecimento científico. Nesse momento, a sociedade moderna se eleva junto com o abandono da visão do homem como reflexo de Deus ou da natureza e a ascensão da Razão como o mais alto dos atributos humanos.

No século XIX, seguindo os princípios da Razão, as universidades passaram por reformas mais profundas, fruto das mudanças na organização do Estado, do processo produtivo em que as ciências modernas emergem como necessárias em um nível qualitativo diferente do período pré-industrial. Ocorreu a ascensão da classe burguesa como classe dominante. A consequência nas universidades do novo pensamento e modo de organizar a sociedade foi a estruturação da universidade moderna, que seguiu três modelos clássicos, cada um deles se adequando à realidade dos Estados Nacionais, com impactos que perduram ainda hoje na

⁹⁰ Segundo Correia (1949) os *studia* eram colégios universitários onde os estudantes pobres tinham garantia de cama e mesa. Tais jovens sem recursos nas universidades serviam aos interesses pessoais de sábios clérigos, como amos e pajens destes.

formatação das universidades, que são: o modelo napoleônico⁹¹, o anglo-saxônico⁹² e o prussiano ou humboldtiano⁹³. Tais modelos passaram a ser predominantes na formatação da universidade moderna, em especial o humboldtiano, que trouxe a ideia de autonomia dos professores universitários a fim de que amplificassem de forma intensa a pesquisa, dando à universidade seu caráter de locus de produção do conhecimento científico via experimentação.

As universidades latino-americanas colonizadas pela Espanha seguiram o modelo humboldtiano. Já o Brasil seguiu o modelo napoleônico, em conformidade com o contexto da transferência do poder da Coroa Portuguesa para o país, em 1808. Logo:

O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França. Além disso, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela (CUNHA, 2000, p.153).

⁹¹ Modelo napoleônico é o modelo francês que como, analisam Silveira; Bianchetti (2016), substituiu a antiga universidade (o teológico-jurista e humanista) por um sistema centralizado na Universidade Imperial, constituído de academias (os, hoje chamados, *campi*). É o modelo fruto do desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia da Revolução Industrial e, sobretudo, da República Jacobina de 1793, cujas escolas superiores passaram a constituir o estrato superior do sistema educacional francês, formando quadros para a classe dirigente, enquanto ao restante da população era destinada a formação de nível primário e secundário.

⁹² O modelo anglo-saxônico ou, como afirma Castanho (2008), modelo elitista inglês é uma instituição que vela por salvaguardar os valores tradicionais e ao mesmo tempo formar a elite que administra o desenvolvimento da nação. É um instrumento para a educação da elite, não de uma casta de pesquisadores da verdade pura, como na Alemanha, mas de uma camada comprometida com o governo da sociedade, seja no parlamento, seja na administração civil, ou ainda no governo das colônias e dos domínios. No modelo anglo-saxônico a universidade é lugar do ensino, do saber universal. Em tal modelo deve-se reter segundo aponta Castanho (2008) que 1) universidade é escola, voltada para o ensino, e não um centro de pesquisa; 2) o saber que a universidade lida já vem constituído, pronto e não algo a se construir; 3) a universidade ao ensino presta um serviço à sociedade. Logo há a sobreposição de ensino sobre extensão; 4) o serviço que a universidade presta à sociedade é a preparação da elite dirigente; 5) a universidade é guardiã da tradição, sobre os quais assenta a sociedade.

⁹³ O modelo humboldtiano de origem alemã tem como principal fundamentador Wilhelm von Humboldt. Castanho (2002) define como modelo idealista alemão, em tal modelo a universidade é separada do Estado, sendo um reduto da liberdade. Humboldt sistematizou teórica e filosoficamente a natureza da universidade, sua organização e gestão, bem como a necessidade de cooperação entre professores e o corpo discente; a unidade entre pesquisa e ensino; a complementaridade da educação básica com a superior; a liberdade de produção da ciência “pura” e infinita. Castanho (2002) afirma que os estatutos da universidade criados por Humboldt teve orientação nitidamente liberal. Em tal concepção cabe ao Estado em tal concepção garantir o desempenho da missão da universidade, a seleção dos cientistas e, ao mesmo tempo, proteger a liberdade acadêmica de indesejados interesses conflituosos entre classes e frações de classe, igreja e categorias profissionais, estabelecendo, para tanto, um controle dos planos curriculares, de modo que não interfira na liberdade individual de ensinar e de aprender. As influências filosóficas que deram a base teórica do modelo alemão foram dos filósofos Kant, Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt.

A realidade do ensino superior brasileiro⁹⁴ apresentada por Cunha (2000) não era a mesma de outros países latino-americanos. Muitos já possuíam universidades com mais de 200 anos, como casos é o caso do México, que fundou a Real Pontifícia Universidade do México em 1551, ano que também no Peru foi fundada a Universidade de São Marcos, em Lima. Setenta anos depois, em 1621, na Argentina, foi fundada a Universidade de Córdoba. A última universidade citada, no ano de 1918, foi protagonista de umas das mais importantes lutas estudantis no mundo, que levou à Reforma de Córdoba⁹⁵, marco na história das universidades no continente pelo pioneirismo na construção de um modelo institucional renovado de educação superior. Um dos elementos da reforma que se destacou foi a definição da vinculação da universidade aos interesses nacionais e da população local. Antes, a estrutura das universidades latino-americanas, especialmente as vinculadas à colonização espanhola, seguia toda a lógica dos modelos europeus, desvinculando-se da realidade nacional e reforçando a cultura europeia por meio das áreas de Teologia, Filosofia e normas jurídicas. Ademais, os modelos consolidados pela metrópole espanhola⁹⁶ reafirmavam, por

⁹⁴De acordo com Cunha (2002), a educação superior brasileira demorou a se desenvolver em relação aos países colonizados pela Espanha, com experiência de escolas isoladas no século XIX. O Brasil, que seguiu o modelo napoleônico de faculdades e escolas isoladas, algumas experiências se apresentavam na vanguarda, como é o caso da Escola de Direito em São Paulo e Olinda, fundadas em 1827, e as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, fundadas em 1832.

⁹⁵ A Reforma de Córdoba foi um conjunto de definições para universidade resultante das lutas do movimento estudantil de Córdoba, na Argentina. Os estudantes lançaram em 21 de junho de 1918 um manifesto, no qual, era apresentado um diagnóstico da crise vivida pela universidade de Córdoba e uma série de reivindicações que tinha como exigência: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo. Tal movimento significou a transformação da universidade vinculada aos problemas nacionais, co-governo universitário, autonomia plena (FREITAS NETO, 2011).

⁹⁶ Cita-se a metrópole espanhola porque esta teve uma postura diferente de Portugal no Brasil, como demonstra Cunha (2000), que significou desde o século XVI a instalação de universidades em suas colônias americanas. Já Portugal desincentivou e proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. Havia por Portugal a cedência de bolsas a filhos de colonos para que estes estudassem em Coimbra. Os colégios jesuíticos no Brasil até ofereciam cursos superiores em Filosofia e Teologia, porém não pode se considerar estes como universidades. A postura de Portugal foi política, no sentido de não promover ambiente favorável a ideias independentistas, em especial, no século XVIII, quando o potencial revolucionário iluminista se apresentou em diversas regiões da América. Além do que, Portugal dispunha somente de uma universidade em seu território, a de Coimbra. Já a Espanha tinha uma estrutura universitária desde o século XVI. O fato da Espanha ser pioneira em construir universidades na América se deu pela necessidade de romper com a resistência dos povos originários à disseminação da cultura do colonizador. Em tais regiões de colonização espanhola foram encontrados povos nível avançado na compreensão da realidade, da produção e até mesmo de elementos científicos, como são os casos dos incas e dos maias. Logo as universidades coloniais espanholas surgiram para impor a formação intelectual de mestiços e *criolos* para refinar o exercício da dominação.

meio do saber, o lugar de submissão das antigas colônias aos interesses europeus.

Em meio a tal condição geral, as lutas estudantis em Córdoba, em 1918, demonstraram um grande avanço que se espalhou por todo o continente e, como afirma Mariátegui (2010), que dava indícios importantes da formação de uma intelectualidade na região, o que ele denominou como “a nova geração latino-americana”. Como afirma o autor, havia um ímpeto de mudança não só na Argentina, mas também no Uruguai, Chile e Peru que seguiu o exemplo das lutas estudantis em suas universidades. As universidades latino-americanas tiveram, assim, como parâmetro os três modelos clássicos acrescidos de elementos conquistados na Reforma de Córdoba. Sob tal base, se formaram intelectuais latino-americanos do século XX. Sguissard et al. (2004) afirmam que esse conjunto de situações na América Latina representou a formatação das instituições universitárias como autônomas, em alguns países. Já no Brasil, esse aspecto não se demonstrou como o elemento que caracteriza as universidades, tanto por sua constituição recente, como pela Reforma Universitária de 1968, que seguiu os impulsos do movimento conservador e eficientista dos governos militares-autoritários.

O conjunto de modelos, reformas e ações governamentais ou de mobilização e lutas de intelectuais e estudantes constituiu a universidade moderna do século XX. A marca indelével da luta de classes e da contradição se apresentou na constituição desta instituição de ensino, pesquisa e extensão. Essa tem como selo de classe a soberania dos interesses da burguesia, que nos países de capitalismo burocrático é representada pela grande burguesia (burocrática e compradora) vinculada ao processo de produção científica.

A universidade é espaço de reflexão e produção do conhecimento. Contudo, como reforça Salles (2020), os projetos para a universidade que lhe conferem natureza autônoma e reflexionante foram acompanhados, muitas vezes, por ações que, paradoxalmente, terminam por tratar a universidade como uma empresa de ensino ou como uma repartição pública qualquer. Mas a universidade é o locus de saber em nível avançado, posto que o saber ou o conhecimento têm como base a transformação da realidade. Parte-se da compreensão de que o conhecimento, como argumenta Tsetung (2009), é fruto da luta de classes, da luta pela produção e pela experimentação científica, logo ele é decorrência do trabalho humano na transformação da natureza. Sendo assim, a universidade em si é produto de tais lutas

apontadas por Mao Tsetung, e essas promovem a transformação da natureza vinculada ao desenvolvimento do conhecimento humano que sai do campo do particular para o geral, da essência específica de inúmeros fenômenos à generalização destes.

Salles (2020) reforça ainda o fato da universidade moderna, no tempo na contemporaneidade, passar por déficit de representação e representatividade, o primeiro porque os valores acadêmicos não estão de todo instalados, pois ainda hoje não existe uma relação íntima entre ensino, pesquisa e extensão. O segundo, o déficit de representatividade, pode ser constatado pelo número pequeno de ofertas de vagas públicas frente o tamanho da população. Tais fatos agudizam a situação da universidade na formação da intelectualidade e de cientistas em âmbito nacional, principalmente em países dominados pelo imperialismo, pois a estrutura de tais países permite uma participação insuficiente na formação de quadros da universidade.

Embora historicamente a universidade se destinasse às elites e, como aponta Cunha (2007), servisse de aparelho da hegemonia burguesa, ela representou, em sua organização, a participação, mesmo que tímida, de setores da pequena e média burguesia, durante séculos com pouca ou nenhuma presença das classes populares. Porém, a universidade, de modo geral, apresenta o caráter de *universitas* e, como expõe Vega Cantor (2015), na época do fordismo (1945-1970), a concepção predominante de bem público⁹⁷ e, em certa medida, de bem comum. Todo conhecimento produzido nos laboratórios e centros de pesquisa das universidades não são resultado da ação individual de um ou de outro cientista ou professor, mas corresponde à elaboração intelectual coletiva. Ainda que represente o trabalho individual de um determinado sujeito, este conhecimento não é produto do indivíduo, mas da sociedade.

Tais perspectivas passaram por transformações, ainda no período de predominância do fordismo e tiveram impactos em especial nas universidades latino-americanas pela

⁹⁷ Segundo Vega Cantor (2015, p. 31), bens públicos são aqueles fornecidos preferencialmente pelo Estado e cuja principal característica é não serem comprados ou vendidos no mercado e cujos uso e aproveitamento são feitos por qualquer cidadão, independentemente de seu nível de renda ou origem de classe. Um exemplo é a iluminação pública fornecida pelo Estado. Até pouco tempo, o ensino universitário era concebido, conforme afirmação de Vega Cantor (2015), como bem público. Na época em que a educação era considerada um direito e um bem público, o que define o caráter da gratuidade, universalidade e laicidade dessa, o que a faz ser concebida pelo valor de uso. Com isso, se enfatizava que o valor de uso da educação e do conhecimento derivava da capacidade de resolver problemas e satisfazer aspirações da sociedade e do indivíduo.

persistente intervenção norte-americana após a Segunda Guerra Mundial. O resultado foi a implementação de reformas universitárias vinculadas ao binômio modernização/racionalização que será desenvolvido no ponto a seguir.

4.2 O modelo norte-americano de universidade no século XX e suas influências nas reformas universitária no Brasil e na Europa

A base econômica da sociedade capitalista e suas contradições proporcionaram processos de transformação da universidade ao longo dos séculos. Desde o século XIX, a organização do Estado e da produção ficou vinculada ao capital financeiro e as universidades não deixaram de ser impactadas pelo processo de monopolização dos capitais. Cunha (2007) apresenta dois elementos como predominantes na organização das universidades no mundo, mas especialmente, na América Latina, que são o imperialismo e a modernização. O imperialismo, principalmente pela intervenção dos EUA em processos de reformas de toda a educação, modificou a legislação e definiu as linhas gerais dos processos de Reforma Universitária em todo o continente, como ocorreu no Brasil, em 1968. A modernização, segundo aponta Cunha (2007), tendo como experiência o processo brasileiro, significou a extinção de estruturas e relações que realmente eram arcaicas e estabeleceu generalização das relações próprias do capitalismo desenvolvido. O autor foca sua concepção a partir do esquema de *variáveis padrão*⁹⁸ de Parsons, que segundo ele, permite realizar “uma boa descrição do processo de modernização, entendendo-se como generalização da ação racional aquela que, diante dos dilemas da orientação, segue a pauta definida tipicamente: universalismo, neutralidade afetiva, privatismo, desempenho e especificidade” (CUNHA, 2007, p. 14). Partindo do entendimento do significado de tal modernidade, constata-se que, no caso brasileiro, isso significou o reforço da subordinação política e econômica do país e a edificação do padrão da universidade conforme o modelo mais avançado do mundo

⁹⁸ Segundo Motta (1971), com o desenvolvimento da teoria geral dos sistemas, Talcon Parsons aplica elementos da sociologia e do funcionalismo ao processo de organização. Partindo da observação organizacional chega-se às variáveis-padrão que relacionam com o problema da seleção ou estabilização de escolhas, procurando identificar os processos sociais internos e externos que por ela se responsabilizam. Liga-se a papéis que um “ator” desempenha seguindo cinco papéis, o universalismo, desempenho, especificidade, neutralidade e orientação coletiva. Tais inter-relações de duas ou mais pessoas levam à adoção de uma visão macroscópica, a que se pode chamar imperativismo funcional.

capitalista, o norte-americano.

A Reforma Universitária brasileira é a expressão da atuação norte-americana no sentido de adequar a universidade ao tipo de produção que o imperialismo estadunidense definiu para os países semicoloniais, ou seja, agroexportadora frente ao processo da Revolução Verde. Assim como conduzir à formação de princípios ideológicos vinculados aos interesses concretos de poder dos EUA no período da Guerra Fria e fortalecimento do pensamento anticomunista.

A Reforma ocorrida no período do regime civil-militar no Brasil expressa a política de formatação do modelo norte-americano de educação superior. Também se trata de uma série de mudanças na organização das instituições universitárias, vinculadas a medidas que, segundo Cunha (2007), promoveram a substituição do sistema de cátedras pelos Departamentos, Institutos e Centros, além da desintegração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Tal Reforma foi amparada pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5), pelo Relatório Atcon⁹⁹, pela Lei nº 5.540/1968 (lei que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média), pelo Relatório

⁹⁹ O Relatório Atcon, denominado “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, foi a contribuição da USAID para o planejamento da política do ensino superior no país. O termo “contribuição”, conforme afirmação de Franzon (2015), pode facilmente ser substituído por “intervenção”, isto é, intervencionismo norte-americano na educação brasileira. O grego naturalizado norte-americano Rudolph P. Atcon desempenhou importante papel em tal intervenção e no processo de Reforma Universitária no Brasil. Articulou ações que fortaleceram a ideologia tecnocrática do planejamento com fins de controlar as ações de estudantes e professores e os “desvios curriculares”. Como afirma Cunha (2007), o papel de Atcon foi fundamental para construir um conjunto de ideias de como a universidade deveria se estruturar por meio da modificação dos currículos universitários, da ampliação da pesquisa, da autonomia da intervenção do estado na administração financeira, acadêmica e científica da universidade. Tal autonomia apresentava um cenário de liberdade, flexibilidade e capacidade de experimentação representando uma necessária reforma administrativa na universidade.

Meira Mattos¹⁰⁰ e pelo Decreto lei nº 477/1969¹⁰¹. A proposta de reforma era centrada em princípios de eficiência da empresa privada, que se expressou pela implementação de uma administração central, tanto na organização, como na parte pedagógica, por meio da criação dos institutos e dos ciclos básicos de formação. A ideia era criar por meio destes um modelo de formação semelhante aos dos *colleges* universitários norte-americanos.

As ações desenvolvidas no Brasil e no restante dos países da América Latina nos anos 1960 tiveram como base acordos bilaterais com os EUA, por meio da USAID. Tal agência atuou em “parceria” com os ministérios da educação dos países do continente latino-americano. No Brasil, tais acordos ficaram conhecidos como MEC-USAID. A conciliação entre MEC e USAID, para além dos aspectos políticos internacionais vinculados à polarização EUA/URSS, tinha como base o processo de modernização vinculado à racionalização.

A ideia de racionalização era associada a um novo tipo de pensador da educação, o economista, que segundo Cunha (2007), era muitas vezes graduado em engenharia e traduzia o pensamento educacional em termos de custo e benefício com taxas de retorno do investimento. O processo educacional passou a ser associado à produção de uma mercadoria, que implica em custos e benefícios. Esse pensamento se apresentou por meio de uma onda tecnocrática e racional, que tinha como perspectiva elevar ao máximo o rendimento no

¹⁰⁰ O Relatório Meira Matos foi produzido pelo coronel Carlos Meira Matos, do corpo permanente da Escola Superior de Guerra (ESG), juntamente com Hélio de Sousa Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Jorge Boaventura de Sousa e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, Afonso Carlos Agapito, promotor público e coronel-aviador, e Valdir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional. Tal relatório foi solicitado pelo presidente da República, Artur da Costa e Silva, pelo Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, frente ao contexto de grandes manifestações estudantis, assembleias, atos públicos nas principais cidades do país, que engrossavam os movimentos de oposição ao regime. A comissão especial reuniu-se de 11 de janeiro a 8 de abril de 1968. O relatório apontava os principais problemas do ensino, em especial do superior: a) inadequação estrutural do Ministério da Educação e Cultura; b) crise de autoridade no sistema educacional; c) insuficiente remuneração atribuída aos professores; d) liberdade de cátedra gerando privilégio jurídico; e) ausência de uma política de ampliação de vagas; f) lentidão e desordem na implantação da reforma universitária; g) inexistência de uma liderança estudantil autêntica e democrática; h) ausência de fiscalização da aplicação de recursos públicos. Para a solução desses problemas, a comissão propôs, entre outras medidas, a redução dos poderes do Conselho Federal de Educação (CFE), a nomeação de diretores de faculdades e reitores das universidades federais pelo presidente da República, sem levar em conta as listas tríplexes dos órgãos colegiados, e a limitação da autonomia universitária. Cf RELATÓRIO MEIRA MATOS. FGVCPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/relatorio-meira-matos>. Acesso em: 10 maio 2021.

¹⁰¹ O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, baixado pelo então presidente Artur da Costa e Silva definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Cf BRASIL. Governo Federal. Decreto-Lei nº477, de 26 de fevereiro de 1969. Revogado pela Lei nº6.680, de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 fev. 1969.

processo educacional. Em outras palavras, a ideia era racionalizar o uso de recursos financeiros, técnicos e humanos, de forma a utilizá-los com mais competência e eficiência. Nas universidades, a disseminação de tal modo de pensar a educação se expressou no treinamento dado a administradores para que estes utilizassem os instrumentos modernos da administração. Tal apontamento se justificava pela concepção propagada pelos EUA, por meio do GBM, de desenvolvimento e modernidade como expressão da liberdade norte-americana. O impacto de tal ideia foi estratégico, pois visava uma formação técnica ajustada ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, em conformidade com a política norte-americana para o país (CUNHA, 2007; FRANZON, 2015).

Conforme esboçam Silveira e Bianchetti (2016), a organização acadêmica e pedagógica da universidade brasileira antes da Reforma transitava entre os modelos humboldtiano (adotado na Universidade de São Paulo) e napoleônico (legitimado na Universidade do Brasil, do Rio de Janeiro). Mas a partir de 1968, houve uma vinculação estratégica ao modelo modernizador norte-americano. Franzon (2015) afirma que tal arquétipo universitário ostentava uma roupagem de modernização do aparelho educativo ou mesmo uma nova ordem educacional com o objetivo de preparar a mão de obra necessária à implementação do modelo econômico vinculado às grandes corporações estrangeiras, que necessitavam de qualificação.

A universidade, segundo Silveira e Bianchetti (2016), era vista como arcaica, retrógrada, desinteressante, desatualizada e estaria enfrentando a ausência de estímulo dos docentes mergulhados no marasmo de um ensino escolástico, ultrapassado e desajustado às necessidades do Estado-nação. Com tais justificativas, alinhadas com a realidade de pouco investimento, estrutura universitárias jovens, no caso do Brasil, o modelo norte-americano foi impulsionado em todo o continente latino-americano. A ideia que passou a predominar no final da década de 1960 se ligava as orientações do GBM de formar pessoas capazes de resolver questões práticas e imediatas no setor produtivo tendo uma base tecnicista. (CUNHA, 2007; FRANZON, 2015; SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Como ressalta Sguissard et al. (2004), nos meados dos anos 1970, com a crise do Estado de Bem Estar e do Estado Desenvolvimentista, foram apontadas soluções neoconservadoras e ultraliberais na economia e nas políticas públicas hegemônicas, que deixaram de forma

indelével marcas que se tornam hegemônicas nas universidades e IES de todos os portes, tanto nos países imperialistas como nos países de capitalismo burocrático. Como afirmam os autores,

em que pesem o valor extremamente diferenciado de suas economias e a história de constituição de seus respectivos subsistemas de educação superior e universitário. De forma mais ou menos acelerada, nas últimas três décadas – pressionadas pelas novas concepções e formas de economia, pelos novos papéis atribuídos ao Estado e pelas recomendações embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais – as políticas de educação superior da quase totalidade dos países do Norte e do Sul estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado de “anglo-saxônico” (SGUISSARDI et al. 2004, p. 648).

Tal formulação demonstra a configuração hegemônica do modelo de universidade a partir de então, que não conforma uma instituição social, nos moldes clássicos, mas sim uma organização vinculada à profissionalização, com papéis operacionais de base empresarial e competitiva. Logo as reformas dos anos 1960 na América Latina de base tecnicista e pragmática incorporaram novos valores vinculados à ideia do capital financeiro, de capitalização de todas as relações sociais e também de um novo pensamento sobre o estado e as organizações de base neoliberal.

A União Europeia se adequou a tal modelo nos anos 1990, com a contrarreforma do ensino superior promovida pelo Processo de Bolonha¹⁰², que expressou a incorporação do modelo anglo-saxão modernizado ou, como nomeia Saviani (2017), o modelo anglo-saxônico sob hegemonia da versão americana. Tal processo de reforma representou o ajustamento das estruturas universitárias a um cenário de afirmação da Sociedade do Conhecimento em escala global, direcionando ações no continente europeu. Segundo Neves e Koppe (2009), tal processo significa a incorporação do conhecimento ao processo produtivo e o rompimento com modelos tradicionais de universidade, avaliados como ineficazes frente ao processo de liberalização econômica.

¹⁰² O Processo de Bolonha é o nome do processo iniciado após a assinatura da Declaração de Bolonha que tinha como objetivo a construção de “um espaço europeu de Educação Superior” definido na Declaração da Sorbonne (1998). A Declaração de Bolonha indica a formação de um sistema europeu de educação superior pautado no compromisso de “promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Trata-se da busca da harmonização dos sistemas em todo continente e coordenação de políticas na promoção de um currículo europeu de educação superior pautado na cooperação internacional e processos de avaliação que permitam a comparação entre as instituições.

O argumento da ineficácia dos modelos clássicos, amplamente arrolados na Reforma Universitária no Brasil, se apresentou novamente, duas décadas depois, na reforma das instituições universitárias europeias, porém, com novos elementos vinculados à produção tecnológica avançada e à excelência acadêmica. Um dos resultados do Processo de Bolonha é a configuração universitária com parâmetros globais, seguindo o modelo norte-americano de produção científica vinculada à perspectiva de inovação, produtividade e integração internacional. A partir da adoção de tal modelo, as fronteiras dos Estados Nacionais foram encolhidas, devido à política de mobilidade estudantil e ao estímulo ao ensino de diversas línguas.

O modelo de universidade forjado pela Declaração de Bolonha indica uma transformação da universidade conforme os interesses mercantis, com o protagonismo europeu no fornecimento de serviços educativos. Os objetivos de tal reforma foram fundamentalmente dois: i. resgatar a posição de hegemonia nessa modalidade de ensino; ii. promover a melhora da posição das universidades europeias no contexto de competição interimperialista, quando comparado com os EUA. Desse modo, reforçou-se a integração das universidades atrelada à lógica competitiva da Sociedade do Conhecimento. O fundamento central de tal concepção de universidade é a nucleação da produção, a distribuição e a difusão de conhecimento. Além de satisfazer as solicitações do setor produtivo da União Europeia (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015; ESPINOZA; GONZÁLES, 2016). Cabe enfatizar que, em tal contexto, com tais concepções e soluções econômico-políticas hegemônicas, o conhecimento se torna algo mercantilizável e o estado só regula as transações no mercado se afastando da ideia que Vega Cantor (2015) explanou sobre bem público, não em um só país, mas em todo o mundo.

O modelo adotado na Europa representou a desnacionalização, a perda do protagonismo dos Estados Nacionais e um amplo processo de europeização das universidades e escolas superiores. A ação focalizada em um continente expressa a tendência mundial para a educação superior e simboliza: adoção de políticas de liberalização; harmonização para emulação e competitividade; ampliação do processo de desregulação das fronteiras geográfico-políticas para potenciar o poder de maximização do valor de troca; potencialização dos capitais econômicos e culturais; promoção de maior mobilidade estudantil; e adequação da mão de obra aos processos produtivos internacionais. Como

afirmam Lima; Azevedo e Catani (2008), o processo europeu determinou um modelo de educação superior pautado nas agendas transnacionais sob a aderência dos países à lógica mercantil. Representa o impulso à criação de mercados externos e internos de educação, além de assumir de forma aberta a posição competitiva com o modelo de educação superior norte-americana.

Tal organização por bloco de países não ocorreu somente na Europa. No ano de 1991 América Latina implementou a mesma lógica com a Associação de Universidades do Grupo Montividéu¹⁰³, que traz elementos do capitalismo acadêmico unidos com instrumentos do GBM sobre a universidade, da lógica da produção científica aliada à excelência acadêmica. O que se percebe é um esforço das universidades vinculadas a tal associação em conquistar a dita excelência acadêmica, porém com as políticas em todo continente de privatização e desmonte de tais universidades, o investimento para a produção científica diminui e surge no continente um fenômeno que fica conhecido como “fuga dos cérebros”¹⁰⁴.

¹⁰³ Segundo consta no *site* oficial da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) essa é uma rede de universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, devido às suas semelhanças, compartilham suas vocações, seu caráter público, suas semelhanças nas estruturas acadêmicas e a equivalência dos níveis de serviço. Nasceu em 1991 para responder aos desafios que a vida no mundo universitário estava passando. Reafirma-se ainda, ao longo da exposição de informações no site, como essa é organizada que se constituiu pelo entendimento da necessidade de trabalhar pela excelência, qualidade, relevância e cumprir as tarefas que o ensino superior público exigia. Os objetivos da AUGM são contribuir para o fortalecimento e consolidação: 1) da investigação científica e tecnológica, incluindo os processos de inovação, adaptação e transferência tecnológica, em áreas estratégicas; 2) da formação contínua, registrada no desenvolvimento das populações da sub-região; 3). das estruturas de gestão das Universidades que integram a Associação; 4). da interação dos membros com a sociedade como um conjunto, difundindo os avanços de conhecimento que tendam à sua modernização. A atual reitora da UFMG, Sandra Regina Almeida tomou posse como presidente da Associação no dia 29 de junho de 2021. Cf ASSOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MOTEVIDEO. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/sitio/>. Acesso em: 10 maio 2021.

¹⁰⁴ Segundo artigo do professor Isaac Roitman (2020), existe uma preocupação da comunidade científica latino-americana com a saída dos cientistas de excelência do continente. De acordo com estimativas da ONU, os baixos salários, o desemprego, a falta de investimento e de políticas públicas para a defesa e promoção da ciência constituem as principais causas da fuga de talentos para países industrializados. Segundo dados da Organização Internacional de Migração (OIM) mais de 40 mil cientistas latino-americanos abandonam anualmente seus países para se instalarem nas nações ricas. A BBC- Brasil também divulgou uma reportagem em que se apresenta uma tendência na vida de novos doutores talentosos de migração para outros países. O repórter ressalta que há uma espécie de diáspora de cérebros, que vem preocupando a comunidade científica nacional, por causa das consequências disso para o desenvolvimento do Brasil. Utiliza-se dados da Receita Federal sobre declarações de saídas do país que refletem em parte o fenômeno de migratório de pesquisadores. A Receita Federal mostra que o número passou 8.170 em 2011 para 23.271 em 2018, ou crescimento de 184%. Em 2019, até novembro, 22.549 pessoas fizeram declaração de saída definitiva do país. O crescimento foi mais acentuado a partir de 2015, quando o número foi de 14.981. Em 2016, pulou para 21.103, crescendo para 23.039 em 2017. Outros elementos abordados são a debandada de profissionais das áreas de tecnologia; o medo do desemprego e da interrupção de bolsas e a pouca valorização econômica de tais cientistas (SILVA, 2020).

A centralidade de tais experiências apresenta elementos do processo de mercantilização da educação superior que serão tratados com maior ênfase via análise do capitalismo acadêmico e do processo de internacionalização da educação superior, temas que serão retratados nas seções a seguir.

4.2 O capitalismo acadêmico no século XXI e a *New American University*

Ao tratar dos fundamentos do modelo de educação superior norte-americana, Vega Cantor (2015), Silva Junior (2017) e Thiengo (2019) apresentam aspectos que demonstram a condução da universidade seguindo princípios mercantis e empresariais do que se define como capitalismo acadêmico.

O termo capitalismo acadêmico como categoria de análise foi desenvolvido por Slaughter e Leslie (1997) ao avaliarem o fenômeno da universidade americana nos anos de 1990, de adequação às normativas neoliberais, trazendo um modelo novo de educação superior denominado *New American University*. Tal modelo se consolidou como as universidades de pesquisa dos EUA que se encontram no topo das classificações globais e são denominadas como *World Class University* (em português, Universidade de Classe Mundial).

As formulações de Slaughter e Leslie (1997) demonstraram como as universidades responderam às tendências neoliberais no ensino por meio de lógicas que diminuem a captação de recursos estatais, e aumentam o incentivo pela busca de fontes alternativas de recursos, advindos de setores produtivos, empresas, corporações e laboratórios. A universidade, em tal parâmetro, se aproxima das estruturas do mercado que, segundo Costa e Goulart (2018), interfere no modo de peração das práticas acadêmicas.

Os estudos realizados até então tratavam principalmente das mudanças na universidade no sentido de alinhamento à produção econômica e à revolução gerencial. Slaughter e Leslie (1997) foram além e demonstram o alinhamento e a consolidação da estrutura pautada nos interesses do mercado e nas universidades públicas de pesquisa. Tal organização levou a universidade, como relatam as autoras, a um quadro de profundas mudanças. Este modelo produtivo e educativo vinculado à educação superior e à pesquisa acadêmica, conforme

aponta Vega Cantor (2015), representa a imposição dos interesses do capital em sua fase de expansão mundial, em termos geográficos, e em colonização dos aspectos da vida social. A organização da produção do conhecimento das faculdades e universidades que desenvolvem pesquisa científica se apropria da lógica produtiva capitalista e assume como tarefa produzir produtos rentáveis, muitos vinculados à alta tecnologia. São produtos porque o que se produz nos laboratórios e centros de pesquisa assume o caráter de valor de troca, na condição de mercadoria que pode ser negociada nos mercados globais. Com tal arquitetura, triunfa a ideologia de mercado na produção científica.

A universidade no século XXI, no âmbito internacional, segue o modelo alinhado às demandas das corporações administradas por grupos financeiros e se adequa ao que seus editais requerem. Como apresenta Thiengo (2019), o modelo de universidade desse tempo representa um ideário hegemônico e pouco a pouco se torna o exemplo institucional de como fazer ciência, distribuir recursos e avaliar. Tal condição segundo, a autora, indica previsível fim da universidade do tipo *universitas*. Essas instituições, conforme explana Vega Cantor (2015), se apresentam como a melhor expressão da modernidade acadêmica, se diferenciando da universidade tradicional e tratando de afirmar que universidade não é mais uma instituição formal, com salas de aula, corpo administrativo e docente, biblioteca e infraestrutura própria e alunos regulares. Há o alinhamento com a perspectiva que o GBM prescreve a partir de 2011 sobre a aprendizagem, retirando a centralidade da instituição de educação (perspectiva ampla) para centrar no ensino que pode ocorrer em qualquer lugar e de qualquer forma. Vega Cantor (2015) trata de reforçar que retiram a centralidade do ensino na universidade, mas afirma que a educação/ensino pode ser desenvolvida na empresa, que se destina trabalhar, justificando assim que a educação deve ser prática e não teórica. As universidades que seguem a modelação do capitalismo acadêmico, sejam as que Vega Cantor (2015) denomina de empresariais ou as que Silva Junior (2017) e Thiengo (2019) apresentam como as Universidades de Classe Mundial, têm como objetivo desenvolver competências e habilidades de que os trabalhadores e pesquisadores necessitam para servirem sua própria força de trabalho para obter vantagens competitivas no mercado.

Em linhas gerais, o capitalismo acadêmico está inserido no âmbito da nova economia do conhecimento em que há a conversão deste em mercadoria rentável, fácil de trocar pela difusão de novas tecnologias de comunicação. As universidades, em especial nos países

imperialistas, se dedicam a trocar mercadorias cognitivas, como afirma Vega Cantor (2015), e obter lucros com tais transações, que se vinculam em grande medida ao capital nas bolsas de valores. Conhecer esses elementos que formam condições para o processo de mercantilização da educação, aglutinados com processos históricos de reformas desde a década de 1970, permite que se processe a venda do capital intelectual para auferir fontes de financiamento alternativas às do Estado. Para além do processo de circulação da mercadoria-conhecimento, existe a imposição de uma lógica, particularmente na pesquisa, mas também, nas relações entre mercado/Estado/Universidade, onde o conhecimento fica subordinado à ganância pelo lucro.

Embora no século XXI tais instituições se apresentem como hegemônicas, sua gênese nos EUA se deu nos anos 1950 e sua intensificação, como demonstra Silva Junior (2017), nos anos 1980. Tal modelo de universidade recebe inicialmente o nome de *New American University* e se apresentam, na atualidade, como *World Class University*. Como apresenta Silva Junior (2017), tais instituições possuem atividade de pesquisa de base pragmática e utilitarista no interior da universidade como elementos centrais de um modelo de exportação. Tal paradigma traz consequências na concepção de universidade, de ciência, de formas de administração e gestão e até mesmo do papel do corpo docente e discente, segundo afirmação de Thiengo (2019).

Breves visitas aos *sites*¹⁰⁵ das universidades norte-americanas que têm como base os elementos arrolados anteriormente e que alcançam posições superiores nos rankings internacionais dão mostras do que representam tais instituições e de quais são seus objetivos. Um exemplo da “Nova Universidade Americana” é a *Arizona State University* (ASU) que se afirma como portadora da reconceitualização da educação superior no século XXI, pois

Há mais de uma década, a ASU estabeleceu uma nova e ambiciosa trajetória para se tornar uma empresa de conhecimento abrangente, dedicada à busca simultânea da excelência, amplo acesso à educação de qualidade e impacto social significativo. A partir daí, e fundada em uma visão para um “novo padrão-ouro” toda a sua energia, criatividade e mão de obra foram trazidas para suportar o

¹⁰⁵ Foram visitados os seguintes endereços eletrônicos: University of Washington: <http://www.washington.edu/>; Howard University: <https://home.howard.edu/>; University of Stanford: <https://www.stanford.edu/>; University of California: <https://www.universityofcalifornia.edu/>; California Institute of Technology: <https://www.caltech.edu/>.

projeto de uma universidade exclusivamente adaptativa e transdisciplinar comprometida em produzir mestres aprendizes (ASU, 2021, tradução nossa)¹⁰⁶

A definição desta universidade e de outras como a *Universidade de Stanford* no Vale do Silício¹⁰⁷ e a *Universidade de Oxford* no Reino Unido em suas cartas de missão e metas as enquadra ao que se denomina de capitalismo acadêmico, pelo forte vínculo que expressam com aspectos mercadológicos de excelência e de produção de ponta.

A ideia de tal universidade é de ser “empresa de conhecimento”, com linguagem corporativa e empresarial que expressa valores que se enquadram nas atividades de ensino e pesquisa. Há um reforço em fortalecer o sucesso individual através de caminhos de aprendizagem personalizados e adaptáveis, conforme as mudanças sociotécnicas aceleradas. A competição que ocorre entre as instituições se dá também entre o corpo docente das diferentes instituições e discentes que competem por bolsas de pesquisa, em primeiro lugar, depois por posições nos laboratórios, publicações, prêmios, etc. O reflexo de tal formato, como aponta Vega Cantor (2015), é uma distorção porque, à medida que a pesquisa começou a ser comercializada como meio de obter recursos financeiros, o Estado reduziu os repasses e induziu que essas se vinculassem a setores de alta tecnologia, assumindo o lugar de parceiras do setor privado. E assim, tornaram-se prestadora de serviços e bens que a nova economia exige. O Estado tem papel fundamental, por meio dos processos de privatização endógena e exógena envolvendo a universidade, como também promotor da comercialização e competição das universidades. Há dedicação integral à pesquisa em tais instituições, construindo a ideia que os pesquisadores são empreendedores ousados, colocando os seus produtos no mercado. Tudo funciona conforme a rentabilidade, além de novos tipos de controle do trabalho acadêmico com os elementos da produção capitalista.

Toda a estrutura das universidades passa a favorecer os interesses do capital financeiro e da principal nação que se vincula a este, os EUA, especialmente no caso das universidades que

¹⁰⁶ More than a decade ago, ASU set forth a new and ambitious trajectory to become a comprehensive knowledge enterprise dedicated to the simultaneous pursuit of excellence, broad access to quality education, and meaningful societal impact. From that point forward, and founded on a vision for a new "gold standard", all of its energy, creativity and manpower have been brought to bear on the design of a uniquely adaptive and transdisciplinary university committed to producing master learners.

¹⁰⁷ O Vale do Silício, localizado na Califórnia nos EUA é onde se encontram empresas de alta tecnologia, produção de circuitos eletrônicos e informática. É a região que dita tendências na área de tecnologia e inovação. Abriga *start-ups* e empresas de tecnologia como as gigantes Microsoft e Netscape.

se encontram em território norte-americano. Porém, a difusão de tais valores necessita de meios em âmbito internacional que implementem a nova regulação institucional com inversão da lógica do serviço educativo orientado pela demanda social e pelo mercado. Para tanto, o GBM é fundamental, pois por suas condições históricas possui a capacidade de promover ações vinculadas aos objetivos da classe dominante, que induzem os processos de reformas institucionais via projetos de desenvolvimento vinculados a empréstimos e dependência econômica dos países devedores. O GBM construiu suas orientações pautadas em valores do mercado, retirando o protagonismo do Estado e fortalecendo a lógica mercantil na educação superior por diversos meios, tais como o processo de diversificação do financiamento e a diferenciação institucional. O direcionamento dado para as universidades de pesquisa, em sua maioria públicas e estatais, é o reforço do capitalismo acadêmico como forma de conceber a instituição.

Em resumo, quatro características se apresentam ao capitalismo acadêmico vinculado ao modelo do *New American University*: i. vinculação das universidades públicas com empresas privadas, tendo como pressuposto que o mercado deve determinar o funcionamento da educação integrada à economia global financeirizada; a produção do conhecimento via financiamento empresarial; e competição interinstituições, diversificando suas fontes de receita. ii. amplo processo de privatização e comercialização da pesquisa como instrumento de transformação da atividade de pesquisa docente em fonte de lucro para as empresas; iii. desvinculação da ideia do público e gratuito. Nas universidades de pesquisa, há bolsas, mas em outras instituições que não são de excelência, vincula-se a matrícula ao pagamento de taxas; iv. se refere ao ensino, que passa por constante reformas.

Os EUA se apresentam à frente na aplicação de todos os mecanismos apresentados anteriormente pelo lugar ocupado na economia mundial e pela importância que dá às instituições universitárias para produzir elementos que sustentem seu poderio econômico e militar e, ao mesmo tempo, reforçar setores da economia como indústria, agricultura, mineração e setor financeiro. No que se refere à influência tecnológica e à produtividade, essas também são predominantes. A academia é um braço importante na produção de produtos de ponta que são rentáveis. Um exemplo é o desenvolvimento do telefone que passou para tecnologias de celulares, *smartphones*, computadores, redes sociais; o avanço da nanotecnologia, todos vinculados a processo de pesquisa desenvolvido em centros de

excelência, especialmente localizadas no Vale do Silício.

O reflexo no campo bélico é igualmente notável, uma vez que, devido à produção e desenvolvimento de tecnologias avançadas, os EUA ocupam o primeiro lugar do *ranking* de países com forças armadas mais poderosas do mundo. Silva Junior (2017) afirma que os EUA, por todo esse poderio, conseguiram veicular mensagens políticas, culturais e educacionais por diversos meios tecnológicos. Soma-se a esse conjunto de componentes de poder, o fato de no seu território se desenvolver pesquisas de ponta em áreas da física, teorias da relatividade e mecânica quântica, essenciais na produção de laser, armas e reatores nucleares. Assim, é fundamental trazer o debate da ciência e da tecnologia e de seu vínculo com a universidade norte-americana.

Para desenvolver tal modelo de universidade de forma mais detalhada, o próximo ponto caracteriza as Universidades de Classe Mundial e as implicações no direcionamento geral dos centros de excelência consolidados nos países imperialistas por meio do processo de internacionalização dos capitais e do conhecimento.

4.3 O processo de internacionalização na educação superior e a consolidação das Universidades de Classe Mundial

A universidade, seguindo os desígnios do capitalismo acadêmico, em especial nos países com economia e indústria mais desenvolvida, passou a se organizar sob a predominância do capital-dinheiro, portador de juros, e sob processos de internacionalização do capital produtivo, que é a centralidade do capital financeiro. Tal condição requer o aumento da produtividade no processo de trabalho, o que coloca a ciência, a tecnologia e a educação como áreas estratégicas. Na predominância financeira, a circulação do capital tornou-se mais rápida e dinâmica, ocasionando menor tempo para que o dinheiro investido alcance a produção da mercadoria e mais rápido retorne à esfera da circulação (THIENGO, 2019). Nessa condição, a educação superior segue valores de mercado e passa a assumir novas tarefas sob novas bases vinculadas ao setor produtivo/empresarial.

Ao tratar de tal processo, convém considerar a realidade de investimento em pesquisa e desenvolvimento dos países imperialistas, como é o caso dos EUA. Negri e Squeff (2014)

apresentam no Relatório do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) de 2014 alguns elementos sobre o investimento em “Tecnologia, produção e comércio exterior”, em 2013, nos EUA. Consta-se que houve investimento de 2,8% do seu PIB em Pesquisa e Desenvolvimento. Deste total, 0,8% destinaram-se a investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento realizados pelo governo federal norte-americano, metade deles realizados no setor de Defesa. Esse tipo de investimento existente desde os fins da década de 1950 permitiu que o país se sobressaísse na corrida espacial. A crise de 2008 teve impacto geral no investimento estatal, porém, este ainda se mantém alto, devido à necessidade constante de desenvolver pesquisa na área de defesa. O investimento público é significativo, como apontam Negri e Squeff (2014), a partir de dados disponíveis em Lombardi; Craig e Abbey (2012). Entre as cinquenta principais universidades de pesquisa norte-americanas – metade delas privadas –, os recursos federais respondem por 66% dos recursos totais de pesquisa disponíveis. Por tal condição, o modelo de *The New University* se concatena com a difusão da *World Classe University* ou Universidade de Classe Mundial (UCM).

Tal modelo de universidade é predominante nas potências capitalistas desenvolvidas, estando os EUA na dianteira de tal investimento. A produção de pesquisa se vincula ao poderio militar dos países e não só à soberania econômica. Alguns dados interessantes se vinculam ao *Ranking Web of University*¹⁰⁸ na classificação de 30.000 universidades do mundo. Das cem primeiras, o predomínio é das universidades americanas. 53% são norte-americanas, sendo que as cinco primeiras posições são de universidades localizadas no território dos EUA (Universidade de Washington, Universidade Cornell, Universidade Johns Hopkins, Universidade de Yale, Universidade da Califórnia em São Diego). O Brasil ocupa no *ranking* de excelência a 59ª colocação com a Universidade de São Paulo (USP), a 356ª com Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a 335ª com a Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho (UNESP) e o 457º lugar com a UFMG.

A lógica da monopolização de capitais é o que define aspectos da organização de tais instituições universitárias, como afirma Sguissardi (2019), e colabora com a implementação de ações de mercadorização e mercantilização da educação superior, elementos já indicados no segundo e terceiro capítulo desta tese. Tais processos se apresentam concretamente na

¹⁰⁸ RANKING WEB OF UNIVERSITIES, Edition 2021.1.2 beta, Jan. 2021. Disponível em: https://www.webometrics.info/en/Latin_America/Brazil. Acesso em: 10 mar. 2021.

lógica hegemônica e na consolidação nos países de economia desenvolvida da UCM e do empenho de conquista de modelos de excelência para os países semicoloniais.

Partindo de tal lógica, sistematiza-se que a UCM representa:

Constituição de universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. Nesse sentido, as UCM, além de produzirem pesquisa, devem-se responsabilizar-se pela formação de cientistas e pesquisadores que, espera-se irão ocupar postos fundamentais de trabalho na economia e nos processos de geração de conhecimento, em apoio aos sistemas nacionais de inovação. Por esse ângulo, tem convencionado-se que as características centrais para a constituição de uma UCM são: alto nível de internacionalização (para atração de talentos); investimento alto e diversificado; gestão flexível e transferência de tecnologia/interação com o setor produtivo (inovação) entre outros (THIENGO, 2019, p. 16).

Percebe-se, assim, que os elementos definidores da UCM interligam o processo de produção e de organização do trabalho, a um modelo de gestão flexível e à internacionalização. Os parâmetros da excelência são aferidos por um amplo processo de competição que se expressa nos *ranqueamentos* internacionais, frutos, por sua vez, de sistemas de classificação das universidades que colocam em xeque sua missão e sua concepção, reverberando na compreensão do papel da produção científica e de seus fins, uma vez que essa passa a seguir os imperativos do mercado.

Tal mudança no ambiente da educação superior se dá pela quebra do monopólio geográfico; pelas mudanças no modelo organizacional, considerando o modelo global altamente competitivo; pela crescente interação entre as instituições e o setor produtivo; e pela larga produção de conhecimento científico, tecnológico e inovador, com a finalidade primeira de promover o desenvolvimento econômico (RIBEIRO, 2018; THIENGO, 2019).

Os *ranqueamentos* internacionais se baseiam em uma determinada concepção de qualidade e excelência vinculadas à natureza das UCM. Em tais instituições de reputação produtiva se concentram os professores considerados com os melhores currículos, conforme a lógica geral, e também estudantes de alto nível. Elas contam com infraestrutura adequada à produção científica, com laboratórios e equipamentos de ponta, o que permite o trabalho com resultados rápidos. Como afirma Ribeiro (2018), tais universidades voltam seu olhar para o padrão de qualidade internacional, além de desenvolver uma cultura acadêmica

marcada pelo cosmopolitismo. Branco (2018), por sua vez, avalia que o parâmetro de qualidade leva em conta a diversidade cultural pautada na “captura de cérebros”, especialmente os de países subjugados aos interesses das potências imperialistas, que não possuem uma estrutura de produção científica para seus cientistas. A avaliação internacional categoriza as universidades e sua qualidade tendo como parâmetros: a concentração de talentos (que podem ser estudantes, professores ou pesquisadores) com ampla produção reconhecida internacionalmente; a qualidade do ensino representada pelo impacto das pesquisas e as citações das publicações em revistas científicas internacionais e em periódicos indexados.

No que se refere aos países semicoloniais, pela leitura dos estudos desenvolvidos por Thiengo (2019), percebe-se que esses não possuem condições de compor os primeiros lugares nos *rankings*. O estudo de Silva Junior (2017) traz importantes reflexões sobre como este modelo se desenvolve no Brasil, nas universidades estatais públicas, dentre elas a UFMG, que como apresentado anteriormente, é a quinta melhor colocada do país a partir do *ranking web of university*. As instituições de educação superior dos países de capitalismo burocrático buscam ações que as coloquem no patamar do que denomina UCM. No caso brasileiro, percebe-se na observação de alguns Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹⁰⁹ de instituições ¹¹⁰ públicas e estatais a busca constante pelo aprimoramento para

¹⁰⁹PDI é um documento e instrumento de planejamento a ser considerado na gestão estratégica que caracteriza a identidade institucional, onde estão definidas sua missão e visão de futuro bem como as estratégias, diretrizes e políticas a serem seguidas para o alcance de seus objetivos e metas. É baseado na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, e possui um quinquênio como vigência. De acordo com a Portaria MEC n.º 21, de 21 de dezembro de 2017, o PDI consiste em: “um documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI)” (BRASIL, 2017, p. 30).

¹¹⁰ No PDI da USP 2012/2017 é apresentada a missão da instituição como “fortalecer-se como universidade de classe mundial, fortemente enraizada em sua história, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e sustentável do país e respondendo de maneira crescentemente qualificada e inovadora aos anseios da sociedade contemporânea, comprometida com o avanço da ciência, da tecnologia e da cultura para a melhoria da qualidade de vida” (USP, 2012, p.15). Os PDIs da UFSC de 2004-2009; 2010-14 e 2015-2019 não apresentam a expressão Classe Mundial. Utilizam a expressão “excelência” apresentando como visão ser uma universidade de excelência e inclusiva. Além disso, reafirmam a condição de referência da UFSC na internacionalização do Ensino Superior, intensificando parcerias e convênios com instituições internacionais dos mais diversos ramos de ensino, pesquisa e extensão. (UFSC, 2004; 2010; 2015). Os PDIs (2009 a 2020) da Unesp apresentam pontos diversos vinculados à internacionalização e a excelência. Com relação a excelência na Pós-Graduação é defendido que essa tem como fim formar recursos humanos altamente qualificados, aptos a contribuírem com o enfrentamentos dos grandes desafios nacionais e globais. O PDI da UFRJ não se encontra disponível no *site*

chegar ao nível típico de uma Universidade de Classe Mundial. A USP, por exemplo, que é a Universidade latino-americana melhor classificada nos rankings internacionais, almeja se fortalecer como universidade de Classe Mundial e se inserir no cenário internacional de produção científica. Além de compreender que a partir da condição da USP no cenário internacional e nacional da excelência ocorre a promoção do desenvolvimento socioeconômico do país (USP, 2012). Tal posição demonstra como o discurso se alinha à ideia de capital humano. Tal confluência fica clara na seguinte afirmação no Jornal da USP:

Tem sido demonstrado que o capital humano, nível de educação da população, é uma variável extremamente importante nos modelos de crescimento econômico. Países que investiram em educação avançaram também em estabilidade política, crescimento econômico e lograram conquistas sociais importantes. Não menos importante é ter uma política permanente na formação de lideranças políticas e em todas as áreas de conhecimento (ROITMAN, 2020).

Tal formulação se adequa ao discurso das diferenças entre os países por uma questão de investimento na educação.

O ímpeto de se tornar uma UCM não é só da USP. A UFMG, por exemplo, no PDI 2009-2018 afirma que a meta é que a instituição se torne uma Universidade de Classe Mundial. Já no PDI 2018-2023 essa meta é suprimida na aparência não apresentando a expressão “Universidade de Classe Mundial”, porém apresenta a afirmação de que ela segue:

No cumprimento dos seus objetivos, a UFMG mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais e constitui-se em veículo de desenvolvimento regional, nacional e mundial, almejando consolidar-se como universidade de excelência e relevância, mundialmente reconhecida (UFMG, 2018, p. 17).

Assim, existe uma preocupação em alcançar níveis de excelência e relevância internacional. A UFSC, em seu PDI de 2010, apresentava a mesma inquietação no sentido da busca constante de aprimoramento para chegar a um grau de desenvolvimento de uma universidade de classe mundial. Por isso se afirma que

Neste sentido, deve continuar buscando professores de elevada qualificação, construir a excelência em pesquisa, oferecer ensino de alta qualidade, buscar estudantes internacionais e de elevado nível, promover a mobilidade institucional e internacional e a multiculturalidade, oferecer cursos internacionais e incluir a internacionalização como parte de seu desenvolvimento institucional. A UFSC

da instituição. Contudo, pode-se inferir pelo lugar que essa ocupa nos *rankings*, a primeira entre as federais, que existe um compromisso de tal instituição com a excelência e a internacionalização.

deverá ser academicamente versátil e administrativamente eficiente, envolvida com a sociedade e relacionando-se intensamente com diversos países, podendo ser então considerada, de fato, uma universidade internacionalizada. (UFSC, 2010, p. 105)

Percebe-se assim a incorporação da lógica do capitalismo acadêmico na concepção de gestão da universidade. A ideia é de fortalecer os elos da eficiência e eficácia para ter condições de chegar à condição de universidade de nível mundial reconhecida e pautada no cosmopolitismo típico de tais instituições.

Porém a realidade nacional apresenta empecilhos para os projetos audaciosos de tais instituições, pois não há investimento, mas sim contingenciamentos e cortes que impactam a universidade e a pesquisa em diversas áreas. O futuro tem se revelado menos ambicioso para as universidades de países semicoloniais, a depender do Estado. Logo, a questão do financiamento se apresenta como um empecilho, pois uma das características que foi impulsionada para as universidades de classe mundial em países como EUA, Japão e a Europa foi a intensa participação do setor privado. Vínculo esse que conta com a ação dos pesquisadores que disputam por editais e assumem valores para além da função de docentes universitários, com ações de empreendedorismo e elo entre público e privado. No PDI 2018-2023 da UFMG, embora não seja algo desenvolvido, há menção à *expertise* dos pesquisadores em realizar parcerias com o setor produtivo, em meio à queda de investimento em pesquisa no Brasil. Tal definição demonstra um enquadramento ao que Silva Junior (2017) aponta como nova universidade brasileira, pautada em transformações das formas institucionais, da gestão e da organização, seguindo parâmetros da *World Class University*. Mas com diferenças. As universidades são estimuladas a captar recursos via docentes, submetendo-os aos editais lançados pelos organismos financiadores nacionais e internacionais, sejam as agências de fomento (CNPq, CAPES, FAPEMIG, dentre outras), ou outros órgãos públicos e privados e empresariais (Financiadora de Estudos e Projetos-

FINEP¹¹¹, Fundação Ford¹¹², Instituto Serrapilheira¹¹³, Fundação Rockefeller¹¹⁴, Fundação Bill e Melinda Gates¹¹⁵, etc.).

Frente a esse quadro, faz-se necessário o questionamento sobre a forma como se constitui a cadeia produtiva da formação de tal conhecimento/mercadoria. Como se define o objeto de pesquisa? Como se desenvolve a pesquisa? De onde provêm os recursos? Para quem e para onde os resultados se destinam? São muitas as questões que devem ser respondidas considerando a dinâmica internacional. No caso dos países da América Latina e Caribe, o modelo a ser instalado parece ser ainda inconcluso, já que suas condições econômicas não oportunizam a plenitude na produção de pesquisa de ponta com financiamento garantido. Além disso, como afirma Silva Junior (2017), tendo como parâmetro o caso brasileiro,

¹¹¹ Conforme consta no *site* da “Financiadora de Estudos e Projetos”, sua missão é promover desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à ciência, tecnologia e inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas e privadas. Seu perfil segundo informações do site é atuar em toda a cadeia da inovação, com foco em ações estratégicas, estruturantes e de impacto para o desenvolvimento sustentável no Brasil. Os valores citados são: Visão estratégica; Compromisso público; Excelência na gestão; Valorização do Capital humano e atitude inovadora. Cf FINEP INOVAÇÃO E PESQUISA. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

¹¹² A Fundação Ford é uma entidade sediada na cidade de Nova Iorque, EUA. Foi criada para financiar programas de promoção da democracia, redução do racismo e da pobreza, segundo a instituição. Alguns estudos como o de Chaves (2015) faz uma relação entre a Fundação Forte e a CIA em especial no período da guerra fria, demonstrando como a atuação da Fundação expressa internacionalmente os interesses do governo norte-americano. É uma fundação que recebe ao longo do ano propostas de projetos em áreas como: engajamento civil; desenvolvimento com equidade; economia inclusiva; oportunidade para a juventude; criatividade e livre expressão; justiça de raça; gênero e etnia; e liberdade na internet. Cf FORDFUNDATION. Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/work/our-grants/grant-opportunities/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

¹¹³ Segundo consta em seu *site*, o Instituto Serrapilheira é a primeira instituição privada e sem fins lucrativos de fomento à ciência no Brasil. Foi criada no sentido de valorizar o conhecimento científico e aumentar sua visibilidade. Vincula-se a duas áreas: Ciências e Divulgação Científica. Realiza apoio de pesquisas científicas de jovens cientistas de excelência; dá suporte a projetos profissionais de jornalismo e mídia; apoia os campos das ciências naturais (ciências da vida, física, química), ciências da computação, matemática e divulgação científica. Cf SERRAPILHEIRA. Disponível em: <https://serrapilheira.org/>. Acesso em: 12 jul. de 2021.

¹¹⁴ É uma fundação criada em 1913 nos EUA, tendo como missão desde então promover, no exterior, o estímulo à saúde pública, ao ensino, à pesquisa e à filantropia. A Fundação afirma que apresenta no desenvolvimento de sua história a construção de uma reputação que permitiu que se tornasse pioneira na convocação de parcerias improváveis e estimulasse inovações para mudanças transformadoras. Cf ROCKEFELLER FOUNDATION. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

¹¹⁵ É uma fundação filantrópica fundada por Bill Gattes e sua ex-esposa, Melinda Gattes. Atua por meio de ações para “combater a pobreza, doenças e desigualdades” em todo o mundo. O trabalho desenvolvido se dá com a aliança entre empresas, governos e ONGS. Desenvolve ações que reforçam os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e reforça ações como empoderamento feminino, em especial no período de crises, como o aprofundado pela Pandemia de COVID-19. Cf BILL & MELINDA GATES FOUNDATION. Disponível em: <https://www.gatesfoundation.org/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

percebe-se que as produções, descobertas e inovações não promovem aumento da rentabilidade econômica dos países. Logo, o produto intelectual parece não se vincular a problemas ou necessidades da realidade nacional, mas sim à lucratividade de setores do grande capital ligados às necessidades tecnológicas e de problemas nacionais dos países imperialistas.

A lógica como um todo tende a fortalecer especialmente os EUA e as grandes corporações com sede em seu território, o que reforça sua hegemonia no plano econômico, político e bélico. Como afirma Laval (2019), tal modelo não é novo em território norte-americano, onde se consolidou a ideia de que as universidades são indústrias de inteligência e produzem bens comercializáveis, patentes e produtos que geram lucro. Toda cadeia de produção tende a se transformar, seguindo os imperativos de valorização do capital, por meio da valorização do capital humano. Há nos territórios com economia mais estável, amplos processos de licenciamentos e pedidos de patente como algo comum, refletindo na captação de recursos das instituições por meio dos elos entre pesquisadores e parceiros do setor privado (LAVAL, 2019, p. 58).

A centralidade da pesquisa na produção de resultados, conforme argumenta Laval (2019), fortaleceu nas universidades públicas estatais dos países imperialistas os departamentos que se vinculam a pesquisas que trazem retornos financeiros. Porém, existe um enfraquecimento de atividades de ensino que são menos rentáveis. Exemplos foram os acordos firmados, em 1998, entre a Universidade da Califórnia e a farmacêutica Novartis, que repassava 25 bilhões de dólares ao Departamento de Microbiologia da Universidade, o que correspondia a praticamente um terço do orçamento total desta. Em contrapartida, a Universidade concedia à Novartis o direito de se apropriar de mais de um terço das descobertas dos pesquisadores, além de negociar patentes derivadas de tais descobertas.

Como afirma Ribeiro (2018, p. 263), todo esse processo de reconfiguração da universidade “implica, pois, considerá-la a partir de uma perspectiva plural e diversa, mesmo considerando que a lógica do mercado e do setor produtivo influenciam sobremaneira a organização e a missão das instituições de ensino superior”. Considere-se ainda, como afirma Oliveira (2009), que por estarem a serviço dos avanços tecnológicos das empresas, tais instituições vêm apresentando quatro fatores interrelacionados, nos últimos anos, a

saber: i. o desenvolvimento de novas plataformas tecnológicas, como a ciência da computação e a biologia molecular; ii. o crescimento geral de conteúdos científicos e técnicos para todos os tipos de produção industrial; iii. a necessidade de novas fontes de financiamento da pesquisa acadêmica; e iv. a proeminência das políticas públicas destinadas a aumentar o retorno econômico com a pesquisa, especialmente aquela financiada por recursos públicos.

Outro aspecto que se apresenta nas UCM é a prática de empreendimento de alto impacto, por meio das *startups*¹¹⁶, partindo de uma lógica de empreendedorismo que, conforme aponta Oliveira (2009), se estrutura para transformar a universidade em um ambiente organizacional e institucional empreendedor, tanto para os indivíduos como para a instituição. Oliveira (2009) demonstra que tal área ainda é carente de pesquisas e chama a atenção para os estudos de Rothaermel; Agung e Jiang (2007). Tais autores delineiam o empreendedorismo universitário em três domínios de investigação: a universidade empreendedora, o empreendedorismo acadêmico e a transferência de tecnologia da universidade para as empresas. Logo tem-se que:

Em muitos casos as atividades empresariais são realizadas por universidades, com o objetivo de melhorar o desempenho econômico regional e nacional, mas elas também as realizam para auferirem vantagem financeira para si e para seu corpo docente. Por isso, a universidade desempenha um papel maior na inovação industrial no âmbito dos sistemas nacionais e regionais de inovação quando têm sua atuação interpretada com base no modelo da tríplice hélice (OLIVEIRA, 2009, p. 70).

Tal nexa apresenta o empreendedorismo como estratégia, representando a construção de uma mentalidade que permeie toda a organização da universidade e do ambiente interno de trabalho. Tal pensamento tende a influenciar o ambiente e o clima de trabalho, transformando a natureza da universidade que, como afirmado anteriormente, deixa de ter o caráter de *universitas* para assumir a lógica organizacional, com vistas à rentabilidade e à geração de riqueza para a universidade e para o setor produtivo vinculado à determinado departamento. As ações vão desde estímulo à internacionalização, vinculação com setor privado e até o impulsionamento das publicações em revistas e periódicos internacionais.

¹¹⁶ *Startup* é uma empresa que tem como objetivo aprimorar um modelo de negócio repetível. São inovadoras e, normalmente, usam tecnologia no seu funcionamento. Composta por um grupo de pessoas com perfil empreendedor. Tal termo surgiu no Vale do Silício, região da Califórnia especializada em tecnologia e inovação. São exemplos de *startups*, no mercado atual, a Uber, a Airbnbe a Apple.

Para o professor-pesquisador, há consequências relacionadas ao seu reposicionamento no processo de produção do trabalho, pois, ao entrar na lógica de conhecimento-mercadoria, este entra na cadeia produtiva. Há a geração de lucros para grandes corporações via pesquisas encomendadas.

É nesse cenário que se consolida a lógica competitiva, promovendo pressões sobre as universidades, ao mesmo tempo em que se esforçam para responder às demandas produtivas a elas destinadas pela vinculação com o setor privado. Tal estruturação ocorre em um momento em que “a mundialização da economia impôs a internacionalização da educação superior, conhecimento matéria-prima, e produziu a convergência das reformas educacionais segundo a racionalidade financeira” (THIENGO, 2019, p. 46).

Pela divisão econômica entre os países e a relação que essa tem com a produção de ciência e tecnologia, pode-se afirmar que a universidade em países de capitalismo burocrático, embora almeje chegar ao nível das instituições de ponta internacionais, acompanha a mesma lógica geral da produção internacional. Ou seja, certa subserviência e certo atraso pela ação burocrática do Estado, via definições da grande burguesia alinhada com o imperialismo. Como reforça Thiengo (2019), no Brasil os debates, as políticas e os projetos acerca da UCM e da excelência se apresentaram a partir dos anos 2000, e significou uma adaptação ao modelo hegemônico de universidade no mundo. Fato apresentado por Leher (2017) ao caracterizar a agenda da universidade pública brasileira que incorpora elementos como internacionalização, posicionamento nos rankings mundiais, competências mundializadas, conversão das denominações das instituições em grifes, inovação tecnológica e muitos outros elementos típicos da lógica mercadológica internacional. Porém, tal realidade se contrasta com outro polo das mesmas instituições via argumento da crise, que leva a desregulamentação das carreiras públicas e ampliação de funções terceirizadas; descaracterização dos recursos de custeio pela incorporação dos gastos com pessoal terceirizado; subfinanciamento; deterioração e insuficiência da infraestrutura; precariedade da assistência estudantil; dilemas curriculares; tensões sobre a democracia universitária. Essa é a realidade da universidade pública estatal no Brasil.

Parte-se da proposição em concordância com Leher (2017) de que as frações burguesas locais brasileiras não têm como finalidade uma universidade crítica e de um espaço de

reflexão, mas sim, de um espaço de produção para o capital monopolizado. Nesse sentido, as universidades públicas estatais se adequam no ensino e na pesquisa às necessidades e aos valores das universidades que servem como sede (as UCMs estrangeiras) do que deve ser ensinado, pesquisado e exportado para os países imperialistas, incluindo os cérebros dos pesquisadores. Tais elementos representam a contradição principal na formação da universidade pública e estatal no Brasil no século XXI, pautada pelos elementos do processo de financeirização que se agudizou no processo de produção de conhecimento vinculado aos interesses do mercado. Mercado este que, para obter lucro, explora a mão de obra em níveis inimagináveis, via flexibilização de direitos trabalhistas, processos de reformas e informalidade ampliada com o advento da tecnologia via aplicativos. A educação em tal dinâmica é um instrumento do capital para intensificar o processo de exploração e as universidades se vinculam a tal lógica via pesquisa em organizações que operam serviços de distintas naturezas sob o rótulo da inovação tecnológicas Pesquisas que, como cita Leher (2017), confrontam como problemas ambientais e éticos. São exemplos os casos da mineração a céu aberto na Patagônia, os convênios das universidades com as corporações que controlam os transgênicos, entre outros.

Partindo dessa realidade e das formulações do capitalismo burocrático sobre o papel da grande burguesia, tem-se como hipótese que tal projeto de universidade de excelência, com pesquisa de ponta é inatingível em países como o Brasil. E, para além disso, existe o desmonte da universidade pública estatal no seu formato do século XX, que não era o mais desenvolvido, mas apresentava elementos da condição de *universitas* que são fundamentais para a formação intelectual do país. Como Leher (2017) aponta, já não é possível registrar o protagonismo de frações burguesas locais em prol da universidade pública, laica, assentada na pesquisa como expressão do projeto nacional-burguês. Elemento que caracterizou a burguesia em diversas situações na história do mundo não faz parte da realidade atual nos países dominados pelo imperialismo. No Brasil, como afirma Arruda (2015), a burguesia é lacai do imperialismo, logo a educação segue esse caminho. No atual momento, não é interesse que a universidade brasileira seja um instrumento de industrialização, desenvolvimento e autonomia técnico-científica nacional, e quando essa o fizer em algum nível será a serviço das corporações estrangeiras vinculadas ao monopólio financeiro, como é possível concluir pelos estudos de Vega Cantor (2015), Silva Junior (2017), Leher (2017) e Thiengo (2019).

A UCM é algo inalcançável, dadas as condições que a universidade enfrenta, sem recursos e com o processo de sucateamento deliberado por parte dos diversos governos, no sentido de promover reformas e ações de privatização, como as ocorridas no Brasil a partir da Reforma Universitária, nos anos 2000, nos governos do PT, que serão apresentadas no próximo capítulo.

5. AS PROPOSTAS DE REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS DO GBM

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais documentos do GBM que tratam a Educação Superior, a partir dos anos de 1990, apontando as diretrizes que influenciaram o processo de reforma universitária nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, entre os anos de 2003 e 2016. Será analisada e sistematizada a essência da universidade na atualidade e as estratégias do GBM para a Educação Superior nos países de capitalismo burocrático.

Este capítulo se divide em três seções. A primeira abordará os documentos que analisam a universidade num contexto de crise na educação superior, propondo reformas articuladas à reforma do Estado. A segunda seção discutirá o novo olhar sobre a educação superior no século XXI vinculado ao processo de expansão e diferenciação das IES. A terceira seção abordará como o GBM incorporou e articulou a lógica do capitalismo acadêmico que é o modelo hegemônico de universidade no mundo. Todos os aspectos apresentados trazem elementos que foram desenvolvidos nos capítulos anteriores sobre a concepção de educação, seu vínculo com o mercado e a abordagem a partir da Sociedade do Conhecimento.

5.1 A crise na educação superior e as proposições de reforma nos documentos do GBM

Em meio à crise econômica da década de 1980, passou a dominar o discurso de que a educação, especialmente no nível superior, se encontrava em crise, sobretudo nos países da América Latina. O discurso de crise na educação superior se justificava pelo seu alto custo comparado ao pequeno percentual da população atendida. Nos anos 1990, a agenda neoliberal definiu mudanças substanciais nas políticas econômicas e sociais para fortalecer o processo de neoliberalização econômica dirigida principalmente pelos EUA. Nesse sentido, o GBM, partindo da crise da dívida da década anterior e dos parâmetros ideológicos neoliberais, direcionou, como ressalta Leher (1998), as diretrizes liberalizantes nos países

devedores. Nesse sentido, Franzon (2015) ressalta que a América Latina¹¹⁷ foi palco das experiências norte-americanas imperialista região.

Os debates sobre as reformas do Estado direcionavam a leitura das políticas públicas como um todo. Os RDMs produzidos em 1991 e 1997 (BANCO MUNDIAL, 1991; 1997) expõem a crítica à organização do Estado interventor e sua prática ineficiente e burocrática. A transformação do Estado, guiada por uma nova lógica gerencial, proporcionaria condições mais efetivas e eficazes de redução da pobreza e realinhamento das instituições, dentre elas, a Universidade. Esse foi o momento em que o GBM assumiu o lugar que antes era ocupado pela UNESCO na formulação de políticas para a educação, se assumindo como banco do conhecimento, tanto por ter uma posição formatada sobre o conhecimento, políticas em áreas de educação, quanto pelo acúmulo em pesquisas sobre a realidade econômica, política e estrutural de todos os países clientes.

O GBM nos anos de 1990, ao gerenciar a reestruturação econômica por meio de programas de ajustamento estrutural, passou a abranger todos os aspectos da organização social e ideológica, especialmente na educação, direcionando de forma salutar aspectos da eficiência e eficácia da forma de pensar as políticas públicas e o processo de formação. A educação seguiu o papel de instrumentalizar a política econômica e fortalecer a reestruturação e descentralização do governo, transferindo os recursos para o setor privado sem interferência do Estado.

O conhecimento passou a ser o centro das atividades da instituição, que aderiu à perspectiva do Capital Humano como elemento do desenvolvimento, o que se demonstrou nas políticas

¹¹⁷ As políticas na América Latina são tratadas por Franzon (2015) em sua tese de doutorado. Ele demonstra que os EUA, como maior império da história, controlam vários países por meio de golpes de Estado, criação de organismos multilaterais e discursos sobre livre-comércio, democracia, liberdade, paz e segurança. Além disso, o autor destaca como tais políticas são incorporadas na América Latina, pela ideia de “América para os americanos”, uma política imperial, de domínio dos países “dependentes formalmente” por meio da combinação de relações comerciais privilegiadas, patronato, clientelismo e coerção encoberta. Tal política, defendida por diversos presidentes como George Washington e Tomas Jeferson, e as suas ideias foram se refinando com o passar dos anos, vinculadas à ação dos presidentes no sentido de elevar o processo de americanização dos países latinoamericanos. O Brasil é o que se adequa melhor à tal situação, como afirma Frazon (2015) se apoiando nas análises de Gerald Haines, que aponta o Brasil como exemplo para aplicação de políticas norteamericanas para o continente, principalmente no processo de liberalização econômica e vinculação com diretrizes do GBM. A América Latina, assim, trabalha sua política externa alinhada às definições dos EUA, de modo voluntário ou não, pela política da Diplomacia do Dólar e o *Big Stick*. E embora ações violentas tenham ocorrido, o que se tem como maior efetividade são ações não violentas via organismos internacionais.

de educação, produção, tecnologia e pensamentos vinculados a ajustes e às assessorias no sentido de adequar a realidade de cada país aos parâmetros internacionais. Um marco importante foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, que lançou a bandeira de “Educação para Todos”, em especial para a educação básica. A partir dessa Conferência, o GBM publicou uma série de documentos que vinculavam a educação em seus diversos níveis às proposições de reformas num cenário de crise do Estado, da economia e, conseqüentemente, da educação.

O GBM publicou, partindo da perspectiva de reforma neoliberal do Estado, uma série de documentos que tratavam das reformas da superestrutura. No caso da educação, o banco se centrou em três temáticas: i. Educação primária (BANCO MUNDIAL, 1992); ii. Educação Técnica e Profissional (BANCO MUNDIAL, 1992) e; iii. Educação Superior (BANCO MUNDIAL, 1995). No caso da educação superior, o documento fundamental foi “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995). Porém, as formulações sobre das mudanças da natureza e da organização da educação superior já possuíam análises anteriores, tendo Jamil Salmi¹¹⁸ como um dos intelectuais que imprimiram o *ethos* de uma nova lógica acadêmica como hegemônica no cenário internacional. Salmi (1991) expressou em suas produções junto ao GBM a concepção de educação superior sob a lógica neoliberal.

Em 1991, Salmi produziu o documento “The Higher Education Crisis in Developing Countries” ou a “A crise do ensino superior nos países em desenvolvimento” (tradução nossa), texto fundamental para o conjunto dos documentos do GBM em relação ao diagnóstico da educação superior nas últimas décadas do século XX. Salmi (1991) elaborou as análises em torno da ideia da crise da educação superior como evidência da discrepância entre os objetivos traçados nos processos de reforma iniciados na década de 1960 e as reformas efetivadas nas instituições de educação superior. Para resolver essa discrepância, Salmi (1991) propôs o contingenciamento de recursos para a área advindos de agências internacionais e reformas na organização do ensino superior. Os questionamentos de Salmi (1991) sobre a condição da educação superior nos países de capitalismo burocrático

¹¹⁸ Jamil Salmi é economista, foi coordenador de ensino superior do GBM. Nos últimos 18 anos, atuou como consultor de reformas do ensino superior em mais de 60 países na Europa, Ásia, África e América do Sul.

representavam a concepção dominante de que a educação superior e as universidades:

Depois de serem aclamadas como agentes de modernização e crescimento econômico, agora estão sofrendo fortes críticas. Em muitos países em desenvolvimento, os planejadores e tomadores de decisão são confrontados com uma situação alarmante de crescimento descontrolado de matrículas e despesas em um contexto de recursos financeiros decrescentes, um declínio da qualidade do ensino e da pesquisa e incompatibilidade entre a formação e a necessidade do mercado. O que deu errado? Como é possível que o desenvolvimento cuidadosamente planejado no ensino superior durante as três últimas décadas tenha chegado a uma situação de crise caracterizada por um padrão de expansão incontrolável? Que tipo de reformas são viáveis para superar tal crise? (SALMI, 1991, p.2).

Salmi (1991) defende que o colapso da universidade está ligado ao seu modo de funcionamento, em especial, ao financiamento estatal. Há a tentativa de conformação do pensamento que se contrapõe à organização das universidades enquanto instituições públicas, estatais e gratuitas. Além disso, a educação passava por uma modificação de sua concepção de bem comum e público para instrumento de produção de lucro que, no caso da educação superior, se fortaleceu com as perspectivas do capitalismo acadêmico. Fatos como ocupação de vagas vinculadas à gratuidade, admissão aberta e até mesmo bolsas para estudantes para garantirem permanência passaram a ser questionados.

Para Salmi (1991), a organização estatal das universidades promoveu a sua superlotação, resultando na queda de qualidade. Além de significar alto custo de manutenção numa situação de crise econômica que marcou os países de capitalismo burocrático, como na América Latina nos anos de 1980. Assim, Salmi (1991), além de fazer a leitura do cenário da educação superior, apontou que a resolução seria desenvolver novos arranjos de base gerencial que levassem a um novo contexto marcado pela diferenciação e diversificação institucional e de fontes de financiamento.

As formulações indicadas por Salmi (1991) se materializaram de forma mais propositiva, quatro anos depois, no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995). Esse documento planificou uma série de ações pautadas na concepção da Sociedade do Conhecimento, o que demonstrou uma nova ideia da finalidade da educação superior passa a ser concebida como espaços para

integrarem novos conhecimentos por meio da investigação, servem como um meio para transferir, adaptar e disseminar o conhecimento gerado em outros lugares e

apoiar governos e círculos de negócios, fornecendo-lhes acessória e consultoria. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.1).

As recomendações do GBM contidas no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995) se apresentavam como solução para a crise da educação superior, apontando a reforma seguindo quatro pilares: i) promover a diferenciação de instituições públicas e privadas; ii) incentivar a diversificação das fontes de financiamento; iii) redefinir o papel do Estado, focando na autonomia e responsabilidade institucional; iv) adoção de políticas que priorizem qualidade e equidade.

Dourado (2002), ao analisar os quatro pilares propostos pelo GBM, ressalta a o reforço do processo de privatização do ensino, sobretudo em países como o Brasil, por meio de políticas de expansão das oportunidades educacionais. Observa-se essa orientação no período dos governos do PT quando, por exemplo, a tônica foi a expansão via massificação da educação superior aliada ao incentivo da diferenciação institucional por meio de recursos do fundo público. Dourado (2002) compreende que as proposições vão no sentido de promoverem processos regulatórios com novos formatos de gestão das instituições estatais, por meio de arranjos jurídicos-institucionais, visando, principalmente, à busca de novas fontes de recursos da iniciativa privada. No Brasil, esse aspecto se deu principalmente pelas parcerias público-privadas (PPP) e pelo rearranjo jurídico que tratou de apresentar formatos diferentes de organizações que se vinculavam à produção universitária, como é o caso das fundações, tema que será tratado adiante.

Tanto o documento de Salmi (1991) como o do Banco Mundial (1995) apresentam a equidade em substituição ao de igualdade. Na década de 1990, a equidade passou a ser a tônica das propostas do GBM para os países de capitalismo burocrático, corroborando com a ideia de que todo indivíduo que for incluído socialmente pela escola terá condições de “[...] disputar, com chance, um emprego” (LEHER, 1998, p. 9). Oliveira (2016) reforça que a ideia de equidade se relaciona com a de redução da pobreza, e se vincula à ideologia do capital humano. A ideia de equidade se relaciona também com a ampliação do acesso, sob o discurso de oportunidades iguais na formação e na inserção no mercado de trabalho. A equidade, portanto, se relaciona com a expansão de um tipo de acesso ao ensino superior, o oferecido pelas instituições privadas. Guimarães (2013) afirma que as propostas de reforma apresentadas no documento do Banco Mundial (1995) tinham a finalidade de reverter a

situação de expansão do setor público via gratuidade usando a expansão vinculada à oferta privada. Como analisa Barbalho (2011), esse fenômeno trouxe à cena a diversificação institucional vinculada à ampliação não só de modelos de educação superior, como também de formação e treinamento para o trabalho, o que implicou mudanças na natureza do ensino, que se tornou de base mais pragmática e com pouca reflexão sobre os fenômenos políticos e econômicos.

A diversificação das instituições se justificava como forma de desafogar o setor público, além de consolidar a ideia de que as instituições públicas deveriam se adequar ao volume financeiro que o Estado poderia destinar a este. Por outro lado, há o incentivo para que o Estado destinasse parte dos recursos às instituições privadas. Ao longo do documento “La enseñanza superior...” (BANCO MUNDIAL, 1995), observa-se a crítica ao modelo de universidade estatal existente, de “alto custo” e “pouco apropriado” para o mundo atual. Para tanto, o GBM oferece como solução reforçar e desenvolver modelos organizacionais conforme os *colleges*¹¹⁹, com fins de promover a formação profissional e a criação de instituições não-universitárias de diversos tipos, tais como colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além de ensino à distância. No Brasil, esses aspectos apareceram nas propostas da Reforma Universitária no governo de Luiz Inácio, segundo a qual o modelo institucional foi segmentado em universidades, centros universitários e faculdades, o que promoveu o fortalecimento das instituições privadas no Brasil.

Outro aspecto é a forma de financiamento, que aparece sob a concepção de captação de recursos privados por meio do pagamento de matrículas e outros modelos de financiamento. Reforçando, assim, o estímulo ao crescimento de instituições privadas como complemento das públicas como o mais adequado para atingir a equidade. A finalidade de tal oferta era

controlar os custos de aumento de matrículas da educação superior, incrementar a diversidade de programas de educação e expansão da participação social no nível terciário. Um resultado importante decorrente de casos bem-sucedidos é que o fomento pelo governo do setor privado no ensino superior requer um quadro de políticas e regulamentos que evitem desincentivos, como controles de preços de

¹¹⁹ *Colleges* são instituições de ensino superior comuns nos Estados Unidos, com estrutura mais simples e menores e com cursos mais curtos que os das *Univertys*.

mensalidades, e que incluem mecanismos de acreditação, fiscalização e avaliação de instituições privadas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 6).

Tais elementos demonstram que a política de diferenciação institucional e financiamento valorizou o privado em detrimento do público, estatal e gratuito. Ao mesmo tempo que orientou as instituições do Estado a modificarem sua gestão financeira, por meio de ações de captação de recursos além do financiamento público. Essas mudanças representaram aspectos do processo de reforma do Estado e das novas relações com as instituições, em especial as que tratavam dos aspectos ideológicos, intelectuais, políticos, artísticos e culturais.

Vinculado a essa mudança estrutural, se solidificou o debate da excelência e da eficácia como elementos de uma nova estrutura do Estado sob a perspectiva gerencialista. No caso das universidades, tais aspectos demonstravam a demanda pela aliança com o mercado e com seus valores que reverberam desde a concepção do papel das instituições até a consolidação de novas perspectivas no ensino e na pesquisa como expressões da posição ocupada pelo conhecimento na nova lógica econômica, garantindo a hegemonia do sistema de valores do mercado na formação científica.. Esses valores determinam que qualidade e excelência podem se adequar a cada formato institucional conforme a necessidade social, como é possível verificar na seguinte formulação do GBM sobre o corpo docente nas instituições:

Para alcançar a excelência acadêmica, é essencial ter um corpo docente altamente competente e motivado, e com o apoio da comunidade profissional. O número de funcionários, as qualificações exigidas, a distribuição e a remuneração são fundamentais para determinar a qualidade do ensino. Embora as qualificações acadêmicas de pessoal (proporção de pessoal para doutorado ou mestrado) possam ser consideradas o melhor indicador da qualidade de uma instituição, a relação entre a qualidade do ensino e da pesquisa depende dos objetivos da instituição. Somente em universidades de pesquisa ou em áreas em rápida evolução pode ser apropriado exigir um doutorado de todos os docentes seniores e basear promoções principalmente em resultados de pesquisa. Em outras instituições, as decisões sobre o recrutamento e promoção de pessoal devem atribuir maior importância às habilidades pedagógicas e administrativas e à capacidade de fiscalização e atendimento (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 76).

Percebe-se, assim, a formação da ideia de universidade e seus mecanismos de avaliação da excelência, para promover um ambiente receptivo ao que o GBM chama de “evolução das exigências econômicas”, que representa o fortalecimento do ensino e da investigação na pós-graduação e o estabelecimento de vínculos externos com outras instituições

universitárias e setores ligados à produção de tecnologia. Além disso, é perceptível o reforço de que se consolide uma composição dos quadros docentes diferenciados conforme a natureza das instituições.

No caso das universidades destinadas à pesquisa, a exigência produtiva e formativa se dá em níveis mais altos, com Doutorado e Pós-Doutorado. Já as instituições não universitárias, ou áreas do conhecimento não vinculadas à produção técnico-científica, a exigência é uma formação associada ao pedagógico, ações administrativas e fiscalização do atendimento, sem a exigência de uma formação universitária mais profunda, ligada à produção científica. Dois aspectos se sobressaem na realidade brasileira, o primeiro é que em instituições não universitárias não há a exigência de formação dos docentes contratados, nem rigor científico. Esse fato ocorre em instituições privadas em que o corpo docente é composto majoritariamente por especialistas, alguns mestres e poucos doutores, quando existem. Outro aspecto grave é a separação entre ensino e pesquisa na formação, sobretudo em instituições não universitárias.

As ideias que o GBM apresenta no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995) são, essencialmente, aplicar as reformas estruturais na educação superior. Tais mudanças visam a ampliação da oferta do ensino em instituições denominadas de “educação pós-secundária” ou terciárias, de preferência privadas e sustentadas pelo fundo público. Há a orientação de que as instituições públicas passem a cobrar matrícula dos estudantes e criem fundos de incentivo à pesquisa, à reabilitação institucional acompanhada da inovação destas frente às mudanças gerais na sociedade do conhecimento.

O próximo ponto tratará dos aspectos vinculados à concepção e orientações do modelo diferenciado de educação terciária nos anos 2000 e do protagonismo que a educação superior passou a assumir desde então, frente ao processo produtivo vinculado à sociedade do conhecimento e da informação.

5.2 A educação terciária e as proposições para a reforma e expansão da educação superior

Até o ano 2000, o discurso predominante era de que centralidade na educação básica denominada nos documentos do GBM como educação primária garantiria. A centralidade com tal etapa da escolarização se deve ao maior retorno econômico. A consequência foi o menor investimento para a educação superior nos países dependentes de empréstimos. Porém, o cenário econômico e as demandas de produção indicavam a necessidade de se investir na formação técnica e superior nos países de capitalismo burocrático. Bloom; Altbach; Rosovsky (2016) reforçam que houve o aumento da demanda pelo acesso à educação superior, especialmente entre as classes médias nos países de capitalismo burocrático. Muitos países procuravam ingressar na economia do conhecimento global emergente. Nesse contexto, o GBM reorganizou sua posição estratégica com relação à educação superior e, em conjunto com a Unesco e tink tanks, se posicionou no sentido de legitimar o ensino superior como instrumento para o desenvolvimento. Como demonstra Thiengo (2019), tal direcionamento vislumbra um processo de transformação do sistema de educação para que se adeque a uma “nova sociedade”.

Em 2000, o GBM publicou em conjunto com a UNESCO o documento “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise”, com versão em espanhol, “La Educación superior en países en desarrollo: peligros y promesas” (BANCO MUNDIAL, 2000). Tal documento objetivou analisar a educação superior de treze países “em desenvolvimento”, avaliando e apontando soluções para fatos entendidos como problemas pelo GBM. O intuito foi reforçar um modelo internacional de educação superior pautado pelo desenvolvimento da tecnologia vinculado ao amplo processo de diversificação institucional. Para tanto, o GBM e a OCDE apresentaram seis elementos desafiadores para o ensino superior: 1) compreender a natureza do interesse público na educação superior; 2) abordar a educação superior como sistema; 3) reforçar a diferenciação institucional como um benefício; 4) melhorar os padrões de exercício do poder via governança, tanto interno quanto externo; 5) aperfeiçoar os níveis da educação de ciência e tecnologia; e 6) melhorar os currículos de educação geral, adaptando-os às demandas dos estudantes. Percebe-se assim que a preocupação com a formação se vinculava desde a organização dos tipos institucionais de

educação superior até a concepção de ensino a ser veiculada nas diferentes modalidades de educação superior existentes até então e as que seriam criadas a partir das reformas universitárias nos países “em desenvolvimento”.

Esse documento (BANCO MUNDIAL, 2000), estrategicamente, assumiu a função de apresentar uma visão após o processo de reformas liberalizantes aplicadas na maioria dos países semicoloniais. O GBM foi cuidadoso na sua elaboração, desvinculando-se de uma posição pragmática e economicista típica do FMI e assumindo contornos mais suaves, seguindo o *modus operandi* da UNESCO. Essas mudanças ocorreram a partir da preparação para a Conferência Mundial sobre Educação Superior¹²⁰ (UNESCO, 1998) na qual foi afirmada a posição de que a educação superior deveria ser priorizada devido ao seu papel no desenvolvimento econômico em um contexto de sociedade do conhecimento.

A educação superior distanciou-se da perspectiva apresentada no documento “La enseñanza superior”, sendo assumida como bem essencial ao desenvolvimento social e econômico dos países. Isso se deve à perspectiva adotada pela UNESCO sobre expansão da oferta, diversificação institucional e financiamento da educação superior. Segundo Borges (2009), a nova visão de educação superior está ligada à responsabilidade de se formar com competências para o mercado. A universidade, em especial, assumiu o lugar de excelência na produção de conhecimento e na formação de indivíduos altamente capacitados para a aprendizagem ao longo da vida. O documento “La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas” (BANCO MUNDIAL, 2000) apontou três questionamentos: 1) Qual o papel do ensino superior no apoio e intensificação do processo de desenvolvimento econômico e social? 2) Quais os obstáculos para o ensino superior nos países em desenvolvimento? 3) Qual a melhor maneira de contornar as dificuldades? As respostas passariam pela necessidade de um tratamento equilibrado à educação em todos os níveis,

¹²⁰ A Conferência Mundial sobre a Educação Superior ocorreu em Paris entre os dias 05 e 09 de outubro de 1998. Nessa conferência, a UNESCO elencou ações prioritárias no plano nacional com o de fim criar marcos legislativo, político e financeiro que apontassem para um processo de reforma da educação superior acompanhado de política de ampliação do número de vagas. Além disso, foram consolidadas ações consideradas prioritárias no plano dos sistemas e das instituições de educação superior por meio da criação de missão institucional conforme as necessidades da sociedade do conhecimento. Esses elementos tratados na realidade dos sistemas nacionais devem, a partir de então, se enquadrarem ao regime de cooperação internacional por meio de associações intergovernamentais ou instituições internacionais de docentes, com pautas baseadas na solidariedade com fins de diminuir a distância entre os países. A Conferência tratou de consolidar elementos do processo de internacionalização e da padronização que as reformas deveriam seguir a partir de então (UNESCO, 1998).

não se centralizando mais na educação primária. Mari (2006) reforça que o GBM assumiu a ótica economicista, porém com a incorporação de uma nova linguagem e cultura acadêmica vinculadas ao capital humano e articulada com interesses corporativos de formular soluções orientadas conforme a necessidade da produção nacional.

A educação superior passou a se enquadrar no que o GBM define como educação terciária que, segundo Leher (2017), representa a simplificação das instituições por meio da relação com o setor de serviços, especialmente, com fundos de investimento que operam a intensa concentração das organizações de ensino superior privadas – mercantis. O termo “educação terciária” já se apresentava nos documentos do GBM sobre a educação superior, porém ele assume maior acento nos anos 2000. Segundo Pronko (2015), tal expressão explicita a nova natureza da expansão do ensino na contemporaneidade, justificando a falência da educação pública superior preexistente e o incentivo dado aos múltiplos arranjos institucionais nas IES privadas.

O discurso de crise da educação superior foi usado para justificar e impulsionar a diversificação do sistema educacional e o processo de expansão, que são tratados de forma equivocada por alguns autores como massificação para contrapor à ideia de democratização do acesso apresentada pelos governos que aplicavam políticas de expansão do acesso via IES privadas, como é o caso do Brasil. Almeida; Almeida e Teixeira Filho (2017) analisam que no Brasil houve um processo de massificação, uma vez que a expansão via estímulo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI) resultou na ampliação do número de vagas em instituições privadas de educação superior e fortaleceu tais instituições em detrimento das IES públicas.

A democratização passa pela oportunidade do acesso, em especial em instituições públicas. No casos da IES públicas historicamente essas não atendem a maior parte da população. Há uma indução do acesso à educação superior vinculada às instituições privadas, o que não é uma escolha por parte dos ingressantes, mas sim do Estado. Compreende-se que o termo massificação não corresponde à realidade pois, mesmo com a ampliação das vagas nas IES privadas via PROUNI, por exemplo, o número de ingressantes e concluintes do ensino superior permanece pequeno, não atingindo a marca de 33% almejado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) até 2024. Assim, o GBM visa a ampliação e a expansão ao tratar de

educação terciária, mas ainda não há proposta de massificação.

O documento “Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria” (BANCO MUNDIAL, 2003), reforçou a ideia de que a educação terciária implica em crescimento econômico, tendo como pauta o conhecimento. É a visão periférica de que o conhecimento promove desenvolvimento e redução da pobreza. No geral, o documento expõe os nexos da teoria do Capital Humano, apresentando a educação superior com finalidades de construir a capacidade técnica e profissional para se criar um sistema nacional de inovação. É reforçada a necessidade de novos formatos de educação superior para se adequar ao que o GBM afirma ser “um mercado sem fronteiras, com novas formas de competição e mudanças nas tecnologias de informação e comunicação” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 28).

A proposição sobre a adequação das instituições de educação superior à organização social e econômica explicita três objetivos: 1) apoiar a inovação por meio da geração de novos conhecimentos, acesso a repositório globais de conhecimento e adaptação de conhecimentos a usos locais; 2) contribuir com a formação de capital humano mediante nova capacitação da força de trabalho, incluindo cientistas, profissionais, técnicos, professores de educação primária e secundária e futuros dirigentes governamentais da administração pública e de empresas; 3) construir elementos da democracia, da nação e da coesão nacional (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 28). Essas propostas de readaptação incentivam a formação de novas instituições como: universidades virtuais; universidades franqueadas¹²¹; universidades corporativas¹²²; intermediários acadêmicos¹²³, empresas da mídia, bibliotecas, museus. O GBM afirma que, por trás destes variados modelos estão os produtores de softwares, editores, empresas de entretenimento que exploram o mercado da educação superior. Desse modo, fica evidente o vínculo da formação superior ao mercado financeiro, tanto no sentido

¹²¹ Universidades franqueadas são modelos de universidades que operam em nome de outras universidades. No documento (BANCO MUNDIAL, 2003), são apontadas como exemplos as universidades do sul e sudeste asiático que oferecem cursos que operam em nome de universidades britânicas, americanas e australianas. E o custo das mensalidades dos cursos é cerca de um terço da instituição materna.

¹²² Universidades corporativas são sistemas de ensino cuja criação e desenvolvimento tem vinculação com uma empresa pública ou privada, sendo uma ferramenta estratégica do negócio e que atende aos seus objetivos.

¹²³ Intermediários acadêmicos são empreendedores virtuais que se especializam em reunir fornecedores e consumidores de serviços educacionais de várias áreas. São conhecidas como plataformas digitais e sistemas de *e-learning*.

de produção de divisas ou formação educacional favorável à produção dos grandes monopólios industriais tecnológicos.

A reforma proposta pelo GBM reforça a supremacia do conhecimento e da ideia de aprendizagem continuada impulsionada pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Há o investimento na diferenciação via educação a distância (EaD) em diversos formatos, ao passo que as universidades de modelo clássico são contestadas na sua forma, sendo incentivadas a constituírem alianças, vínculos e associações com instituições de natureza diversas. A essência das reformulações das universidades estatais, especialmente as que têm um setor de pesquisa robusto, é a sua vinculação com setores do mercado. Esse fato está fortemente presente e enraizado nos países imperialistas e reforça o sistema produtivo. Nos países dominados, como é o caso do Brasil, esse conjunto de formatos se consolidaram a partir da reforma implementada por Luiz Inácio, segundo a qual, a expansão se deu com a difusão da EaD nas instituições privadas e nas públicas (nessas, houve o advento da Universidade Aberta do Brasil – UAB).

Salles (2020) defende que a universidade não pode ser encarada como uma repartição pública qualquer. Tal posição nos documentos do GBM¹²⁴ apresenta -se contrária de Salles(2020). A educação conforme se apresenta nos meandros do conjunto dos documentos do GBM passa a ser considerada mercadoria, sendo transformada em commodity. A meta é que o conhecimento produzido nas universidades dos países dominados esteja a serviço da produção de produtos de maior valor agregado nos países imperialistas. Nesse sentido, se apresenta o modelo hegemônico de universidade (seu papel e resultados esperados) para o conjunto das instituições de educação superior.

No tópico a seguir, será discutida a vinculação do imperialismo se vincula com a formação universitária de excelência, em universidades denominadas de Classe Mundial (UCM), a fim de produzir lucro e fortalecer o lugar de domínio da produção industrial de ponta, ocupado por poucos países no cenário internacional.

¹²⁴ as universidades são apenas uma agência entre uma infinidade de outras: novos fornecedores que “aparecem” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. xix) e integram “parcerias colaborativas, redes e nichos de excelência”, na suposição de que esta seja uma relação entre iguais (LEHER; BARRETO, 2008, p. 428).

5.3 O modelo de excelência na universidade de acordo com o GBM

De acordo com a política de diferenciação institucional, estimulada ao longo dos anos de 2000, há o direcionamento para que as IES públicas e privadas se adequem ao modelo econômico pautado pelo regime de fluxo de capital fictício e do aumento da produtividade no processo de trabalho. No caso das IES privadas, seu potencial para ofertar vagas caracteriza seu potencial de expansão. Costa (2021) e Pronko (2015) apontam a constituição dos conglomerados educacionais¹²⁵, ou as chamadas *holdings* educacionais que são empresas que administram várias outras empresas. Esses conglomerados contaram com apoio da CFI por meio de empréstimos para estruturar e solidificar condições de se fortalecerem nos países semicoloniais. Segundo Pronko (2015), a CFI difunde orientações de políticas elaboradas por um seletivo grupo de consultores internacionais. Em 2008, no Colóquio Internacional sobre Educação Privada (*International Colloquium on Private Education*), promovido pelo BM e CFI, John Fielden e Norman LaRocque, dois dos seus principais consultores, sistematizaram avaliações e propostas do GBM/CFI para a implantação de regulações nacionais capazes de atrair e fortalecer a atuação privada na educação. Há certo consenso acerca da “incapacidade” das instituições públicas de educação, particularmente em países em desenvolvimento, de absorverem um número crescente de estudantes de todos os níveis de ensino, o que fortalece as condições políticas e ideológicas de fixação e expansão das instituições de ensino superior privadas em tais países.

As universidades estatais públicas incorporaram as políticas definidas nos anos de 1990, que se refletiram na estrutura e concepção de universidade e de seu papel social e de reflexão. O

¹²⁵ Os conglomerados educacionais têm como uma de suas ações a abertura do capital. Conforme explana Costa (2021), a primeira empresa educacional a abrir capital foi a Dervy Education Group, em 1991, na National Association of Securities Dealers Automated Quotation (NASDAQ). Tal abertura permitiu a capitalização de grandes somas de recursos financeiros que, muitas vezes, são gastos com as fusões com outras empresas, ou reestruturação e abertura de novas empresas. Em 1995, as ações da Dervy foram negociadas na New York Stock Exchange (NYSE) (Bolsa de Valores de Nova York) e, no ano seguinte, na Chicago Stock Exchange (Bolsa de Chicago). Em 2011, esse grupo, que atuava também na Europa, Chile, México e Índia, teve uma receita líquida de US\$ 4,7 bilhões, além de um valor de mercado estimado em US\$ 2,29 bilhões (SOUSA, 2012). No ano acadêmico norte-americano de 2008/2009, aproximadamente 1,8 milhão (9,2%), de um total de mais de 19,5 milhões de estudantes no ensino superior, estavam matriculados em IES do setor privado com fins lucrativos, onde atingiram um crescimento de quase 600%, num período de pouco mais de 20 anos.

aspecto da financeirização implicou na orientação para amplos processos de reforma, flexibilização de leis trabalhistas e ajustamento fiscal, sinalizando para as instituições maior vinculação com o setor privado e mudança da natureza do papel da universidade. Compreende-se que esse fenômeno significa aprofundamento da privatização por meio da desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global. Embora o debate da financeirização se dê com ênfase na expansão das IES privadas, seus princípios também são direcionados às universidades públicas e estatais nos projetos do GBM para os países dominados.

O processo de desnacionalização da universidade se deu nos últimos anos pelo estímulo à internacionalização, que trata de formar nas universidades uma concepção de ensino e pesquisa cosmopolita, pautados pela excelência acadêmica, tendo como base a organização, a governança e os valores das universidades americanas. Como apresentado no capítulo quatro, esse é o modelo hegemônico e tende a predominar sobre o modelo de universidade pública estatal que tem como base a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vinculadas à democracia universitária. Tem-se a incorporação dos elementos do capitalismo acadêmico, do capital humano e da excelência.

O GBM define em linhas gerais que o caminho das universidades é a excelência acadêmica por meio da constituição das Universidades de Classe Mundial (UCM). Dois documentos tratam da temática: “El desafío de crear universidades de rango mundial” (SALMI, 2009) e “The road to academic excellence: the making of world-class research universities” (ALTBACH; SALMI, 2011). Segundo as análises de Thiengo (2019) sobre o modelo de universidade de excelência, pode-se afirmar que tal projeto de universidade se insere num projeto maior, que visa sustentar a hegemonia econômica, cultural e política da classe dominante no processo de produção científica em todo o mundo.

Silva Junior (2017) afirma que o modelo de excelência pautado nos resultados não é novo nos EUA, e que nos anos de 1990 já se apresentou como tendência. Nos países semicoloniais, embora se encontrem elementos relativos à excelência nos anos de 1990 e nos anos 2000, como demonstra Thiengo (2019), tal proposição se manifesta de forma mais contundente como diretriz do GBM via orientação das Iniciativas Científicas Del Milênio que se destinou a países específicos (Índia, Moçambique, Venezuela, Chile, México e Brasil). O GBM, entre

os anos de 1998 a 2003, conforme apresenta Thiengo(2019) veiculou documentos com orientações específicas para cada Estado nacional, demonstrando a necessidade de consolidar universidades de excelência. Embora com especificidades regionais, conforme demonstra Thiengo(2019) há orientações em comum no sentido de: criação de fundo competitivo para excelência científica (institutos e núcleos de pesquisa), redes promotoras de atividades científicas de excelência, incluindo contatos com instituições internacionais de alto nível; atração de cientistas e pesquisadores; programas de intercâmbio entre estudantes de graduação e de pós-graduação; concepção e implementação de cursos avançados de alcance internacional; apoio técnico aos ministérios para a formulação de políticas nacionais de ciência e tecnologia; seleção de centros de excelência; estudo e monitorização e avaliação; auxílio para a melhoria da eficiência; reforma da gestão em nível setorial e melhoramento dos vínculos externos; fundos de bolsas para a educação superior, e elaboração de prêmios para excelência, entre outros.

No Brasil, essas orientações geraram a criação do Programa Instituto do Milênio¹²⁶ (INCT, [s.d.]), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) para patrocinar pesquisas científicas de excelência em áreas estratégicas. O programa contou inicialmente com empréstimos do GBM no valor de R\$ 90 milhões até 2003, destinados ao desenvolvimento de pesquisas em campos diversos como saúde, meio ambiente, agricultura, novos materiais, nanociências e estudo dos potenciais recursos do mar e de regiões como o semiárido. Em seguida, tais projetos passaram a ser organizados pelos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do MCTI¹²⁷. Os Institutos Nacionais ocupam posição estratégica no

¹²⁶ Segundo informações que constam no site do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia (INCT, [s.d.]), o Programa Instituto do Milênio foi lançado em 2005 por meio da chamada pública do CNPq para promover a formação de redes de pesquisa em todo território nacional em busca da excelência científica e tecnológica em qualquer área do conhecimento e, prioritariamente em algumas áreas eleitas pelo MCT. Esperava-se o incremento substancial nos padrões de excelência e produtividade da ciência e tecnologia brasileiras bem como a sua inserção mais competitiva e integrada no cenário internacional, o que foi alcançado com base em resultados dos projetos aprovados.

¹²⁷ O Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do MCTI foi aprovado em substituição ao Programa Institutos do Milênio, por meio da Portaria MCT n° 429, de 17/07/2008, e reeditado em 2014, pela Portaria MCTI n° 577, de 04/06/2014. O art. 2° da Portaria de reedição define que, *in verbis*: Art. 2° “Os Institutos Nacionais serão formados a partir de uma instituição sede, caracterizada pela excelência de sua produção científica e/ou tecnológica, alta qualificação na formação de recursos humanos e com capacidade de alavancar recursos de outras fontes, e por um conjunto de laboratórios ou grupos associados de outras instituições, articulados na forma de redes científico-tecnológicas que devem incluir pesquisadores de grupos em novos campi universitários, e/ou em instituições em regiões menos favorecidas” (MCTI, 2014, [s.p.]).

Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e se vinculam a políticas públicas, como o Plano Brasil Maior, o Plano Nacional de Educação, o Plano Nacional da Saúde, a Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde e a Política Nacional para o Agronegócio. É uma lógica que se apresenta estrategicamente na da produção científica e tecnológica, e na difusão de valores gerais da Sociedade do Conhecimento.

Tendo em vista esses elementos conjunturais, o GBM impulsionou o debate sobre a excelência para pressionar as universidades públicas e estatais a se remodelarem, seguindo os princípios gerais das UCMs. O documento “El desafío de crear universidades de rango mundial” (SALMI, 2009) afirma que, na primeira década do século XXI, o termo “universidade de classe mundial” foi a tendência principal por dois aspectos: pela qualidade do ensino e pesquisa na educação superior e pelo desenvolvimento da capacidade necessária para se competir no mercado global de ensino superior através de aquisição de conhecimentos que se adequem a tal lógica. As exposições de Salmi (2009) refletem a determinação econômica pautada no discurso meritocrático que vincula acesso à pesquisa de ponta para os “melhores cérebros”. Aos cérebros considerados medianos, o mercado universitário oferecerá diversas possibilidades. Entendendo que os “melhores” são aqueles que tiveram acesso, ao longo de suas vidas escolares, ao ensino de línguas e a uma base sólida de conhecimentos em áreas das ciências duras, principalmente.

As universidades “classe mundial” são classificadas em *rankings* e reconhecidas mundialmente. As que se encontram melhor classificadas se concentram nos EUA e Europa. E se caracterizam por possuírem

[...] professores altamente qualificados, com excelência em pesquisa, qualidade do ensino, fontes substanciais de financiamento estudantis, governamentais e não governamentais, estudantes excelentes e internacionalizados, liberdade acadêmica, estruturas de governança autônoma bem definidas (SALMI, 2009, p. 5).

As UCM devem apresentar condições de oferecer um ambiente de pesquisa de ponta, em especial na pós-graduação, promovendo condições de permanente transferência de tecnologia, demarcado por três elementos centrais: a) alta concentração de talentos (professores e estudantes); b) recursos abundantes para fornecer oportunidades de realizar pesquisas avançadas; c) características favoráveis de governabilidade, que fomentam uma

visão estratégica, inovação e flexibilidade que permitem que as instituições tomem decisões e administrem seus recursos sem burocracia (SALMI, 2009, p.5). A Figura 2 apresenta a sistematização das características de uma UCM:

Figura 2 - Características de uma UCM



Fonte: Altbach; Salmi, 2011, tradução nossa.

O esquema representado na Figura 2 está no documento “The road to academic excellence: the making of world-class research universities” (ALTBACH; SALMI, 2011) no qual se afirmam os três pilares da UCM: 1) corpo docente e discente de primeira classe, com alto talento e eficácia na produção científica via resultados indexados em revistas internacionais. E amplo processo de internacionalização das instituições vinculado ao rigoroso processo de seleção de tais talentos; 2) financiamento elevado e diversificado: atuar com governança no sentido de obter recursos estatais e privados, com predominância do segundo; 3) a gestão, que se vincula aos princípios da governança, ligada à autonomia no sentido de responder às necessidades do mercado global. Os reitores devem ter elementos de erudição combinados com posturas de gestores externos da academia, ou seja, com perfil de instituições privadas. Para tanto, é necessário desburocratizar os processos de vinculação entre a UCM e o mercado via regimentos jurídicos que permitam o apoio do setor privado aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa. Esse processo demanda, para além do gestor da UCM, a consolidação de equipes de liderança, formadas por professores e

estudantes que tenham condições e preparo para agirem como empreendedores para captarem tais recursos.

Os três pilares das UCMs expressam a perspectiva da estratégia de desenvolvimento econômico e social do país, demandando a aplicação de novas reformas no ensino que envolvam, inclusive, a educação básica. Thiengo (2019) afirma que há o reforço de planos para desenvolver outros tipos de educação superior, construir um sistema orientado para a tecnologia que integre ensino, pesquisa e instituições. E, como conclui a autora, tal modelo tem ressalvas, pois há a orientação do processo de diversificação instituindo uma ideia de sistema de educação que se complementa. As relações de classe são obscurecidas em relação à oferta e ao acesso ao ensino superior, tanto no nível nacional como internacional. O que está nas entrelinhas é a ideia de se promover a formação de trabalhadores qualificados demandados pelo mercado de trabalho.

Thiengo (2019) afirma que esse modelo vinculado à produção de excelência e aos ranqueamentos é uma armadilha. Os documentos apresentam acurado trabalho discursivo no sentido de afirmar que a “qualidade” em termos de “excelência” não é para a massa, mas para poucos, a qualidade apresentada como privilégio. Como solução, o GBM apresenta a massificação que, nas perspectivas de Bruno (2011) e Thiengo (2019), não é uma proposta democrática, pois coloca a maior parte da população vinculada a um ensino apresentado como serviço, sem articulação entre teoria-prática, ou seja, sem perspectiva de formar cientistas, muitos cursos pautados pela ideia do aprender-a-aprender e pela centralidade do aluno como ser autônomo na sua aprendizagem. A popularização desse processo formativo se dá, principalmente, pela expansão da EaD. Compreende-se que esse processo de expansão não significa universalização, pois o processo formativo é reduzido às exigências do mercado de trabalho em relação aos conhecimentos que devem ser disseminados e à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e da vida contemporânea (BRUNO, 2011).

Os documentos do GBM apontam para a diferenciação da formação e do formato institucional na educação superior entre os países. Nesse sentido, as UCM são indicadas somente para os países que detêm grande concentração de capital:

Nem todas as nações necessitam de universidade de classe mundial, pelo menos enquanto estão sendo atendidas as necessidades básicas de ensino superior, Instituições de pesquisa de Classe Mundial exigem grandes compromissos financeiros, uma excepcional concentração de capital e de governança política e humana que permite o ensino e a pesquisa de alto nível. (SALMI, 2009, p.57)

A afirmação acima demonstra que a excelência e o *status* de classe mundial se enquadram aos países de economia mais desenvolvida, com maior concentração de capitais, onde os setores do capital financeiro têm elos mais fortes. Aos países considerados de renda média, como o Brasil, a condição de desenvolver universidade com capacidade de pesquisa e habilidades para participar do sistema de conhecimento mundial é ilusória.

No entanto, as orientações do GBM influenciam os países semicoloniais a traçarem suas estratégias para buscarem alcançar o *status* de classe mundial. Porém, como afirmado anteriormente, compreende-se que esse *status* é inatingível, pois esses países ocupam posições de importadores de produtos e tecnologia de ponta e exportadores de produtos primários, o que não lhes permite alçar de forma plena ao desenvolvimento da pesquisa de ponta, sem o que, não é possível constituir a UCM. Na verdade, o destino traçado para os países semicoloniais é de outra natureza.

Instituições acadêmicas em países pequenos ou pobres não podem competir com as Oxfords ou Havards das nações industrializadas. Mesmo assim, a maioria dos países pode suportar pelo menos uma universidade de qualidade suficiente para participar de discussões internacionais da ciência e da cultura e realizar pesquisas em uma ou mais áreas relevantes para o desenvolvimento nacional (SADLAK; CAI, 2009, p. 67).

A afirmação acima se encontra em um documento da Unesco, e demonstra que os países que concentram forças para se aproximarem a modelos como Oxford e Harvard, na verdade, assumem a postura incessante de busca pela excelência, o que é inalcançável pela sua própria condição estrutural.

A partir dos elementos e formulações contidos nos documentos do GBM acerca da educação superior, a próxima seção analisará a reforma universitária implementada no Brasil no período do governo do PT, que compreendeu o período de 2003 a 2016.

6. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES: interseções com as proposições do GBM

Neste capítulo, serão apresentadas as conexões entre as proposições do GBM e o processo de reforma universitária empreendido pelos governos do PT entre os anos de 2003 e 2010, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva e no período de 2011 a 2016, sob o comando de Dilma Rousseff.

O capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção, foi resumida a Reforma do Aparelho do Estado e seu significado em âmbitos gerais, evidenciando seus vínculos com as determinações do GBM. A segunda seção abordará a política de continuísmo neoliberal desenvolvida pelo PT, em especial no governo Lula, em relação à Reforma do Aparelho do Estado e à educação superior, apontando evidências de aprofundamento e aperfeiçoamento do conjunto de ações precedentes e contrárias aos interesses dos trabalhadores. Na terceira seção, será discutido o desenvolvimento da política do governo de Dilma Rousseff, marcado pelo avanço da profunda crise econômica desencadeada a partir da crise bancária nos EUA, no ano 2008. Tal crise, como será demonstrado, se refletiu no desmonte da universidade pública federal, via cortes orçamentários promovidos a partir de 2014, momento em que os conglomerados da educação superior mais cresciam no Brasil, sob o forte impulso do FIES.

6.1 A Reforma do Aparelho do Estado e o Partido dos Trabalhadores

No Brasil, os governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002) acataram prontamente as proposições do GBM sobre a reforma do Estado¹²⁸. Porém, o marco jurídico mais elucidativo se deu no ano de 1995, por meio do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado” apresentado e defendido por Bresser-Pereira, ministro do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em janeiro de 1995, primeiro ano do governo de FHC. Nesse período, o capitalismo experimentava a transição de um regime de acumulação monopolista para um regime de

¹²⁸ O GBM trata em seus documentos sobre “Reforma do Estado”. A expressão “Reforma do Aparelho do Estado” é utilizada por Bresser-Pereira no Plano Diretor que tratou de tal temática.

acumulação de predominância financeira, seguindo as diretrizes do chamado “neoliberalismo”. Tais mudanças possuem como principal característica o fundo ideológico, pautado pelas bases financistas representadas pelo GBM e o FMI e também pela agenda neoliberal do Consenso de Washington. Mota Junior (2016), ao analisar esse momento, afirma que houve um processo de contrarreforma do Estado, pela compreensão de que a retirada do seu protagonismo de setores estratégicos da economia representou um retrocesso em relação à Constituição Federal de 1988, como reafirmam Maciel (2017) e Behring e Boschetti (2011). Ainda que se concorde com essa afirmação, será mantido o termo “reforma” por compreender que a Carta de 1988 apesar de modificar as feições do Estado, segue mantendo a propriedade privada e o caráter de Estado capitalista, de direitos democráticos sem rompimento com a estrutura do capitalismo. A reforma do Estado de 1995 mantém essa essência. O seu objetivo foi buscar o equilíbrio orçamentário mediante a redução dos gastos públicos; a abertura do mercado interno ao mercado externo e privatizações de serviços públicos. (MARI, 2006; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, MOTA JUNIOR, 2016).

O contexto direcionava o Estado para uma nova forma de gerenciamento da máquina pública e apresentava como necessidade reformas setoriais, tais como a tributária, administrativa, previdenciária, educacional, etc. As orientações da Nova Administração Pública foram o eixo central das reformas. Pautava-se no encolhimento do Estado, acompanhado da reformulação de suas funções, abandonando o que se denominava de administração pública burocrática por uma administração de tipo gerencial. As mudanças propostas foram lançadas por Bresser-Pereira como uma necessidade imperiosa, mas, como analisam Anneli Junior e Silva Junior (2014), essas não ocorreram em sua completude durante o governo de FHC.

A reforma do Estado no Brasil, segundo Anneli Junior e Silva Junior (2014), se estruturou em três fases. A primeira, ainda com FHC, teve impacto nos órgãos estatais e instituições republicanas em geral. A segunda e terceira fases ocorreram nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). E se mantiveram nos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-), uma vez que estabeleceram ações no sentido de concluir reformas e aprofundar ações de seus antecessores, vinculando o campo de atuação do Estado ao setor privado via reformas trabalhista, previdenciária, e

outras que ainda estão em fase de aprovação, como a reforma administrativa¹²⁹ que pretende extinguir a estabilidade dos servidores públicos e consolidar as Organizações Sociais (OS) na educação, como ficou expresso no Projeto Future-se¹³⁰, apresentado pelo MEC para as IFES. A segunda e terceira fase se caracterizam pelo impacto na educação superior.

Pode-se afirmar que as mudanças ocorridas no Estado em meados dos anos de 1990 não foram oriundas de um programa de governo, mas de um projeto de Estado supranacional, ou seja, do capital transnacional. Como será apresentado ao longo do capítulo, são diversas as ações com tendência hegemônica a refuncionalização das universidades por meio da submissão ao setor privado, a exemplo da legalização das Os em 1998 com FHC, da Lei de Inovação Tecnológica em 2004 com Lula, da criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) em 2011 e do Marco Legal da Ciência e Tecnologia em 2016 com Dilma. A cristalização desse projeto se deu durante os governos do PT (2003-2016) e se seguiu nos governos subsequentes. Tal afirmação é apresentada, inclusive, pelo ex-ministro

¹²⁹ Em setembro de 2020, foi enviada ao Congresso a PEC32/2020 que trata da Reforma Administrativa. O projeto altera dispositivos sobre servidores e empregados públicos e modifica a organização da administração pública direta e indireta de qualquer um dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. É chamada pelo governo Federal de PEC da Nova Administração Pública, altera 27 trechos da Constituição e introduz 87 novos. As principais medidas tratam da contratação, remuneração e do desligamento de pessoal, válidas somente para quem ingressar no setor público após a aprovação das mudanças. A PEC traz regras transitórias e prevê eventual atuação dos entes federativos na regulamentação. Dentre as novas regras, a estabilidade no serviço público ficará restrita a carreiras típicas do Estado, que serão definidas em Lei complementar. Os demais profissionais serão contratados por tempo indeterminado ou determinado. As formas de ingresso serão por concurso público ou seleções simplificadas, estas últimas para preencherem vagas por tempo determinado.

¹³⁰ O Projeto Future-se foi divulgado em 16 de julho de 2019 pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub e pelo secretário de educação superior Arnaldo Lima, em evento em Brasília no qual estiveram presentes 62 reitores de universidades federais brasileiras. Em 02 de junho de 2020, foi enviado ao Congresso Nacional como Projeto de Lei n. 3076/2020. Esse PL apresenta diversas proposições que foram amplamente debatidas pelas organizações docentes que concluíram que ele representa o aprofundamento da investida privatista nas IFES. Na sua versão original, o MEC afirma que o seu objetivo é dar autonomia financeira para as Universidades e Institutos Federais, fomentando empreendedorismo e inovação e captando recursos privados. Isso se daria por meio de contratos de gestão da União e dos IFES com OS que possuam atividades ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à cultura e que estejam relacionados às finalidades do Programa. Os contratos de gestão poderiam ser feitos sem necessidade de licitação pública, com organizações sociais que já fossem parceiras do MEC ou de outros ministérios. A ideia é que tais organizações tenham como funções a gerência de recursos, execução de planos de ensino, pesquisa e extensão, além do auxílio na gestão patrimonial e apoio nos três eixos do programa (1. Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2. Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação; 3. Internacionalização). Além dos três eixos, outros pontos são apresentados no PL: 1) a criação do fundo de autonomia financeira, com a finalidade de recolher todos os recursos das IFEs, desde imóveis, dividendos, aluguéis, propriedade intelectual, matrículas e mensalidades de pós-graduação *latu sensu*, doações, etc; 2) criação de comitê gestor que seria responsável por coordenar programas das IFES através do estabelecimento de diretrizes de ação, avaliações anuais de desempenho e acessória na condução da política de governança e transparência; 3) alteração de leis. A adesão é voluntária. Em meio à política de contingenciamento de recursos, o governo apresentou esse projeto como alternativa de captação de recursos via autonomia financeira da instituição, em parcerias com as OS.

Bresser Pereira, que enumera argumentos que demonstram como o PT aprofundou e aperfeiçoou a política neoliberal iniciada por FHC:

Embora os representantes do Partido dos Trabalhadores enquanto estavam na oposição fossem críticos da reforma, o governo Lula adotou muito de seus princípios. O emprego de técnicas gerenciais na administração do Bolsa Família e na Reforma da Previdência, assim como a exigência do Ministério da Educação para que as universidades federais que adotassem o programa de reestruturação e expansão das universidades - o REUNI - elaborem planos estratégicos, são demonstrações deste fato. A decisão do governo federal de levar adiante as “fundações estatais” e de transformar os hospitais universitários em empresas foi uma forma de implementar a ideia das organizações sociais alterando um pouco sua organização jurídica e é mais uma definição clara nesse sentido (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 152).

A concepção e ações da reforma, como argumenta Bresser-Pereira (2017), seguiam, em primeiro lugar, as determinações do GBM e, em nível nacional, de setores vinculados à grande burguesia. O cerne são as políticas de ajuste fiscal, além de ações no sentido de fortalecer o mercado. No seu conjunto, era almejada a criação de condições para efetivar a reforma da previdência social; a promoção da inovação dos instrumentos de política social via processo de privatização e PPPs; e principalmente, a reforma do aparelho do Estado sob o discurso de modernização, racionalidade e eficiência, com a finalidade de aumentar a governança em todos os âmbitos das políticas econômicas, políticas e sociais.

Com a crise da dívida nos anos de 1980, GBM e FMI direcionaram políticas de austeridade fiscal, ajustamento econômico e uma série de reformas que, no geral, se expressavam pela liberação econômica, reestruturação do Estado e da economia. Tal conjuntura se pautou por valores vinculados à ideologia neoliberal que na política e na economia se estruturava com um novo modelo de Estado, menos interventor e mais regulador. No Brasil, o Plano Real é um exemplo da condução neoliberal com protagonismo do GBM e FMI, que visaram ao equilíbrio da economia para proporcionar abertura segura da economia nacional para o mercado, liberalização do capital e privatização de empresas estatais. Os instrumentos utilizados estavam alinhados com os interesses norte-americanos para o Brasil e toda América Latina. Momentaneamente, houve a valorização da moeda, que se desfez à medida que o desemprego, os impostos e os juros da dívida aumentaram. Além disso, o Estado deixou de controlar áreas que deveriam estar sob sua tutela como o câmbio e taxa de juros, aumentando a subserviência econômica do país a economias mais avançadas, no caso, a dos EUA.

Para além dos acordos políticos e econômicos, na esfera social, especialmente educacional, a agenda assumida pelo Estado Brasileiro foi direcionada conforme os princípios neoliberais contidos nos documentos da Declaração Mundial de Educação Para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990). Tais orientações expressaram a primeira onda reformista na educação no Brasil por meio do Plano Decenal de Educação para Todos. Na esfera executiva, foi construído o Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998, tornado público em 1995. O GBM, nesse momento, se apresentou com papel de instrumentalizar a política econômica no sentido de vinculá-la à reorganização do Estado, via descentralização e redução do papel dos governos, apontando para a sociedade civil competitiva a alocação de recursos sem mediação estatal. Além disso, tratou-se de introjetar, nas funções públicas, valores e critérios do mercado, tendo a eficiência como critério básico para a prestação de serviços. O GBM, nesse período, apresentou orientações no sentido de reformar a educação como parte da reforma do Estado. Os resultados foram publicações vinculadas à Educação primária (BANCO MUNDIAL, 1992); Educação Técnica e Profissional (BANCO MUNDIAL, 1992) e Educação Superior (BANCO MUNDIAL, 1995).

Esse contexto deu base e sustentação para a política de continuidade da reforma do aparelho do Estado engendrado pelo PT, que teve impactos significativos no processo de reforma da educação superior, como será tratado no ponto a seguir.

6.2 Reforma do Estado e da Educação superior no governo do Partido dos Trabalhadores

O presidente do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu o cargo de presidente da República do Brasil e suas políticas tiveram continuidade no governo de Dilma Rousseff. Acrescenta-se a análise dos impactos de tal política na educação superior brasileira a partir do envio do Projeto de Lei 7.200 (BRASIL, 2006), de reforma da educação superior, encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006.

Pode-se afirmar que o governo do PT aprofundou e aprimorou as reformas iniciadas por FHC na década de 1990. Porém, tal posição não é unânime. Mota Junior (2016) demonstra as polêmicas sobre o grau de ruptura ou continuidade da política do PT com o modelo

neoliberal definido pelo GBM e assumido pelo governo anterior. Retornando a Bresser-Pereira (2017) e acompanhando as análises desenvolvidas por Fontura (2015) sobre a administração pública das prefeituras petistas no período em que Lula ocupava o cargo de presidente, percebe-se a continuidade do projeto neoliberal. Porém, houve a adoção de elementos retóricos para mascarar essa continuidade e, desse modo, arrefecer a resistência à reforma do Estado.

Para os trabalhadores, especialmente os funcionários públicos, houve aumento da exploração e retirada de direitos trabalhistas. Para o país, representou amplo processo de desnacionalização econômica, dependência em relação aos países imperialistas e entrega dos recursos naturais com fins de promover o desenvolvimento das potências imperialistas.

Souza (2014), partindo da análise do capitalismo burocrático, afirma que entre 1990 e 2002, no Brasil, a burguesia compradora governou o país e implementou as políticas neoliberais. A partir de 2003, com a chegada de Lula ao poder, houve o alinhamento com os interesses da burguesia burocrática, que, assim como a burguesia compradora, acompanha e aplica as definições do imperialismo na política nacional. O significado de tal alinhamento se apresentou na Carta ao Povo Brasileiro¹³¹ (LULA DA SILVA, 2002), divulgada em 22 de junho de 2002. Nessa ocasião, o então candidato do PT ao cargo de presidente se comprometeu com os pilares econômicos estabelecidos pelo governo de FHC, e assumiu um caráter conciliador com o mercado apresentando políticas sociais de um lado, e a aplicação de reformas do outro. A Carta ao Povo Brasileiro foi fundamental para que Lula recebesse o apoio dos setores empresariais e tivesse garantida sua chegada à presidência. Ao mesmo tempo, representou o caráter conciliador do seu governo com as políticas imperialistas definidas e assumidas até então pela fração representante da burguesia burocrática no país. O aspecto conciliador representou o continuísmo, fato que Arruda (2015) demonstra na seguinte análise:

O cenário político oficial do país, sob a nova gerência, segue seu curso de sempre, imerso na politicalha do toma lá dá cá. [...] No imediato, tudo isto se destina à aprovação do pacote de reformas enviadas ao Congresso pelo presidente da República, **Lula da Silva**. Por outro lado, o grande interesse e empenho com que

¹³¹ Texto assinado pelo então candidato a presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, assegurando que, no caso de sua vitória, se comprometia com os contratos nacionais e internacionais. Sistematiza as ideias sobre a política econômica, a crise e o encaminhamento a ser feito caso o PT assumisse a cadeira de presidência no Brasil (LULA DA SILVA, 2002).

o monopólio dos meios de comunicação têm se manifestado e batalhado pela aprovação na íntegra e no prazo mais imediato possível do pacote de reformas, é por si só revelador do seu caráter reacionário e antipovo (ARRUDA, 2015, p. 3, grifo nosso)

Depreende-se da análise de Arruda (2015) que o PT assumiu uma postura de subjugação nacional ao assegurar o compromisso com o receituário imperialista para a crise. Desde a Carta para o Povo Brasileiro até as últimas ações do PT no Estado, houve aliança entre reformas no padrão do GBM e as políticas compensatórias e de inclusão social. Como analisa Mota Junior (2016), houve a sinalização para a burguesia internacional de que todas as exigências do capital financeiro e dos organismos internacionais, particularmente do FMI, seriam cumpridas. Como resultado,

Na aparência, tendo vencido a eleição de 2002 envolto ainda por restos da aura do movimento operário dos anos 1980, o ex-metalúrgico apenas manteve a ordem neoliberal estabelecida nos mandatos de Collor e FHC. Decidido a evitar o confronto com o capital, Lula adotou política econômica conservadora. Nos dois primeiros meses de 2003, o Comitê de Política Monetária (COPOM) do Banco Central (BC) aumentou os juros de 25% para 26,5%. De modo a pagar a dívida contraída com essa elevação, o Executivo subiu a meta de superávit primário de 3,75% em 2002, já considerada alta, para 4,25% do PIB (Produto Interno Bruto) e anunciou em fevereiro o enorme corte, de 14,3 bilhões de reais, no orçamento público, quase 1% do produto estimado para aquele ano. O poder de compra do salário mínimo foi praticamente congelado em 2003 e 2004. Para completar o pacote, em 30 de abril de 2003 o presidente desceu a rampa do Planalto à frente de extensa comitiva para entregar pessoalmente ao Congresso projeto com reforma conservadora da Previdência Social. Entre outras coisas, a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) acabava com a aposentadoria integral dos futuros servidores públicos (SINGER, 2012, p. 7).

Para muitos petistas, essas ações representaram a derrota da esquerda, seguida da traição aos trabalhadores. Para Fontura (2015), houve o deslocamento das posturas radicalizadas sem chance eleitoral para a maleabilidade exigida de quem deseja governar esse Estado. Como reforça o autor, se aportando a Singer “o governo Lula enveredou para um reformismo fraco, capaz de provocar mudanças expressivas “onde o atraso deixava a pobreza intocada” (FONTURA, 2015, p. 57).

Mota Junior (2016) aponta que, entre 2003 e 2010, uma série de medidas legislativas e político-administrativas com fins de articular a relação entre setor público e privado demonstravam a continuidade e o aprofundamento da reforma do Estado iniciada por FHC com apoio de Bresser-Pereira. Dentre essas medidas, pode-se elencar a reforma da previdência; as PPPs, particularmente via Fundações Estatais de Direito Privado; reformas

sindicais e trabalhistas que não foram finalizadas em seu mandato; e a reforma da educação superior. O conteúdo das reformas nos anos 2000 no Brasil tinha como remetente os organismos internacionais. O formato assumido na condução das reformas no governo de Lula se diferenciou de FHC. Elencam-se dois motivos: o próprio GBM assumiu uma postura mais moderada no discurso das reformas nos anos 2000, se afastando do formato do FMI, típico das políticas nos anos de 1990. E segundo, no âmbito nacional, conforme analisam Arruda (2015) e Souza (2009), houve um processo de despolitização vinculado à figura de Luiz Inácio, o que levou a um distanciamento do debate dos problemas nacionais e da organização popular para resolvê-los. Por parte do PT, em conjunto com Lula que se valeu até do cinema em vida para criar a imagem de “filho do Brasil”, tem-se como marca, conforme as análises de Arruda (2010; 2015)¹³² o oportunismo vinculado ao revisionismo da luta de classes, a cooptação das organizações e dos movimentos populares arregimentados por políticas mitigadoras que não mexeram na estrutura social. Singer (2012) apresenta um fenômeno fundamental que foi o lulismo¹³³ e a capilaridade que o PT obteve desde o final dos anos de 1980 com as populações mais pobres do Brasil, especialmente no Nordeste.

Mota Junior (2016) demonstra que além de dar ênfase a políticas compensatórias, houve mudanças na estratégia de privatização dos serviços públicos. Nos governos de FHC, a privatização ocorria por meio de leilões, enquanto com Lula e depois com Dilma, ocorreu via PPPs e contratos de gestão e concessão. Contrariando Emir Sader (2013) que afirma que o Brasil, em 2003, “entrava num novo momento” de superação do neoliberalismo com a afirmação de projeto nacional, que primou pela igualdade social, Arruda (2010) afirma que houve o aprofundamento da condição de país dependente e subserviente aos interesses do capital financeiro.

O gerenciamento de oito anos de Luiz Inácio não se diferenciou em nada dos antecessores, atuando como governo de turno do imperialismo por potencializar a reprodução dos dois traços mais essenciais do país: sua condição semicolonial e semifeudal. Muito ao contrário do que alardeia sua tonitruante e onipresente propaganda, Luiz Inácio apresentou-se, desde sua campanha eleitoral em 2002,

¹³² Fausto Arruda é editor Chefe do Jornal A Nova Democracia. Jornal da imprensa popular e democrática que divulga as lutas do povo brasileiro e do proletariado internacional. Apresenta análises da situação política nacional e internacional, tendo como linha a concepção classista, combativa e não vinculada a partidos eleitores.

¹³³ Singer (2012) realiza análise de como se desenvolveu no Brasil o fenômeno do Lulismo, ligado à vinculação do PT com os setores mais empobrecidos, aliando a uma política social compensatória, que se fortaleceu com o boom das *commodities* (2003-2008), com a política reformista definida pelos organismos internacionais.

como o meio mais eficaz de desviar o descontentamento crescente das massas-fenômeno que marcou com grandes revoltas populares toda a América do Sul - do caminho revolucionário, servindo de mitigador do conflito social e amortecedor da luta de classes. Como no prognóstico de Delfim Neto, um dos guardiões da velha ordem e especialista em economia burguesa, que declarou que a administração de Luiz Inácio seria “mais do mesmo” confirmou-se o que não era de difícil previsão. Ao fim e ao cabo, a popularidade de Luiz Inácio bateu recordes, como recordes foram os lucros e a alegria de banqueiros, transnacionais, exportadores de commodities, latifundiários e imperialistas (ARRUDA, 2010, p. 3).

A análise de Arruda (2010) aponta o modo de operação do governo do PT que significou, segundo Mota Junior (2016), o aprofundamento das diretrizes macroeconômicas baseadas no tripé: câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário vinculados a políticas compensatórias ampliadas graças ao *boom* das commodities na primeira década dos anos 2000, conforme analisa Black (2015).

Acrescenta-se à política de reforma do Estado, as ações vinculadas ao papel do Estado frente o “desenvolvimento” econômico por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O PAC foi lançado pelo governo federal em janeiro de 2007, com fins de planejar até 2010 ações e investimentos em infraestrutura em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros, prevendo investimento de R\$503,9 bilhões. Como analisa Mota Junior (2016), o PAC tornou-se uma pauta da agenda política nacional e gerou um amplo debate que, segundo o autor, dividido em três grupos: 1) o dos burgueses, que com algumas ressalvas defendiam o Plano; 2) o dos trabalhadores que defendiam o PAC por entenderem que retomava uma pauta desenvolvimentista, e, 3) o grupo dos trabalhadores que argumentavam que aprofundava as políticas neoliberais no país. Há nas análises críticas ao PAC a posição de que se trata de uma política financista com verniz desenvolvimentista, pois privilegia o capital em detrimento dos direitos dos trabalhadores. Nesse terceiro grupo se situam as análises de Leher (2007):

O lançamento do PAC, a expressão nacional do IIRSA¹³⁴, não pode deixar de provocar a sensação de um *déjà-vu* que, entretanto, nada tem de ilusória: a

¹³⁴ IIRSA é a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana, criada em 2000, na primeira reunião dos presidentes da América do Sul, em Brasília. Nesse evento, se discutiu a ideia de coordenar o planejamento para construção de infraestrutura dos diferentes países do continente sul-americano. Calazans (2019) pontua que a IIRSA foi um acordo firmado no ano 2000 entre 12 países da América do Sul e materializado através de 12 eixos que previam uma gama de projetos de infraestrutura. Sua carteira de projetos estava destinada à consolidar uma ampla rede energética, de comunicação e transporte para pavimentar o acesso ao mercado mundial aos recursos naturais disponíveis nos países participantes. Tratava-se de criar uma base logística que vinculasse todos os países da região mediante o desenvolvimento de projetos concretos de construção e modernização de rodovias, ferrovias, dutos, gasodutos, linhas de transmissão, hidrovias, portos

promessa de um arranque para o crescimento econômico como condição para a elevação do padrão de vida da população é uma tese que está no âmago das ideologias da modernização, do desenvolvimento e da globalização, contribuindo para a implementação de políticas econômicas e sociais concretas que permitiram ainda maior grau de hiperexploração e de apropriação do excedente econômico pelo grande capital (LEHER, 2007, p.3).

O PAC, segundo o exame crítico de Leher (2007), reúne elementos antigos da agenda neoliberal para a América Latina, ao mesmo tempo em que ratifica a falsa ideia de um *New Deal* brasileiro. Porém, como sinaliza o autor, o Estado nunca abandonou seu papel de operador da economia, levando o país a um “déficit nominal zero¹³⁵”, com aprofundamento da reprimarização e o agravamento da condição dependente do país, em especial, quando se relaciona aos EUA. O interesse imperialista sobre os territórios latinoamericanos se deve à abundância de recursos naturais e fontes de energia (gás, petróleo, etanol), biodiversidade, água doce, minérios estratégicos, ou seja, recursos cruciais para a economia estadunidense.

Na realidade brasileira, os objetivos do PAC eram: 1) aumentar investimento públicos em infraestrutura; 2) incentivar investimento privado; e 3) remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos). O crescimento se subdividiu em cinco blocos: 1) investimento em infraestrutura; 2) estímulo ao crédito e ao financiamento; 3) melhora do ambiente de investimento; 4) desoneração e aperfeiçoamento do sistema tributário e 5) medidas fiscais de longo prazo. Tais objetivos se adequam às medidas propostas no final da década de 1980 no Consenso de Washington. Além disso, os RDMs de 2005, 2006, e 2007 se centralizavam no incentivo de fortalecer o clima de investimentos vinculados à proteção da propriedade, regulação, tributação e estratégias para o fornecimento de infraestrutura, intervenções nos mercados financeiros, e características mais amplas de governança. Houve o reavivamento da agenda neoliberal e, embora se mantivesse o discurso de desenvolvimento, percebe-se que houve a maior concentração de renda, espólio das riquezas naturais via processo de privatizações e desnacionalização da economia e da produção.

fluviais e marítimos, zonas francas, etc. Para isto o megaprojeto previa a consolidação de 12 “corredores” de integração entre os países da região, mas, principalmente centrado na região amazônica.

¹³⁵ Segundo Leher (2007), essa proposta consiste em aumentar o superávit primário de forma a viabilizar o pagamento de todos os juros da dívida. Visto que hoje o *superávit* equivale a menos da metade dos juros, a proposta de Delfim Neto prega a realização de um ajuste fiscal de longo prazo, que busque cortar os gastos sociais (principalmente os da previdência, salário mínimo e dos servidores públicos) por um período de 10 anos, de forma a viabilizar o total pagamento dos encargos da dívida”

Além do domínio imperialista norte-americano sobre as riquezas do país, o PAC se constituiu, conforme argumenta Mota Junior (2016), em um grande programa com objetivos de garantir condições de investimento e, sobretudo, retorno ao capital privado. Singer (2012) afirma que o capital financeiro pode ser atendido numa conjuntura de crescimento mais alto, mesmo com o incremento do gasto público, uma vez que a receita aumentou. Em suma, acelerou-se o ritmo de expansão do PIB no segundo mandato de Lula— 6,1% em 2007, 5,1% em 2008 e 7,5% em 2010 (em 2009, a economia retrocedeu 0,6% em função da crise bancária internacional). Ademais, não houve alteração da política econômica. O eixo central se manteve na transferência de riquezas do setor produtivo (sobretudo do capital e do trabalho) para os segmentos rentistas da economia capitalista, substancialmente bancos e fundos de pensão. Além disso, como argumenta Braz (2007), houve a manutenção da lógica perversa dos governos neoliberais que atacam as políticas sociais públicas e a legislação social vendo nelas obstáculos para o crescimento “sustentável e estável”. Por isso, a reafirmação de reformas como a trabalhista, sindical, previdenciária, administrativa e universitária eram fundamentais. Essas reformas implicariam na degradação das condições de trabalho, arrocho salarial e a consequente precarização dos serviços prestados.

Antes do PAC, em abril de 2003, o governo Lula encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de reforma previdenciária por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 40, no dia 27 de agosto de 2003. Em menos de quatro meses, após o início de sua tramitação, a matéria foi aprovada em segundo turno, demonstrando a força política que o Governo então detinha na Casa. No Senado Federal, não foi muito diferente, e a proposta foi aprovada em segundo turno, em 11 de dezembro de 2003, quando a PEC nº 40 transformou-se em PEC nº 67/2003 (PEC da Reforma da Previdência). Vale lembrar que no Senado, a celeridade desejada pelo Executivo foi obtida por meio de acordo com a oposição. Chegou-se a um texto consensual, que resultou na Emenda Constitucional nº 41¹³⁶, de 19 de dezembro de 2003. Os pontos polêmicos durante a aprovação, passaram a constituir nova proposta de Emenda à Constituição, de nº 77¹³⁷, de 2003, apresentada por senadores e

¹³⁶ Essa Emenda modificou os artigos 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revogou o inciso IX do §3 do art. 142 da constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. No seu conjunto essas modificações centravam principalmente na alteração da previdência do funcionalismo público e nas normas de transição.

¹³⁷ Essa Emenda altera os artigos 40, 144, 149, 194, 195 e 201 da Constituição Federal, para dispor da previdência social

aprovada em seguida, no dia 17 de dezembro de 2003.

A reforma como ressalta Souza (2006) teve como alvo os servidores públicos civis e não alterou o regime dos militares. A PEC41/2003 pôs fim ao benefício de valor integral para o funcionalismo público, criou o teto e cálculo que leva em conta a média de contribuição do trabalhador para o fundo da previdência. Além disso, o servidor público aposentado foi obrigado a pagar 11% de contribuição previdenciária. Souza (2006) demonstra como o discurso falacioso de déficit, aliado ao de privilégios dos servidores públicos, foi hegemônico nas instâncias de poder do Estado e teve eco pelo monopólio da empresa no meio da população. Os servidores públicos foram responsabilizados pelo déficit de todo o sistema. As críticas deliberadamente centravam-se em uma característica que o sistema jamais adotou, a vinculação entre contribuições e benefícios, típica dos regimes de capitalização (mas não dos regimes de repartição, como é o caso). Aliou-se a essa formulação, os dados de envelhecimento da população que reforçaram a ideia de um déficit no sistema previdenciário. Por essa razão, a reforma apresentou propostas para desestimular as aposentadorias, mediante redução dos valores dos benefícios, fim da integralidade e paridade nas regras permanentes, alteração do cálculo do valor das pensões por morte, regras de transição; incentivo à permanência do servidor na atividade, por meio de abono, contribuição de inativos e pensionistas; e criar o teto de remuneração para os servidores públicos;

Segundo Marques e Mendes (2004), o conteúdo da reforma não encontrou eco junto aos servidores públicos, principais “atores” atingidos pelas mudanças. Tal proposta vai ao encontro da agenda do FMI, do GBM e dos arautos do capital financeiro com relação aos fundos de pensão. Como ressalta Souza (2006), a reforma teve como objetivos declarados os seguintes argumentos: a correção das distorções do modelo, propiciando equidade entre os regimes; a flexibilização da política de recursos humanos; a adequação ao perfil demográfico brasileiro; a melhoria dos resultados fiscais; e a garantia de que as obrigações decorrentes das previsões constitucionais seriam cumpridas em relação ao direito do servidor público aposentar-se sem privar o restante da sociedade dos recursos necessários para o crescimento e desenvolvimento do país. O que se percebe é que tais propostas seguem a mesma lógica neoliberal dos governos anteriores, o que representa um pensamento único em marcha sem grandes alterações.

A reforma da previdência aprovada no Senado foi uma grande vitória para Lula da Silva. FHC durante oito anos tentou alterar o sistema previdenciário nacional, mas só conseguiu realizar alterações no setor privado. Como eram entendidas como satisfatórias, o governo do PT concentrou suas forças na reforma da Previdência do setor público. Tais medidas, para o conjunto dos trabalhadores e estudantes, representaram a traição aos interesses de classe que o PT dizia representar. Logo após a homologação da reforma, centenas de sindicatos se desfilaram da Central Única dos Trabalhadores (CUT), braço sindical do PT. No movimento estudantil, o mesmo ocorreu com os sucessivos rompimentos de executivas nacionais de curso com a União Nacional dos Estudantes (UNE), grande apoiadora do governo Lula e de suas reformas na educação superior à época. Dentre as Executivas Nacionais, a que se mostrou na vanguarda pelo rompimento foi a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (EXNEPE) em 2004, durante o 24º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPE) na cidade de Natal, em que se afirmou o rompimento com a UNE e a necessidade de barrar a reforma universitária de Lula/Banco Mundial.

Lula empenhou todo seu prestígio político para garantir a aprovação dessa reforma e, como setores do sindicalismo apontam, utilizou de forma estratégica as eleições de seus correligionários para que evitasse oposição a tal proposta. Um exemplo foi o fato de ter convencido o então presidente da CUT, João Felício, a desistir de candidatar-se a reeleição. Isso porque, estrategicamente, poderia levar a base de Felício que foi professor do ensino público a pressionar contra a reforma. Quem se elegeu foi Luiz Marinho, do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC que, posteriormente desse tornou ministro do Trabalho e depois da Previdência Social. Além desse jogo parlamentar e dos discursos falaciosos de déficit da previdência, toda a proposta da reforma da previdência foi “comprada” pelo esquema que se tornou conhecido como Mensalão¹³⁸. Esse esquema consistiu nos repasses de fundos de

¹³⁸Mensalão foi um escândalo de compra de votos no governo de Lula da Silva (PT). O esquema de corrupção começou em 2002 e foi descoberto em 2005, por meio de gravação secreta divulgada pela Revista Veja. Na reportagem, Maurício Marinho, chefe do Departamento de Contratação dos Correios, foi flagrado recebendo propina de R\$30.000,00 em nome do deputado federal Roberto Jeferson do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e ainda explicava como funcionava o esquema liderado por Roberto Jeferson. Roberto Jeferson, por sua vez, entregou o esquema em entrevista à Folha de São Paulo, onde detalhava o esquema de compra de votos de deputados da base aliada do governo. Segundo Jeferson, alguns parlamentares recebiam, todos os meses 30 mil reais do PT para votarem a favor dos projetos do governo. Esse dinheiro era chamado de mensalão. Tal episódio levou à instauração de duas investigações, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) dos Correios e a a CPI do mensalão, que investigou o pagamento de subornos aos deputados. Roberto Jeferson na ocasião, ao depor, disse que recebeu do PT quatro milhões de reais não declarados e apontou o tesoureiro do partido, Delúbio Soares, como o responsável pela distribuição do mensalão e o então ministro da Casa Civil, José

empresas, que faziam doações ao PT para conquistar o apoio de políticos. Conforme consta em informativo do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Federal de São Paulo (SINDSEF-SP), a ligação do mensalão com a Reforma da Previdência de 2003 foi entendida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), no julgamento da Ação Penal nº 470, ao constatar a existência de corruptor (o Executivo) e os corrompidos (deputados do PT, Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Liberal (PL), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Progressista (PP)) no processo de votação da reforma. (RIBEIRO, [s.d.]). Em razão disso, diversos setores do movimento sindical lançaram campanha de anulação da reforma da previdência, incluindo a Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (AMATRA) e a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) que ingressaram com ação no STF alegando “vício de inconstitucionalidade formal”, uma vez que a aprovação da PEC 40 decorreu de ato criminoso (corrupção) perpetrado por integrantes do Poder Executivo em face de membros do legislativo, sem o qual não seria possível aprovar a reforma da previdência.

Em 2013, a Procuradoria Geral da República (PGR) opinou pela constitucionalidade da reforma da previdência questionando as Ações Direta de Inconstitucionalidade (ADIns) de número 4.887, 4.888 e 4.889 (BRASIL, 2020a; 2020b) no STF que sustentam vício formal de constitucionalidade por causa do mensalão. No entendimento da PGR, a existência do mensalão não foi suficiente para contaminar a aprovação da reforma. Segundo o parecer da PGR, “é indispensável que haja comprovação da maculação da vontade de parlamentares em número suficiente para alterar o quadro de aprovação do ato normativo, o que não ocorre na hipótese ora analisada.” Esse parecer foi publicado durante Governo Dilma, demonstrando como o PT esforçou-se para garantir a aprovação da reforma da previdência do setor público, que foi marcada pelo favorecimento financeiro de parlamentares e a retirada de direitos de milhões de servidores públicos (PGR, 2013).

Após a aprovação da Reforma da Previdência, em 2005, o governo centrou esforços para reformar a legislação sindical e trabalhista. Embora essas reformas não tenha se completado, diversos projetos tramitaram no Congresso Nacional de forma fatiada, como forma de modificar a legislação trabalhista e sindical no Brasil com menores alardes e resistência. A

Dirceu de estar ciente de todo o processo. Em julho de 2005, Lula faz um pronunciamento em cadeia nacional pedindo “desculpas” pelo ato de corrupção perpetrado pelos membros do PT.

saber, a aprovação da Lei nº 1990/2007 (BRASIL, 2007), do Poder Executivo que reconhece as centrais sindicais como entidades de representação geral dos trabalhadores, especificando atribuições, prerrogativas e critérios para participação em fóruns e conselhos públicos. Essa lei definiu que os recursos arrecadados com a contribuição sindical seriam repartidos entre as centrais. O dinheiro sairia da chamada “conta especial de emprego e salário” administrada pelo Ministério do Trabalho e sustentada pela arrecadação do imposto sindical. Metade dos 20% da contribuição paga pelos trabalhadores passou ter como destino as centrais sindicais. Agrega-se a tal fato a Lei nº 11.648, de 31 de março de 2008 (BRASIL, 2008) que trata da constituição das Centrais Sindicais com requisitos e processo de reestruturação.

Soares (2013) afirma que essas leis reforçaram o fenômeno do transformismo e as políticas de reestruturação produtiva e de precarização do trabalho implementadas no governo Lula. Entendendo que as centrais sindicais¹³⁹ fazem parte de tal processo pelo fato de serem cooptadas, por corroborarem os processos de precarização do trabalho as que o conjunto dos trabalhadores estava sendo submetido. Nesse sentido, o fenômeno do “peleguismo” se chocou com a necessidade de luta dos trabalhadores, uma vez que as centrais sindicais coligadas partidariamente com PT e base aliada trocaram, como afirma Soares (2013), o movimento de resistência pela negociação quantitativa dos postos de trabalhos. Isso representou uma camisa de força para o movimento sindical, que arrefeceu a luta organizativa. A luta classista é a que promove condições para romper com os ataques contra os trabalhadores. Nesse sentido, percebe-se que as centrais legalizadas acabaram assumindo-se como braço do PT na prática de conciliação de classes.

É inegável que a luta dos trabalhadores é o que rompe com as amarras que o imperialismo impõe via reformas. Afirmar que a luta é um dos empecilhos de tais reformas não é proselitismo, pelo contrário, é ação direta na defesa de tais direitos. De fato, é notório o impacto da organização classista e combativa como elemento de luta ao conjunto de reformas em curso, ao observar as declarações do GBM acerca da organização sindical na América Latina. Mesmo com parte das organizações sindicais coligadas ao Estado e, em

¹³⁹ Soares (2013) analisou cinco centrais: Central Única dos Trabalhadores (CUT); Força Sindical (FS); União Geral dos Trabalhadores (UGT); Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NSCT) e a Central dos Trabalhadores do Brasil (CTB). Que são as cinco centrais reconhecidas no governo de Lula da Silva. Outras três estavam à época pleiteando reconhecimento: a Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB), a Central dos Sindicatos Brasileiros (CSB) e Central Sindical e Popular (CSP-Conlutas).

muitos casos, ocupando cargos na primeira linha de ministérios do PT, no caso do Brasil, o GBM afirma a grandiosidade das lutas dos trabalhadores na América Latina, em especial, dos professores.

O GBM, em documentos que tratam de reformas na educação, por exemplo, reforça a necessária ação de conciliar forças em cada Estado no sentido de romper com as revoltas (estudantis e sindicais) contra as reformas. O setor da educação (professores e estudantes) é tratado com mais atenção, especialmente na América Latina. Um exemplo do receio das lutas sindicais na América Latina se encontra no documento do GBM “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos Estudantes na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2014). Ao longo do documento, a organização sindical é citada diversas vezes como um malefício para o desenvolvimento dos países. É afirmado que o maior desafio para elevar a qualidade (de formação) dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos, gerando um imbróglcio para aplicar tais reformas. Estratégias como greves e protestos, todas elas legais, bem como pesquisas e análises de políticas patrocinadas pelo sindicato no sentido de influenciar o debate sobre a educação, são apresentadas como eficazes para criar um clima contrário a tais reformas. O GBM ainda afirma:

Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses. Como todos os trabalhadores organizados, os sindicatos dos professores existem para defender os direitos que eles legitimamente conquistam por meio de negociação e opor-se a mudanças políticas que ameacem esses direitos. Os professores e seus representantes estão inteiramente legitimados na busca dessas metas e os sindicatos dos professores em toda a história têm sido uma força progressiva na conquista de pagamento igualitário e tratamento justo para mulheres e minorias. Mas também é verdade que as metas das organizações dos professores não estão em harmonia com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional — incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 48).

Não serão aprofundados pontos elencados na citação acima responsabilização da luta sindical docente pela má qualidade de formação dos professores e oposição de interesses de professores com os interesses dos estudantes e dos pais, por não se constituírem objeto desta tese. Porém, fica claro no conjunto do documento que um dos empecilhos para se aplicar as reformas nos países latinoamericanos é a organização dos trabalhadores. Portanto, infere-se

que ela deve ser atacada pelos governos

De fato, a mobilização e a organização sindical dos servidores públicos no Brasil permitiram que diversas reformas não avançassem, a exemplo da reforma trabalhista durante o período em que o PT ocupou a presidência da República. Porém, no governo de Michel Temer (2016-2018) ela foi aprovada por meio da Lei nº 13.567 (BRASIL, 2018) que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) gerando impactos nos contratos de trabalho e nos direitos e deveres de empregados e empregadores. Essas mudanças reverberaram na organização dos trabalhadores ao se retirar a obrigatoriedade da contribuição sindical (imposto sindical) e alterar a homologação da rescisão do contrato de trabalho via revogação do inciso 1º do art. 477 da CLT, que determinava a obrigatoriedade de assistência pelo respectivo sindicato para empregados com mais de um ano de serviço. Essa mudança foi justificada pela necessidade do fim da burocracia nas rescisões de contrato, mas representou um ataque aos sindicatos, distanciando-os de suas categorias. Além disso, a reforma trabalhista definiu que os acordos coletivos passassem a prevalecer sobre a legislação, o que significa que empresas e sindicatos podem negociar condições de trabalho e outros aspectos de forma diferente do que consta na CLT. O acordo individual passa a valer mais que o coletivo, porém tal condição ocorre somente se o empregado receber remuneração superior ao dobro do teto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e tiver curso superior.

Retomando ao governo de Luiz Inácio e seu processo de reformas, uma das medidas centrais de reforma do Estado foi a aprovação da Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), que instituiu as PPPs. Tal legislação representou um avanço no sentido de inserir a lógica de transferência das responsabilidades do setor público para o setor privado. Esse movimento significou o reforço da desestatização e do robustecimento das relações entre as esferas pública e privada. A discussão e a implementação da legislação que passou a vigorar para promover as PPPs foi estratégica no governo Lula e apresentou para o conjunto da sociedade um verdadeiro projeto de salvação nacional, capaz de alavancar investimentos, gerar crescimento econômico e empregos, sem que os governos precisassem desembolsar recursos (MOTA JUNIOR, 2016; FONTURA, 2015; PECI; SOBRAL, 2007)

A Lei n. 11.079/2004 instituiu normas gerais para licitação e contratação de PPP no âmbito da administração pública e definiu que a “parceria público-privada é o contrato

administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (BRASIL, 2004d, p. 6). A legislação estabeleceu limites em relação à possibilidade de PPPs, pois essas só podem ser celebradas se os valores forem superiores a 20 milhões de reais e o prazo de concessão de no mínimo cinco e no máximo trinta e cinco anos.

No parágrafo 2 da Lei, estão descritos os conceitos dessas duas novas modalidades de contratação:

§ 1º– Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º– Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (BRASIL, 2004d, p. 6).

A grande novidade foi a concessão patrocinada, que é a permissão de serviços públicos ou de obras públicas para as quais uma tarifa é cobrada dos usuários e o parceiro público paga uma contraprestação pecuniária à empresa privada. Um exemplo são os pedágios nas estradas, que além da tarifa cobrada ao usuário, recebem do poder público uma complementação. Mota Junior (2016) qualifica essa relação como promíscua porque o governo patrocina a empresa privada para realizar um serviço e obter lucro. Ao mesmo tempo, o Estado alega não ter verbas para fazer tais obras. Esse fato, como afirma o autor, se dá porque maior parte dos investimentos privados no Brasil é patrocinada pelo BNDES, ou seja, com dinheiro público. A lei permite que 70% dos investimentos privados sejam financiados pelo próprio Estado.

No caso da concessão administrativa, a administração é usuária do serviço de forma direta ou indireta. Nesse caso, 100% da remuneração da contraprestação é feita pelo poder público, como ocorre, por exemplo, no Complexo Penitenciário de Ribeirão das Neves¹⁴⁰, em Minas

¹⁴⁰ Segundo dados do 91º Encontro Nacional da Indústria da Construção de 2019, a gestão do Complexo Prisional Público Privado (CPPP) de Ribeirão das Neves é uma parceria entre o Governo de Minas Gerais e o consórcio Gestores Prisionais Associados (GPA). Cabe ao governo garantir o cumprimento das penas estabelecidas pela justiça e ao Consórcio construir e administrar o Complexo por um prazo de 30 anos. As empresas devem obedecer 380 indicadores de qualidade sob pena de não receberem o repasse público. Recebem do Estado remuneração que inclui o custo dos serviços prestados, a amortização do valor investido na obra e o lucro. São três unidades em operação, sendo duas em regime fechado, com 672 vagas cada, e uma de regime semiaberto, com 820 vagas, totalizando 2.164 presos. Ao final do contrato, a GPA deverá entregar ao Estado a estrutura física do empreendimento nas mesmas condições em que iniciou a operação. Cf.

Gerais, ou nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS)¹⁴¹ de Belo Horizonte. Em ambos os casos, o poder público arca com 100% da remuneração para que o parceiro privado desenvolva os serviços e as obras em questão, com fins de ampliar a ocupação de cada uma destas instituições.

A OCDE classifica as PPP como *Market-type mechanisms*, que são arranjos pelos quais o setor privado financia, desenha, constrói, mantém e opera equipamentos de infraestrutura tradicionalmente fornecidos pelo Estado. O setor público torna-se um parceiro na medida em que é comprador, no todo ou em parte, do serviço disponibilizado. O controle do contrato se relaciona aos indicadores de desempenho na prestação dos serviços. Pelo seu caráter de desestatização, pode-se afirmar que esse é um tipo de privatização exógena, pois o Estado abre para o setor privado atuar no setor público na forma de uma parceria, concretizando o que o GBM afirma sobre o processo de governança, em especial na gestão das instituições. Esse tipo de privatização pode ser nomeado como latente, pois não fica aparente como privatização, já que o Estado não sai da cena totalmente, e se torna um parceiro. Mas trata-se de privatização, tanto pela atuação do setor privado no setor público na gestão e organização de um determinado serviço, como também pela difusão de valores mercantis (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019).

Para se analisar a privatização na atualidade, deve-se compreender que há várias formas e trajetórias privatistas. Para tanto, o acúmulo de tais práticas alterou a constituição e a governança dos processos de gestão dos setores públicos. Fontura (2015) demonstra como o modelo de PPP no governo do PT mascarou a privatização, já que essa não seguiu os moldes do governo FHC, que se dava por meio de leilões. Desse modo, conclui que tanto nos

ENCONTRO NACIONAL DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO, 91, 2019, Rio de Janeiro. **GPA (Gestores Prisionais Associados)**. Rio de Janeiro: Comissão de Infraestrutura – COINFRA, 2019. Disponível em: <https://cbic.org.br/wp-content/uploads/2019/05/9h10-9h40-Fabiana-Reppucci.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

¹⁴¹ A PPP da Educação em Belo Horizonte se concentra nas EMEIS e teve início em 2010, conforme a PBH Ativos (empresa pública do município de Belo Horizonte que elabora estudos, análise técnica e concepção de projetos concessões e PPPs). A PPP da educação infantil foi definida no Plano Estratégico de Belo Horizonte em 2010, com fins de viabilizar a construção de 46 UMEIS (Unidade Municipal de Educação Infantil) e cinco escolas municipais de ensino fundamental. O Prazo do contrato é de 20 anos. O parceiro privado é a ODEBRECHT que, ao ter a concessão, além da construção, ficou responsável por executar serviços administrativos (serviços gerais, operação da reprografia, gestão de riscos e seguros). São apoiadores de tal iniciativa o Banco nacional do Desenvolvimento (BNDES) e a Cooperação Financeira Internacional, o braço financeiro do GBM voltado ao setor privado. Cf PBH ATIVOS. PPP Educação. **Concessões e PPPs**, [s.d.]. <https://pbhativos.com.br/concessoes-e-ppps-2/educacao/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

governos de Lula como nos de Dilma, a privatização se deu de forma plena. Porém, utilizando outra retórica, a de processos de concessão, como ocorreu com as estradas e os aeroportos. Tal característica da gestão do Partido dos Trabalhadores foi avaliada positivamente pelo próprio Lula da Silva em coletiva para a imprensa realizada em 2012, em que defendeu o Programa de Investimento em Logística: rodovias e ferrovias¹⁴², lançado por Dilma Rousseff. Em tal coletiva, Lula afirmou:

Acho que a presidenta está correta, na medida em que você tem dificuldade orçamentária em fazer obras com o dinheiro da União, se você puder fazer concessão para que os empresários possam durante um tempo administrar aquilo e depois devolver ao Estado, você tem de fazer a concessão. Espero que os empresários estejam motivados, que eles aceitem participar das concessões. O que o povo deseja, na verdade, são estradas, aeroportos e portos melhores. Tudo que ela (Dilma) puder fazer para melhorar, tem de fazer (ARQUIVO GERAL, 2012, [s.p.]).

A argumentação de Lula demonstra a concepção de aliança com setor privado comum nas gestões do governo federal. O PT defendeu, à época, que a oposição e a mídia, por questões políticas, igualavam os termos concessões e privatizações. Conforme consta no *sites* do partido (PINHEIRO, 2012; GUIMARÃES, 2013), concessão não seria privatização porque o patrimônio continua sendo público e, ao final de um prazo pré-estabelecido, deixa de ser administrado pela empresa privada. A escolha pelas concessões seria o caminho correto, por incentivar parcerias com maior controle e respeito ao interesse social. Porém, trazendo os elementos apresentados por Moschetti; Fontdevila e Verger (2019), pode-se afirmar de que se trata de privatização.

Os modelos e as formas de privatização implantados pelo PT são do formato latente. Mota Junior (2016) afirma que no governo Lula, os processos de privatização ocorreram pelo impulso à criação de Fundações Estatais de Direito Privado. Tal mecanismo foi utilizado, por exemplo, para repassar a gestão dos hospitais públicos e os universitários para a iniciativa privada. Este ato se deu no último ano de mandato de Lula da Silva, quando este autorizou por meio da Medida Provisória nº 520 (BRASIL, 2010) a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH¹⁴³). Tal modelo se enquadra no que Oliveira

¹⁴² Trata-se de Programa lançado por Dilma Rousseff em 2012 que previa investimento em ferrovias, rodovias, portos e aeroportos. Contava com apoio financeiro do BNDES.

¹⁴³ EBSERH é uma empresa pública de direito privado, vinculada ao Ministério da Educação, com a finalidade de prestar serviços de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, no âmbito do SUS, assim como prestar às instituições públicas federais de ensino ou instituições

(2014) caracteriza como processo de organização vinculado à Reforma do Aparelho do Estado, conforme as formulações de Bresser-Pereira no Plano Diretor, apresentando três dimensões: i) institucional-legal, voltada para a reforma do quadro jurídico-normativo do setor público e a criação de novos formatos organizacionais: as agências autônomas, as OS, as Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e a EBSEH. ii) introdução de novos instrumentos de gestão (contratos de gestão, contabilidade gerencial e de custos, planejamento e gestão estratégica, análise e melhoria de processos, procedimentos de gestão estratégica análise e melhoria de processos, procedimentos de gestão pela qualidade etc.); e iii) mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que pesa sobre os administradores públicos a um grau de confiança, ainda que limitado, combinado com maior compromisso com resultados, caracterizando o trabalho de gerentes e servidores públicos.

Seguindo as formulações e conclusões de Oliveira (2014) sobre a compatibilidade dos princípios e do modelo de Estado que subjazem ao Sistema Único de Saúde (SUS) e a EBSEH, se pode constatar que este é mais um modelo de privatização implementado pelo PT, seguindo a lógica do pensamento gerencial elaborado por Bresser-Pereira. A EBSEH, ao se aproximar da lógica gerencial, se afasta dos princípios que regem o Sistema Público de Saúde (SUS)¹⁴⁴ e promove o processo de privatização dos hospitais universitários via descaracterização destes como parte do sistema público de saúde. Além disso, privatizar os Hospitais Universitários (HU) é entregar as suas finalidades (autonomia, pesquisa e extensão) para a iniciativa privada. Os HUs passam a ser vistos como uma linha de produção: consultas rápidas, realização de exames, liberação precipitada de pacientes, aumento na

congêneres, serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública (BRASIL, 2010).

¹⁴⁴ A Lei nº 8080 de 1990 (BRASIL, 1990), organiza e rege o SUS, e essa aponta os princípios doutrinários deste, que são: i. Universalidade: onde todos os cidadãos têm direito à saúde e acesso a todos os serviços públicos de saúde; ii. Integralidade: todas as pessoas devem ser atendidas desde as necessidades básicas, de forma integral. Do nascimento à morte. Tal princípio se liga à prevenção e reabilitação da saúde; iii. Equidade: toda pessoa é igual perante o SUS. Os princípios doutrinários do SUS são: i. descentralização: redistribuição do poder e das responsabilidades, em direção única, de forma articulada e integradas nas três esferas do governo: municipal, estadual e federal; ii. Regionalização: estratégias de articulação dos serviços de saúde existentes em uma região; iii. Hierarquização: promover e viabiliza a forma de acesso aos serviços de rede ambulatorial de alta, média e baixa complexidade, dependendo de cada caso; E por último a Participação Social, formatada com a Lei nº 8.142/1990 que indica a efetivação dos conselhos de saúde- locais, municipais regionais, estaduais e nacional. O objetivo é que haja integração entre o Poder Público e a sociedade, que deve controlar e avaliar a política de saúde em cada esfera de governo.

quantidade de reinternações. Ou seja, o atendimento de saúde passa a se organizar pela lógica mercantil de: (a) orientação por metas; (b) busca por lucro e; (c) a não previsão do controle social. Além disso, esse processo se vincula à educação por ocorrer dentro de HUs. Logo, a EBSEERH é um meio de promoção do avanço de formas privatizantes tanto na saúde quanto nas universidades federais.

Partindo da análise geral da política do PT no que se refere à reforma do Estado, o próximo ponto aborda como tais reformas se vinculam à reforma na educação superior e como as definições do GBM para a educação superior foram aplicadas de modo eficaz no governo de Lula da Silva.

6.2.1 O governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a reforma da educação superior.

A EBSEERH é um dos elementos que se conectam com o processo de reformas da educação superior do governo de Lula da Silva. Para entendê-la, é necessário começar analisando o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), a fim de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O GTI foi composto por 12 membros¹⁴⁵, sendo dois representantes de cada um dos órgãos que se seguem: Ministério da Educação (MEC); Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); e Ministério da Fazenda.

Otranto (2006) analisou o relatório final do GTI e percebeu como tal estudo, que foi concluído em dois meses, tinha aproximações com as orientações do GBM e guiou todas as propostas e ações ligadas à Reforma Universitária no Brasil. O Relatório produzido pelo GTI afirmou que a educação superior no Brasil se encontrava uma condição de crise. Crise nas universidades estatais públicas de um lado e, por outro, crise das instituições privadas, que se encontram ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. Para solucionar as duas faces da crise,

¹⁴⁵ Os doze membros são: Cristovam Buarque e Carlos Antunes (Ministério da Educação), Kátia dos Santos Pereira e Luiz Tadeu Rigo (Casa Civil), Marcelo Feitosa de Castro e Gustavo Sampaio (Ministérios do Planejamento e da Fazenda), Jairo Celso Correia Marçal e Hélio Barros (Ministérios da Fazenda e da Ciência e Tecnologia), Luiz Soares Dulci e Edison Collares (Secretaria Geral da Casa Civil e Presidência da República), Luiz Eduardo Alves e Wanderley Guilherme dos Santos (Ministério do Planejamento e Ministério da Ciência e tecnologia).

o GTI propõe duas ações: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente destinado às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda.

A reforma “mais profunda”, para o GTI, se daria por meio de cinco ações, conforme apresenta Otranto (2006): reposição do quadro docente; ampliação de vagas para estudantes; autonomia universitária; educação a distância; e financiamento. A ampliação do quadro docente se articulava com a ampliação de vagas. A meta era chegar em 2007 com 2,4 milhões de vagas na educação superior federal. Para tanto, novos concursos deveriam ser abertos. Porém, a alternativa dada ainda não sanaria o problema de déficit de professores, que muitas vezes era complementado pelo professor substituto. A medida paliativa proposta foi a criação de dois tipos de bolsas Capes, uma seria a Bolsa de Excelência Docente, destinada a professores aposentados para se manterem vinculados às instituições, tendo como obrigatoriedade ministrar pelo menos uma disciplina por semestre; e a Bolsa de aproveitamento e regionalização de doutores, com objetivo de captar os novos doutores e impedir a fuga de cérebros.

A “garantia” de autonomia universitária se vinculou, na análise do GTI, a cinco aspectos: autonomia didático-científica; autonomia administrativa; autonomia de gestão financeira e patrimonial; autonomia participativa e transparente; e regulamentação das relações entre universidades e fundações de apoio. Otranto (2006) aponta que todos esses aspectos estavam ligados, fundamentalmente, ao financiamento. Com a crise enfrentada pela educação superior, a solução apresentada foi romper com as “amarras legais que impedem as universidades de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento” (OTRANTO, 2006, p. 9). A posição apresentada no Relatório reforçava que “a imediata garantia de autonomia às universidades é um passo necessário para enfrentar a emergência”. A autonomia universitária se apresentou como sinônimo de autonomia financeira, que representava, na prática, a “liberdade” para que as universidades captassem recursos no mercado, sem amarras legais. Isso daria um enorme alívio financeiro ao Estado, que seria obrigado somente a complementar esses recursos e não mais teria a obrigação de manter financeiramente as universidades públicas. O Relatório reforça que tanto o MEC quanto o MCT tinham preocupação em fortalecer as fundações com a justificativa de que fortaleceriam a autonomia da universidade na produção do conhecimento.

Para tanto, se propôs um Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo, segundo o qual as universidades fariam parte por adesão, estabelecendo metas e objetivos para acessarem ao financiamento, visando a aumentar o número de vagas nas instituições. A prioridade seria para as instituições federais, em seguida, estaduais e municipais. As instituições comunitárias e particulares seriam incluídas, caso o setor público apresentasse incapacidade de atender à demanda. Tal pacto definia que, nos casos do contrato com as últimas, essas receberiam valor mensal por aluno, ao longo de toda a formação e um valor adicional na conclusão do curso. Os cursos oferecidos pelo Pacto seriam gratuitos, mas os alunos deveriam ser oriundos de famílias com renda mensal igual ou inferior a meio salário mínimo por pessoa.

Sobre a educação a distância (EaD), o GTI a apresenta como alternativa viável de expansão, uma vez que a universidade pública e estatal não teria estrutura para ampliar vagas conforme a demanda, devido à sua estrutura. Cristovam Buarque, ministro da Educação à época, defendia que a universidade deveria passar por uma revolução via EaD, com aulas transmitidas pela televisão, rádio e internet, pois, para ele, esse seria o futuro da universidade no século XXI.

Em relação à situação financeira das universidades, o balanço realizado foi que existiam gastos excessivos com previdência de professores e servidores federais. Com tal realidade, embora o relatório não tenha citado a reforma da previdência dos servidores públicos, essa foi a solução encaminhada. Além de tais mudanças na previdência, o GTI apresenta propostas alternativas para aumentar a participação de recursos não orçamentários na composição do orçamento, tais como: convênio com empresas estatais, governos estaduais e municipais; pagamentos de serviços prestados em cursos especiais, trabalhos técnicos de consultoria e prestação de serviços diretos. Otranto (2006) acrescenta que se pensava também em contribuições voluntárias e não voluntárias de ex-alunos, até distribuição da CPMF de forma a permitir que uma parte dos recursos fosse canalizada para as áreas de saúde das universidades públicas, além da retirada do orçamento das universidades federais da folha de pagamento dos inativos. Propõe, ainda, uma Lei de Incentivo Fiscal para o ensino superior, a criação de fundos empresariais para financiar o funcionamento das universidades federais e um acordo de troca da dívida externa por investimentos na educação. Em sua globalidade, as propostas objetivam reduzir os gastos da União com a educação superior,

substituindo-os por outras fontes de financiamento.

Todos esses elementos têm como conclusão a necessidade da Reforma Universitária, que, segundo o GTI, se daria por etapas: primeiro, enfrentar os problemas apresentados no relatório, depois efetivá-los e por último atrair a comunidade acadêmica para a transformação necessária que abrangeria todas as formas institucionais de educação superior. Tais posições apresentadas pelo GTI se reverteram em medidas legais que foram sendo implementadas e que transformaram a feição da educação superior brasileira, antes mesmo de se ter um projeto ampliado de Reforma Universitária. Esse primeiro diagnóstico e as proposições a partir dele se concatenam com as definições do documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995). Em primeiro lugar, por tratar de elementos vinculados ao processo de diferenciação institucional via estímulo às instituições privadas. Em segundo lugar, no que se refere ao financiamento, por propor novas formas de captação de recursos destinados às universidades públicas estatais. Em terceiro lugar, por tratar da reorganização dos vínculos do funcionalismo público, pela constante necessidade de desvincular a carreira da estabilidade, via reforma administrativa.

Várias medidas foram implementadas desde 2004, representando os elementos orientadores do GBM, afetos ao financiamento e à avaliação, com vinculação clara entre o setor público e o privado. Pode-se destacar, dentre tais medidas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁴⁶, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹⁴⁷, a Lei

¹⁴⁶ PROUNI foi criado em 2005, pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005b), e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

¹⁴⁷ O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Ele é formado por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Segundo o INEP, o SINAES tem como fim avaliar os três eixos da universidade (ensino, pesquisa e extensão), além da responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações.

de Inovação Tecnológica¹⁴⁸, as PPPs e o decreto que normatiza a EaD¹⁴⁹. Pode-se constatar que o conjunto dessas medidas conformou uma antecipação à reforma universitária, sem nenhum debate com a comunidade acadêmica e sem crivo parlamentar. O MEC, sob direção de Tarso Genro, com fins de apresentar uma proposta de Reforma Universitária, divulgou três documentos para “discussão” na sociedade brasileira. O primeiro, datado de 2 de agosto de 2004, intitulado “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes” (BRASIL, 2004a). Esse documento era o reforço da posição apresentada no Relatório do GTI, citado anteriormente. O segundo documento, de 6 de dezembro de 2004, foi apresentado como a primeira versão do Anteprojeto de Lei do MEC para a Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2004b). O terceiro teve sua divulgação em maio de 2005, como a segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior (BRASIL, 2005a). No seu conjunto, os documentos tratavam de princípios que guiavam a reforma alinhada com princípios e formas de organização do mercado.

Leher (2004), ao analisar o desenvolvimento das propostas anteriores ao Projeto de Lei de Reforma Universitária, afirmou que elas se alinhavam com as condicionalidades apresentadas pelo GBM e, também, com a posição do neoliberal Gary Becker no sentido de realizar ações destinadas a pôr fim à gratuidade nas universidades públicas do país. Esse alinhamento se expressava ainda no entendimento de que o ensino superior é um elemento imperativo para a justiça social e que para promovê-la seria necessário consolidar novos modos de oferta da educação superior, como os empréstimos aos estudantes para que

¹⁴⁸ Lei de Inovação Tecnológica é a Lei 10.973, de 02 de dezembro de 2004 (OTRANTO, 2006), criada com o objetivo de estimular a parceria entre universidades, centros de pesquisa e empresa. Ela possui três bases: i. Construir um ambiente de parceria entre empresas e as Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs); ii. Estimular a inovação por parte das ICTs; iii. Estimular inovação por parte das empresas privadas. Segundo Otranto (2006), a Lei nº10.973 “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”. Segundo essa lei, o montante principal das verbas de pesquisa será repassado às universidades. Para a autora, isso é uma inversão completa dos fins da universidade, uma vez que em nenhum lugar do mundo a inovação é feita nas universidades, e sim nas empresas. Tal lei incorpora os princípios neoliberais e coloca os professores como “empreendedores” e as instalações da universidade podem ser cedidas para uso das empresas, com ônus para o Estado. As pesquisas financiadas por mecanismos previstos nessa lei, mesmo que desenvolvidas no interior das universidades, são sigilosas. Professores e alunos não podem comentar sobre elas. Isso fere a autonomia universitária como a conhecemos até hoje e como a defendemos, fundamentados no art. 207 da Constituição Federal

¹⁴⁹ Decreto nº5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394/96. Tal decreto caracteriza a EaD como modalidade educacional e regulamenta em que níveis pode ser ofertada.. Este Decreto, em conjunto com a Lei das PPPs, como analisa Otranto (2006), consolidaram a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro, com algumas poucas restrições que podem ser facilmente superadas no decorrer do processo.

pudessem estudar em escolas privadas.

A produção científica do país, em conjunto com outros países, se desintegrava e as propostas, conforme análise de Leher (2004), fortaleciam o setor privado em detrimento da produção científica nacional em universidades públicas estatais. Nesse sentido, o PROUNI merece destaque. Lançado em 13 de janeiro de 2005, com a Lei nº11.096 (BRASIL, 2005b), teve o objetivo de conceder bolsas de estudo parciais para estudantes de graduação em instituições de ensino privadas, para “brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)” (BRASIL, 2005b, p. 3). Otranto (2006), em seus estudos, demonstra como o PROUNI foi um beneficiador da ampliação do setor privado no país. Em linhas gerais, abrangeu, por adesão, a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos), por meio de 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. O Projeto de Lei encaminhado ao Parlamento passou por diversas alterações no sentido de atender aos interesses das IES privadas.

A Reforma Universitária do PT adotou medidas para suprimir a necessidade de ampliação da rede pública de ensino superior. O PROUNI seguiu essa lógica, conforme apontam Catani e Gilioli (2005), pois, em termos de investimento, significaria menor custo e, ao mesmo tempo, buscaria cumprir a meta do PNE, Lei nº10.172/2001 (BRASIL, 2001), de aumentar a proporção de jovens na faixa de 18 a 24 anos que frequentam curso superior para casa de 30% até 2010. No entanto, essa meta segue sem alcance, já que os dados informam que o processo de expansão ficou abaixo do nível definido à época. O Instituto Semesp (2021) divulgou, em junho de 2021, dados que demonstram que, entre 2013 e 2019, houve aumento de 5,8% de estudantes ingressantes no ensino superior no Brasil. Porém, apenas 18,1% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior e somente 17,4% com mais de 25 anos ou mais concluíram o curso. Ou seja, os números estão abaixo da meta apresentada para 2010 e mais distantes ainda da meta de 33% até 2014. Das matrículas no Ensino Superior na atualidade, 78,5% estão concentradas nas IES privadas. Tal fenômeno, como analisa Marques (2018), se dá porque, apesar do PROUNI possuir caráter social oportunizando a alunos de baixa renda estudarem em instituições privadas, a preocupação com a permanência desses alunos não foi prioridade. Em consequência, a falta de recursos

para se manterem e demais condições sociais ou educacionais ocasionaram uma alta taxa de evasão. Percebe-se, assim, que o maior beneficiado desse programa é o setor privado, pois, além de receber recursos do fundo público, deixa de contribuir, diminuindo os recursos que poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas e, também, na assistência estudantil. Desse modo, tal política dá a falsa impressão de democratização do acesso, ao mesmo tempo em que desmonta a universidade pública e sua condição para produzir ciência descomprometida com os interesses puramente comerciais que o mercado impõe.

Com esse regramento institucional, o governo do PT estruturou o seu Projeto de Reforma Universitária, em 2006. O Governo Federal encaminhou em 12 de julho de 2006 o Projeto de Lei nº 7.200/2006 (BRASIL, 2006b), que trata da Reforma Universitária. Mota Junior (2006), Leite (2015) e ANDES-SN (2006) apontaram que esse PL retomou e aprofundou o receituário educacional neoliberal dos governos anteriores, que era permanentemente criticado pelo próprio PT na arena eleitoral. Fora do Governo Federal, do PT falava em “combater”: a organização, a expansão, o funcionamento, a avaliação e o financiamento do ensino superior pautados por diretrizes privatizantes.

Os elementos essenciais que conformam tal política se guiaram pelas pressões do GBM, que apresentava como necessidade imperativa promover o ajuste fiscal como forma de superar a crise econômica no país. A educação superior, em tal cenário, foi e ainda é apontada como de alto custo, beneficiando poucos “privilegiados”.

Com a exigência da “Organização Mundial do Comércio (OMC) de que a educação superior seja declarada “serviço” (leia-se, mercadoria), requerendo a “abertura” do mercado educacional brasileiro ao grande capital internacional” (LEITE, 2015, p. 4), a educação superior necessitava de uma reforma profunda para implementar medidas “corretivas” no sentido de promover equidade e qualidade.

Ao analisar as iniciativas relativas à reforma universitária do governo de FHC, que iniciou o debate concretizado no governo de Lula da Silva, observa-se uma relação direta com as recomendações do GBM, explicitadas em três documentos que serviram de base para as propostas de seus governos: “Brazil: Higher Education Reform” (BANCO MUNDIAL,

1993); “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995); e “Brazil: Higher Education Sector Study” (BANCO MUNDIAL, 2000). Esses documentos apontam a educação superior como bem privado e nele são utilizadas de forma intercambiada três expressões para designar os diferentes tipos de ensino propugnados: “educação superior”, “educação terciária” e “educação pós-secundária”. Nas entrelinhas desse desenho da educação superior, conforma-se um amplo processo de diversificação institucional, onde a universidade não é prioridade. Esse fenômeno se expressou no PL nº7.200/2006 (BRASIL, 2006b) do PT, ao apresentar excessiva subdivisão da educação superior em universidades, universidades tecnológicas, faculdades e centros universitários, incorporando o que os documentos do GBM afirmavam sobre a necessidade de diversificação institucional.

Na época, diversas entidades de docentes, estudantes e técnicos administrativos se posicionaram contrárias a tal reforma. O ANDES-SN (2006) foi um oponente dos mais críticos, chegando a apresentar uma análise do PL nº7.200/2006, compreendendo-o como uma das bases de análise sobre a reforma universitária do governo Lula em aliança com o GBM. A educação é defendida no PL conforme analisa o ANDES-SN (2006) como “bem público”, porém a acepção está fortemente vinculada à concepção presente na Reforma do Estado dos governos de FHC, pois a noção de “bem público” se vincula à educação superior entrelaçada, diluída nas fronteiras entre o público e o privado. Nessa concepção, o que se entende por “público” não é a natureza jurídica das instituições que ofertam as vagas no ensino superior, e sim o fato desta destinar-se ao público em geral. Desse modo, a educação superior deixa de ser concebida como direito social e passa a ser encarada como uma atraente fatia do mercado de serviços.

Sobre o papel do Estado no compromisso de garantir a oferta, acesso e permanência do estudante à educação superior, percebe-se forte vínculo com o mercado educacional, não só pelo PL, mas também por ações anteriores, como a criação do PROUNI. Este se fortaleceu à medida que o Estado propôs a Reforma Universitária que reconfigura o cenário e os modelos de IES no país. Nos artigos 7 a 11 do PL, que tratam da constituição das IES, fica claro como a diversificação foi um elemento importante da proposta e o seu objetivo foi o fortalecimento do setor privado, via condição legal para construir arranjos diferentes de instituições chamadas “pós-secundária” ou de “educação terciária” (BRASIL, 2006b), tal

como orientado pelo GBM. O art. 9 apresenta a classificação das IES como sendo as universidades, centros universitários ou faculdades. Importante referendar que os dois últimos tipos se concentram nas mãos do setor privado (BRASIL, 2006b).

A organização estrutural e financeira de tais IES públicas e privadas passa a ter uma nova configuração. No art. 7 do PL fica definido que as entidades mantenedoras de tal modalidade de ensino são: (1) o Poder Público e (2) um conjunto de outras personalidades jurídicas, incluindo pessoa física, sociedade, associações, fundações com personalidade jurídica de direito privado (BRASIL, 2006b). Tal condição representa a ampliação da atuação do setor privado, inclusive podendo atuar no setor público via fundações, de forma a organizar e financiar projetos nas IES públicas. Por outro lado, ratifica a atuação do poder público como entidade de apoio financeiro das IES, como já ocorria via PROUNI.

Dois pontos do PL demonstravam o forte vínculo com os interesses do mercado, sendo o primeiro o estímulo à EaD e o segundo, a legalização das PPPs entre as fundações de apoio e as universidades. O EaD foi referendado no art. 5 do PL, em que é admitida a possibilidade dos cursos superiores serem ministrados na modalidade à distância, desde que tal medida seja apresentada no PDI da instituição (BRASIL, 2006b).

Na análise do ANDES-SN (2006), tal orientação abre a possibilidade não só para graduação, mas também para a pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, serem ofertados a distância. Há, assim, a atribuição de tal modalidade de ensino como equivalente à educação presencial em todas as situações, bastando a instituição ser credenciada pelo MEC para ministrá-la e essa oferta contar em seu PDI. O resultado de tal estímulo, nos anos subsequentes, foi a proliferação de instituições de educação superior com infinitas possibilidades de EaD, em diversas áreas do conhecimento. Porém, destaca-se que essa modalidade teve crescimento maior na formação de professores, principalmente daqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.¹⁵⁰ Há claramente um vínculo com os interesses privatistas de setores ligados às empresas educacionais e aos grupos que viam a oportunidade de crescimento em número de matrícula e em lucratividade, por meio dessa

¹⁵⁰ O Censo da Educação Superior de 2019 mostra que o número de ingressantes em Pedagogia e demais licenciaturas cresceu, entre 2010 e 2017, mais de 163%, em grande parte estimulado pela EAD, atingindo 2/3 dos matriculados nas licenciaturas (INEP, 2020).

modalidade de ensino.

Para além do setor privado, tal modelo se apresentou nas IES públicas por meio do Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006^a), que instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para atuar em parceria com Institutos Federais de Educação (IFES, CEFETS e IES estaduais) no sentido de promover a expansão da oferta de cursos superiores em diferentes regiões e municípios do Brasil e estimular a interiorização da oferta pública, por meio da educação à distância. Fundamentalmente, a UAB visa oferecer cursos de Licenciatura e formação inicial e continuada de professores da educação básica e, por meio da educação à distância, penetrar em regiões nas quais a universidade nunca chegou. Como salientam Santos et al (2015), tal formação segue a lógica neoliberal ao tratar de elementos formativos pautados na Sociedade do Conhecimento e vinculados a competências e habilidades, tendo como base o ensino desvinculado dos outros elementos de base da universidade: a pesquisa e a extensão. O foco é a certificação, sob a justificativa de atender às camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária.

Essa proposta vincula o PL nº7.200/2006 às orientações internacionais e tem impacto em toda a formação, que é precarizada tanto pela ausência de grandes investimentos como pelo descompromisso com a qualidade da formação de professores. Além desses pontos, o PL incrementa o processo de precarização do trabalho docente por meio da ampliação da jornada de trabalho, aumento significativo de alunos por turmas e pela do controle sobre o trabalho. Incrementa, também, a flexibilização dos contratos de trabalho, por meio da contratação de pessoal como “bolsistas” para serem responsáveis pela formação de professores, sem qualquer vínculo empregatício ou direito trabalhista garantido, aprofundando o processo de desvalorização da profissão docente. Em síntese, admite-se a incorporação de relações de trabalho precarizadas, típicas do mercado, em instituições públicas.

Outro elemento de caráter privatista que se apresenta no PL nº 7.200/2006 se refere às relações entre entidades públicas e privadas no âmbito das universidades, contida no art. 53 que altera a Lei n. 8.958, de 1994. As relações público-privadas entre as fundações de apoio e as universidades ficam legalizadas. Segundo a análise do ANDES-SN (2006), essa proposição promoveu a institucionalização de uma relação promiscua entre os órgãos superiores das fundações de apoio contratadas (de direito privado) e as IFES contratantes

(públicas), legalizando

[...] a atuação dessas fundações e manteria a problemática, já largamente descrita, que resulta da mistura ilegal de interesses públicos e privados. A situação se aguça quando, no art. 37 do mesmo PL, o § 2º determina que o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI deverá conter o detalhamento do plano de trabalho da IFES com a fundação. Assim, o art. 37 do mesmo PL vem reforçar/referendar a existência e o papel das fundações dentro das IFES. Dessa forma, à medida que o PL do Executivo vincula o custeio administrativo e a arrecadação de receitas próprias às fundações, toma o caminho contrário à autonomia universitária e pode desobrigar os governos quanto ao financiamento da universidade pública. (ANDES - SN, 2006, p. 21)

A citação acima demonstra o quanto a proposta de reforma seguiu os direcionamentos do GBM e adequou a estrutura universitária para a incorporação, com mais eficiência e flexibilidade, outras reformas que viriam nos anos subsequentes. Como afirma Leite (2015), o governo Lula da Silva avançou na privatização das universidades públicas e começou a materializar o projeto dos organismos internacionais: vincular setor privado e público e promover um ensino tecnificado, retirando o pouco de crítica, reflexão e produção de conhecimentos das instituições públicas de educação superior.

Em 2007, com o lançamento do PAC na educação, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que agregou uma série de ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, sustentando-se em seis pilares: i. visão sistêmica da educação; ii. territorialidade; iii. desenvolvimento; iv. regime de colaboração; v. Responsabilização; e vi. mobilização social.

Saviani (2007), ao analisar o PDE, demonstra como este teve uma repercussão positiva ao ser lançado, por apresentar metas que tratavam de elementos substanciais com relação ao desenvolvimento da educação como um todo no Brasil. Em relação à educação superior, o Plano inscreve cinco ações: i. FIES-PROUNI, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; ii. pós-doutorado, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada "fuga de cérebros"; iii. professor equivalente, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; iv. Educação Superior, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e v. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos

os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.

Segundo Antunes(2016) em 2007, o Brasil contava com 2.281 IES, sendo 89% delas privadas e apenas 11% públicas. As matrículas totais somavam 4.880.381 de alunos de graduação presencial, sendo 74,6% nas instituições privadas e 25,4% nas públicas, e representando algo em torno de 11% dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos. Em tal contexto, a disparidade do acesso com relações aos demais níveis da educação era imensa e o contexto de desigualdade se apresenta principalmente quando se analisa a entrada de estudantes nas universidades federais. Um dos elementos que se tornou constante no período do governo Lula foi um amplo processo de expansão via instituições privadas de ensino superior com justificativa de “promover a equidade”, conforme o GBM aconselhava em seus documentos desde os anos de 1990.

Seguindo a linha do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e integrando as ações do PDE de criação de condições para a ampliação do acesso e permanência do estudante na Educação Superior, no nível de graduação, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais, o MEC idealizou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007c).

Tanto o PROUNI quanto o REUNI justificavam-se pela necessidade de expandir o número de vagas na educação superior. O REUNI, embora tenha incentivado a necessária expansão das instituições de ensino superior públicas, com a criação de novos *campi*, vagas e a reestruturação tanto física, quanto estrutural e de pessoal, necessárias frente ao projeto de sucateamento implementados por sucessivos governos no Brasil, resultou em fortes impactos na formação e no trabalho exercido nas universidades.

Leite (2015) afirma que tais propostas apresentavam ilusões de excelência com base no reforço de que educação é um fator essencial de mobilidade social, em especial a educação superior. A política de expansão se sobrepunha à estrutura da educação pública, pois, em um maior âmbito, o plano era ampliar os lucros dos empresários. Assim, a expansão foi o mote do governo Lula, viabilizada pelo uso indiscriminado da EaD, do fundo público para fortalecer o setor privado e da reestruturação das IFES sob um discurso de compromisso

democrático de ampliar vagas, mas tendo como ônus a precarização do ensino, do trabalho docente e técnico-administrativo em educação.

Embora existisse o aspecto da adesão voluntária das IFES, que receberiam recursos no período de cinco anos, caso aderissem, a realidade da universidade foi a desconstrução de sua natureza, conforme argumenta Martinez (2013). Segundo a autora, o REUNI mudou a concepção de universidade e estabeleceu um novo paradigma para o ensino superior, que modifica em essência o conceito de universidade pública, ressignifica suas funções sociais e altera a estrutura dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nas IFES. Para iniciar a expansão, foi firmado um contrato de gestão, nos moldes previstos no PDRE de Bresser-Pereira, que obrigou a universidade a assumir metas vinculadas ao número de estudantes por turma e alterar a relação professor/aluno de 1 para 18. Os recursos se vinculavam à expansão, o que levou as universidades a aumentarem o número de vagas. Porém, nem sempre o aumento do número das vagas significou proporcionalmente o aumento do número de docentes. Em tal contexto do REUNI há a intensificação da precarização do trabalho docente, e este se enquadra em um contexto de exploração vinculado a lógica da produtividade acadêmica, pois:

Nessa ‘cultura da produtividade’ o trabalho do professor entra na exploração capitalista, mas existem outros fatores que caracterizam a precarização do trabalho docente no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão. O número de alunos em sala de aula na graduação é um desses aspectos. Na determinação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, Decreto n. 6.096/2007), ao qual todas as universidades federais aderiram, a exigência de 18 alunos por professor é um dos fatores que vai contribuir para o fato. A expansão da ordem de 100% no número de ingressantes e de 200% no das matrículas, também como item desse mesmo programa, pode levar a universidade a uma expansão sem o correspondente aumento do número de vagas para professores, no afã de receber verbas que não ultrapassam 10% a 20% do que atualmente é destinado às IFES (MAUÉS, 2010, p. 153-154).

As análises de Maués (2010) convergem com as análises realizadas pelo ANDES-SN acerca das consequências do REUNI para a precarização do trabalho docente. No dossiê produzido pelo ANDES-SN produzido em 2013 sobre as condições de trabalho e os efeitos da expansão quantitativa da educação superior, se chega à conclusão de que a proposta do governo fracassou e um dos principais fatores foi o agravamento da precarização do trabalho desenvolvido pelos professores, sobretudo pela quantidade insuficiente de docentes contratados para atender às demandas da instituição. O Dossiê utiliza de dados divulgados em 2012 pelo MEC sobre o resultado da expansão. Por exemplo, o número de vagas

ofertadas pelas universidades cresceu 111% entre 2003 e 2011 e o número de professores cresceu 44% até 2012. O número de docentes efetivos passou de 40.523 para 67.635, enquanto o número de matrículas foi de 579.719 para 941.364. A princípio, ao tratar da relação professor/aluno de 1 para 18, essa tende a ser compreendida como pequena, porém a natureza do trabalho do professor universitário se pauta em três pilares (ensino, pesquisa, extensão), acompanhado dos processos de gestão na lógica departamental, acrescentado da exigência da produção acadêmica (produção de artigos, orientações, desenvolvimento de pesquisa).

O conjunto de determinações contidas no REUNI, conforme analisa Leite (2015), impacta não só trabalho docente, mas a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Frente às exigências de produção acadêmica, em especial na pós-graduação, há, como demonstram Sguissardi e Silva Junior (2009) um confronto entre duas realidades: uma da graduação e outra da pós-graduação. Na graduação, com teor regulatório de avaliações definidas pelo SINAES, ao passo que na pós-graduação, tem-se os ditames heterônomos da Capes, coadjuvante pelo CNPq, Finep e outros órgãos externos à instituição. Frente às pressões, como destaca Leite (2015), a primeira consequência é o abandono das atividades na graduação, notadamente o ensino. Conformam-se um novo tipo de professor, cujo patamar de qualificação leva em conta, prioritariamente, a pesquisa, mesmo sem a contrapartida financeira para a sua manutenção. O governo não oferece as mínimas condições para a pesquisa (o número de bolsas decresce na mesma proporção da imposição de novos critérios, assim como aumentam os cortes e os contingenciamentos).

Aliadas às condições de trabalho precárias de professores e técnicos-administrativos com o REUNI, têm-se consequências danosas para a formação universitária por meio de leis que não garantem os direitos dos trabalhadores e não representam um projeto de ciência comprometido. Um exemplo é o aumento de docentes substitutos nas universidades, que foi facilitado pela alteração da Lei nº 8745/1993 que limitava o número de professores contratados a 10% do total dos docentes de cada instituição. Em junho de 2011, o governo de Dilma Rousseff aprovou no Congresso Nacional a Lei nº 12.425 (BRASIL, 2011a) que ampliou para 20% o número total de professores contratados temporariamente. Tal condição promove maior vulnerabilidade e rotatividade de professores e, muitas vezes, pouco ou nenhum vínculo com o projeto científico da universidade, o que se adequa à ideia de

formação preconizada pelo GBM, pautada no pragmatismo e na pouca relação com conceitos e fundamentos, mas com métodos, elaboração de práticas que se vinculam com habilidades e competências laborais, conforme a produção nacional de um país semicolonial. Como trata Chaves (2013), tais políticas de expansão formam parte da reforma da educação superior brasileira do governo do PT e têm nos organismos internacionais seus principais agentes fomentadores.

As diretrizes emanadas do GBM têm como eixo central a ampliação da oferta por meio da redução de custo, aprofundamento da privatização, flexibilização das instituições e intensificação e precarização do trabalho docente.

Em meio a tal condição, os ataques aos direitos dos docentes, se avolumam com políticas de arrocho salarial, ataque à carreira, sucateamento da estrutura física, intensificação do trabalho, substituição da previdência pública por um regime de capitalização, entre outras, demonstrando o que o Estado de base gerencialista, vinculado a valores empresariais, aponta como futuro para a universidade estatal pública brasileira. Os impactos de tal política promoveram como demonstram Jacobs (2013) e Leite (2015), a consolidação de um novo modelo de universidade e de gestão com vista a ajustar as instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens acadêmicos, acompanhados da contenção de gastos públicos. Essa linha de atuação se aprofundou no governo Dilma Rouseff por meio de políticas de cortes de toda natureza, como será retratado no ponto a seguir.

6.3 O governo Dilma: expansão, Pátria Educadora e cortes

Esta seção tem o objetivo de apresentar elementos da política do governo do PT no período em que Dilma Rousseff foi presidente da República (2011-2016), para se compreender as inflexões da política para educação superior em um momento de crise. Embora Dilma tenha herdado o caminho de Lula, vinculado à expansão de vagas na universidade por meio do PROUNI e do REUNI, essa realidade se transforma após 2014, devido à crise e à necessidade do pagamento da dívida pública, levando o governo a cortar investimentos em áreas fundamentais, como a educação. Essa seção se divide em duas partes, a primeira faz um panorama do governo Dilma e a segunda trata das políticas desenvolvidas no âmbito da

educação superior.

6.3.1 O governo Dilma e a crise geral do capitalismo

A conjuntura do governo de Dilma Rousseff (2011-2016) foi marcada por turbulências econômicas, sociais, políticas e militares. Em 2011, quando Dilma assumiu o cargo de presidente do Brasil, já era possível sentir os efeitos da crise econômica de 2008. Em meio a tal conjuntura, a política de conciliação de classes, iniciada nos dois mandatos de Luiz Inácio, foi mantida. Singer (2016) afirma que a vitória de Dilma em 2010 significou a sobrevivência do Lulismo, para além dos mandatos de Lula. A plataforma de Dilma, divulgada em sua campanha, foi de eliminar a pobreza absoluta do país. Porém, as propostas de erradicação da pobreza com ampliação da transferência de renda; expansão do crédito popular; valorização do salário mínimo e geração de emprego, na prática, concorreram com o aumento dos lucros para os bancos privados. Segundo levantamento do Jornal Valor Econômico, em 2014, reproduzido pela Revista Veja (BANCOS..., 2014), os bancos lucraram 239,9 bilhões de reais, com retorno ao patrimônio de 14,6% em um contexto de desaceleração econômica, visto que a economia cresceu somente 2,08% entre 2011 e 2013. Como avalia Carleial (2015), a política econômica implementada no governo Dilma, tendo à frente Guido Mantega como ministro da Fazenda, foi marcada por um ajuste de choque que impôs forte redução dos gastos públicos e do crescimento econômico vinculado ao aumento do desemprego, à redução do salário real, ao desmonte da política de valorização do salário mínimo, ao encolhimento do investimento público e ao aprofundamento da financeirização e da desindustrialização brasileiras. Essa política reforça a condição histórica do Brasil no cenário internacional, pela economia condicionada à exportação de produtos primários e com forte dependência de recursos externos e de tecnologia, e uma economia interna marcada pela concentração de renda.

O primeiro mandato de Dilma (2010-2014) seguiu as políticas do antecessor Luiz Inácio. Mas, segundo Carleial (2015), o governo Dilma, desde 2011, sofreu as consequências da mudança do cenário internacional, marcado pela redução do crescimento, notadamente de China e Índia, a crise do euro e a frágil recuperação americana. Adicionalmente, o consumo das famílias também desacelerou nesse ano. O governo Dilma tentou aumentar o estímulo

ao investimento privado, que já vinha sendo impulsionado pelas ações do BNDES. A tentativa foi de conferir maior consistência à política econômica através do aumento dos investimentos privados, tornando o setor produtivo mais parceiro das mudanças em curso. Nesse contexto, a expectativa foi que as desonerações¹⁵¹ ajudariam a manter os empregos e aumentariam os investimentos e os lucros das empresas. Pela análise de Carleial (2015), os fatos demonstram que houve diversas situações que, conjugadas, criaram uma situação de crise, demonstrando que a afirmação de Lula em 2008 de que a crise bancária dos EUA seria uma “marolinha”¹⁵² era falsa. Em agosto de 2011 foi lançado o Plano Brasil Maior, que previa a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), a ampliação de cadastros como Microempreendedor Individual (MEI) e mais de 280 outras medidas com fins de tornar mais competitiva a indústria brasileira no mercado internacional. A pauta exportadora brasileira se vinculava a um amplo processo de reprimarização associada à ausência de uma política industrial consistente, mesmo com tal plano.

Dilma deu continuidade à política de desenvolvimento do governo de Lula com o PAC 2. Porém, com a crise e a recessão, a política de cortes se tornou constante e foi justificada para retomada do crescimento. Em 2015, Dilma anunciou o contingenciamento de R\$69,9 bilhões das despesas previstas para o ano e atingiu 38 ministérios. Do total, R\$25,7 bilhões foram cortados do PAC, R\$11,7 bilhões da saúde e da educação, R\$9,4 bilhões. Carleial (2015) critica tal política e afirma ser difícil sustentar o argumento de que associar juros altos e cortes nos gastos governamentais leve à retomada do crescimento. Com efeito, o que tende a ocorrer, como consequência, é a queda do crescimento econômico, o desestímulo aos investimentos com todas as consequências negativas sobre o emprego e a renda. Esse corte atingiu o PAC, os investimentos com a educação superior via suspensão de bolsas de pós-graduação em diferentes áreas disciplinares, atraso na transferência de verbas para as universidades e no desembolso dos recursos do FIES, do Pronatec e a suspensão dos programas Ciência sem Fronteira e Farmácia Popular.

Em tal cenário, as contradições políticas ficaram mais expostas e, junto delas, a realização

¹⁵¹ A desoneração é um benefício fiscal criado pela MP nº540, convertida na Lei nº 12.546, de 2011, que consiste em substituição da contribuição previdenciária patronal incidente sobre a folha de salários por uma contribuição incidente sobre a receita bruta, reduzindo a carga tributária da contribuição previdenciária.

¹⁵² Expressão utilizada por Luiz Inácio em 2008 ao afirmar que a crise era uma um tsunami nos EUA e, se chegasse ao Brasil, seria uma marolinha.

da Copa do Mundo, em 2014, levou às ruas em julho de 2013 manifestações marcadas por combatividade, especialmente da juventude, de um lado, e repressão policial, de outro. O custo foi um grande desgaste político para o PT e o desenvolvimento de um golpe militar¹⁵³ em curso contra o inevitável levantamento das massas que sentem concretamente o resultado da crise econômica e da miséria.

Frente a tal contexto de crise econômica e política, as ações voltadas para a educação seguiram a lógica de fortalecer o mercado da educação nas IES públicas e privadas, como será tratado no ponto a seguir.

6.3.2 Dilma e as políticas para a educação superior brasileira

O governo de Dilma Rousseff tem início reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior iniciado no governo Lula. Ferreira (2019), ao apresentar o processo de reformas no governo Dilma, afirma que o objetivo era expandir e interiorizar os institutos e universidades federais mediante a organização multicampus, principalmente nos municípios populosos e com baixa renda per capita.

O contexto de expansão nesse período, em especial via REUNI, veio acompanhado de congelamento dos salários¹⁵⁴ dos servidores federais desde 2009, da implantação de nova carreira¹⁵⁵ e de arrocho em especial para os aposentados e novas normas vinculadas à

¹⁵³ Parte-se das análises desenvolvidas pelo Jornal A Nova Democracia, desde 2016, sobre a situação política nacional frente ao *impeachment*, a vitória de Jair Bolsonaro e a atuação dos militares ainda no governo Dilma. O Jornal analisa a situação como um todo, apresentando análises que desenha no Brasil um processo de reestruturação do Estado e concentração do poder no executivo com forte atuação do Alto Comando das Forças Armadas.(ARRUDA, 2002; 2010; 2017).

¹⁵⁴ Anunciada pelo Projeto de Lei Complementar 549, de 2009, que congela o salário do funcionalismo federal por dez anos, mas não chega a ser votado, essa política é implementada, na prática, nos sucessivos orçamentos federais: as perdas para a inflação devem ser esquecidas; nas negociações, o governo só fala em “reposição zero” para 2011, 2012 e 2013, aceitando apenas a possibilidade de corrigir certas distorções em algumas carreiras (BRASIL, 2009).

¹⁵⁵ Em agosto de 2010, o governo apresentou uma proposta, não de reestruturação da carreira, mas de criação de nova carreira, com descontinuidade em relação ao PUCRCE (referência legal garantidora da preservação das conquistas fundamentais) e transposição automática (portanto, coercitiva), com a conseqüente perda de paridade, integralidade, coisa julgada, direito adquirido, com alongamento da carreira (de 17 para 21 níveis), forçando o piso efetivo para baixo, com distorções, desestruturação.

produtividade, em 2012. Nesse ano ocorreram greves em diversas IFES no Brasil. A greve dos professores da IFES de 2012 é considerada a maior paralisação já realizada no país, com adesão de 95% das instituições, superando o movimento grevista de 2001. Como afirma Badaró-Mattos (2013), essa greve se configurou como a de maior dimensão da história da categoria com participação de mais de 60 instituições, cerca de 100 mil professores entre ativos e aposentados e um milhão de estudantes envolvidos na paralisação. O Movimento docente desde 2001 não tinha uma magnitude tão grande. Badaró-Mattos (2013) avalia que esse intervalo sem maiores ações coletivas dos docentes pode ser atribuído tanto ao relativo consenso alcançado por propostas do governo no interior das IFES, quanto a dificuldades do sindicato em mobilizar uma categoria que se renovou muito nos últimos anos. E essa renovação ocorreu em um contexto de refluxo das lutas.

O movimento iniciado em 17 de maio de 2012, com apoio de dez universidades e organizado pelo ANDES-SN, teve como reivindicações principais a reestruturação da carreira dos docentes e o reajuste salarial. Segundo o ANDES-SN em avaliação que se encontra no *site*¹⁵⁶[s.d] da Seção Sindical da UFRGS, a greve era por tempo indeterminado e os professores só voltariam ao trabalho depois de concluída uma negociação com o governo federal. As reivindicações, até esse momento, eram centradas na definição de uma nova carreira única para o magistério federal e na melhoria das condições de trabalho. Essas reivindicações estavam ligadas, como avalia Badaró-Mattos (2013) corroborando o ANDES-SN [s.d], ao quadro de precarização instaurado pelo REUNI que resultou em contratos "informais" de de trabalho, com a ampliação de bolsas diversas, professores substitutos ou temporários) e um modelo produtivista de avaliação de desempenho, com o aumento da carga de trabalho em sala de aula combinado com cobranças de indicadores quantitativos de publicação, participação em congressos, orientações e patentes.

Em termos concretos, os professores propuseram com a greve o estabelecimento de um plano de carreira único para os docentes das IFES; aumento de salário através de 13 gratificações remuneratórias e variação de 5% do salário a partir do piso nacional para um regime de 20 horas semanais, acrescido de acordo com o número de horas trabalhadas. O salário base mínimo do professor nessa situação era calculado, à época, em R\$ 2.329,35. No

¹⁵⁶ A Sessão Sindical da UFRGS apresentou um balanço da greve nacional de 2012 com o título: "Greve Nacional de 2012: ganhos, empates e retrocessos." Disponível em: <https://andesufrgs.wordpress.com/pl4368-2012/greve-nacional-de-2012-ganhos-empates-e-retrocessos/>. Acesso em: 01 ago. 2012.

que tange às condições de trabalho, as reivindicações concentraram-se em exigências de concursos públicos para docentes e técnicos, conclusão das obras de expansão já em curso ou licitadas, garantias de verbas de manutenção e assistência estudantil, entre outros.

A greve durou quatro meses e, no final de agosto, o ANDES-SN protocolizou no Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG) e no Planalto uma contraproposta em que a categoria abria mão do aumento, dando preferência à reestruturação da carreira. O documento exigia que, a cada degrau de progressão, os professores tivessem ajuste de 4% - anteriormente, o percentual desejado era 5%. As respostas do governo foram sempre dúbias. E como, recorda e avalia Badaró-Mattos (2013), de um lado, o MPOG acabou cedendo à força da greve, "negociando" a carreira e colocando sobre a mesa R\$ 4,2 bilhões para reajustar os salários da categoria nos próximos anos (em três parcelas, até 2015).

Por outro lado, depois de algumas idas e vindas, reuniões com o Comando Nacional de Greve (CNV) e o MPOG que aconteceram em 12 de junho, 13 e 24 de julho e 1º de agosto, o governo acabou por apresentar uma proposta de reordenação da carreira docente que aprofundava a desestruturação existente até então. A Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes) criticou a contraproposta por acreditar que ela não valoriza a titulação do profissional e poderia prejudicar a progressão na carreira, e o governo reafirmou que as negociações estavam fechadas e não voltou a discutir a contraproposta apresentada. Diante da rejeição da proposta pelos grevistas, o MPOG assinou um acordo com a Proifes.

O Projeto de Lei 4368/2012¹⁵⁷ (BRASIL, 2012b), que seria aprovado em dezembro, garantiu somente reajuste real (diante da inflação projetada) para os níveis superiores das carreiras, aos quais só uma pequena parcela dos docentes têm acesso. Além disso, manteve a separação

¹⁵⁷ Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências.

entre as duas carreiras existentes, não estabeleceu percentuais fixos para a retribuição por titulação, mantendo-as como gratificações, e não garantiu a isonomia entre ativos e aposentados.

Conforme as análises do ANDES-SN, a greve teve vitórias significativas, dentre as quais se destacam oito: 1. retirada da proposta de alongamento da carreira que criava uma nova classe (Sênior) acima do Associado, com mais quatro níveis; 2. existia a proposta de que a remuneração fosse dividida em Vencimento Básico (VB) e duas gratificações em valores nominais (a Gratificação Específica do Magistério Superior – GEMAS - e a Retribuição por Titulação - RT, criada em 2008). Em agosto de 2011, o governo aceitou incorporar a GEMAS ao VB e conceder reajuste emergencial de 4% (para ativos e aposentados), a vigorarem em março de 2012 através do PL nº 2203/2011. A greve obrigou o governo a abreviar a tramitação, convertendo o PL em Medida Provisória (MP nº 568/2012) com imediata entrada em vigor (salário de maio/2012); 3. o governo introduziu no PL nº 2203 e na MP nº 468, a alteração dos adicionais de insalubridade/periculosidade, transformando-os de percentuais para valores nominais.

Com a greve, o governo recuou, voltou a calcular os adicionais como percentuais sobre o vencimento básico; 4. em agosto de 2010, o governo apresentou proposta de nova carreira, com descontinuidade em relação à situação anterior e, portanto, numerosas perdas. Com o advento da greve, o governo recuou. O PL nº 4368 criou um Plano de Carreiras de Magistério Federal, abrigando as duas carreiras de então, Magistério Superior - MS e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT), que foram reestruturadas; 5. antes da greve, havia 17 níveis remuneratórios e o governo queria alongar danosamente a carreira para 21 níveis. A greve forçou o governo a aceitar a proposta do ANDES-SN de 13 níveis remuneratórios. No entanto, nenhum artigo do PL nº 4368 fixa a amplitude da carreira. Por isso, o ANDES-SN propõe uma emenda ao artigo 1º, a qual explicita a existência de “um total de 13 níveis de vencimentos distribuídos nas classes”; 6. no caso do EBTT, o governo se recusava a reconhecer o direito à progressão imediata de D I para D III para quem possuísse título de mestre ou doutor. O Decreto nº 7806 de setembro de 2012 permitiu a imediata concessão da progressão D I para D III; 7. em 2009-2010, o governo anunciou que, até 2014, não haveria reajuste linear para os servidores federais, ou seja, “reposição zero” em 2011, 2012 e 2013. A greve impôs ao governo conceder reajuste linear de, no mínimo, 15,8%, escalonados em

três anos: 2013 a 2015, para todos, além de correções e ajustes específicos para cada categoria. Para os docentes federais, as porcentagens são maiores, mas desiguais segundo as classes e níveis; e 8. havia dois cargos docentes, o cargo de titular sendo dissociado do cargo relativo às carreiras do Magistério Superior e EBTT. O governo aceitou a proposta do ANDES-SN de incorporação do titular à carreira.

Porém, apesar das conquistas, os ataques à carreira e à remuneração se mantiveram ao incorporar a RT ao VB. O PL nº 4368, transformado na Lei Ordinária nº 12.772/2012, manteve a disparidade entre os degraus (steps). Além disso, não há paridade entre os ativos e os aposentados, pois foi efetivamente quebrada com a criação do Cálculo da Gratificação de Estímulo à Docência GED, em 1998, e outras que seguiram. Acrescenta-se, ainda, o aspecto relacionado à criação da Classe de Professor Associado, em 2006, que, de um lado, promoveu o rebaixamento dos docentes não-titulares que se aposentaram em relação ao topo, prejudicando-os, permitindo ao governo arrochar seus salários. De outro lado, ao conceder vantagem financeira a essa classe, retirou seus integrantes da luta do movimento docente por melhorias salariais. Apesar de todos desempenharem atividades de docência, pesquisa e extensão, não houve unificação na carreira, mesmo que as duas que se estabeleceram tenham estruturas idênticas.

Considera-se que as condições de trabalho se tornaram mais precárias a partir do programa REUNI, pois a contratação de mais docentes não aconteceu na mesma proporção que a ampliação de vagas de discentes. O MEC condicionou a autorização de vagas ao cumprimento de metas. O custo dessa expansão se mostrou cada vez mais comprometido pelas políticas de ajuste fiscal. Em 2013, o país entrou em uma profunda crise econômica, derivada da crise mundial de 2008. A crise econômica se desdobrou em crise política, com as manifestações da população em praticamente todos os Estados brasileiros. A política para educação superior do governo Dilma Rousseff demonstrou a continuidade do programa do governo Lula da Silva em relação à expansão da rede federal e à importância de novos papéis para as universidades, consonantes com as demandas econômicas. Prova de tal postura foi o acento dado à área de ciência e tecnologia e a criação e fortalecimento de programas já existentes, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Prouni, o Fies e o Programa Ciência Sem Fronteiras (CSF).

Em 2013, o governo lançou o Plano Inova Empresa, que previa investimentos de R\$ 32,9 bilhões para alavancar a produtividade e a competitividade do país. No âmbito da educação superior, houve a aprovação da Lei nº 12.688/2012 (BRASIL, 2012^a), que instituiu o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), estabelecendo critérios para as instituições particulares renegociarem suas dívidas tributárias com o governo federal; o Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012^e), que regulamentou a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012^d), que dispôs sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Destacam-se, ainda, a criação, em junho de 2013, de quatro novas universidades federais: Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba), Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Universidade Federal do Cariri (Ufca). A partir da criação dessas instituições, o governo propôs como meta ofertar 145 cursos e 38,3 mil novas vagas até 2018.

Oliveira e Fereira (2014) apontam que, na administração pública, o governo Dilma criou, mediante o Decreto nº 7.478/2011, a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), do Conselho do Governo, cujo objetivo consiste em consolidar a gestão privada no âmbito do Poder Executivo, como se expressa em seu texto:

Formular políticas e medidas específicas destinadas à racionalização do uso dos recursos públicos, ao controle e aperfeiçoamento da gestão pública, bem como de coordenar e articular sua implementação, com vistas à melhoria dos padrões de eficiência, eficácia, efetividade, transparência e qualidade da gestão pública e dos serviços prestados ao cidadão, no âmbito do Poder Executivo (BRASIL, 2011, art. 1º). [...] a CGDC deverá identificar os processos administrativos e órgãos considerados prioritários de atuação para tornar mais eficaz a gestão de resultados na administração pública, a fim de otimizar o desempenho do Poder Executivo na prestação de serviço, reduzir custos e racionalizar processos (OLIVEIRA; FERREIRA, 2014, p. 200).

Como elucidam Oliveira e Fereira (2014, p. 200), a criação da Câmara objetivou aprimorar a estrutura gerencial da administração pública. Para tanto, foram convidados quatro representantes da sociedade civil, considerados especialistas em planejamento estratégico, gestão de negócios e gestão de pessoas. São eles: Jorge Gerdau Johannpeter (presidente do grupo Gerdau), nomeado presidente da CGDC; Abílio Diniz (proprietário das redes Pão de Açúcar, Extra, Compre Bem, Sendas e Ponto Frio); Antônio Maciel Neto (presidente da Suzano Papel e Celulose); e Henri Philippe Reichstul (ex-presidente da Petrobras). Já os representantes do governo que compõem a Câmara são os titulares da Casa Civil, da

Fazenda, do Planejamento e do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio.

Ante a tal processo de racionalização na educação superior, IES públicas foram se enquadrando ao modelo de gestão gerencial no que se refere ao controle do trabalho acadêmico, na redefinição de seus objetivos, programas, políticas de manutenção e desenvolvimento comprometidos cada vez mais com os parâmetros do mercado. O reflexo é uma indução na educação superior de processos de aperfeiçoamento da organização e da gestão acadêmica, mediante a promoção da eficiência e da eficácia na produtividade da gestão universitária e do trabalho acadêmico. Como reforçam Oliveira e Ferreira (2013), a administração acadêmica passou a ser entendida como gestão de um negócio, que visa a planejar, organizar, dirigir e controlar os meios produtivos de uma empresa para atingir seus objetivos, em termos de lucro, mediante o uso racional dos recursos humanos, dos produtos e dos instrumentais de trabalho.

O processo de racionalização no governo Dilma ocorre *pari passu* ao processo de financeirização e mercantilização do processo de produção científica. A prioridade da política econômica de Dilma foi a manutenção do ajuste fiscal e a realização de reformas que assegurassem o pagamento da dívida pública e a adoção de políticas públicas sociais focalizadas, em detrimento da ampliação de recursos para política de caráter universal. Essa condição deixou as IFES fora do que foi considerado prioridade.

A crise político-econômica que se manifestou no governo Dilma em 2014 se expressou em meio às políticas de cortes orçamentários, que foram chamadas de “medidas de ajuste”. Na educação superior esses cortes significaram a redução drástica do orçamento direcionado para as IFES. O arrefecimento no investimento em Educação em 2015 ultrapassou a margem dos R\$ 11 bilhões de seu orçamento, em virtude da efetivação do pacote de cortes para garantir o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública ao setor financeiro (ADUFES, 2015). O ministro da Fazenda, Joaquim Levy, e o do Planejamento, Nelson Barbosa, anunciaram os cortes acompanhados de bloqueio de gastos, com adiamento de reajustes do salário dos servidores, suspensão de concursos públicos e a proposição de enviar ao Congresso projeto de lei que garantisse o cumprimento de teto salarial a todos agentes públicos e servidores. Medida que se consolidou no governo de Temer, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016.

Em meio a desgastes de diversas ordens, Dilma conseguiu se reeleger com pequena margem de votos. Ao tomar posse, no dia 1º de janeiro, anunciou o lema do seu segundo mandato como presidente: “Brasil, Pátria Educadora”. A rigor, compreende-se que esse foi um *slogan* publicitário que tinha por trás uma realidade que na educação superior era alarmante, tanto pelos cortes como também pela retirada de direitos. A promessa de que no segundo mandato a educação iria receber recursos oriundos dos *royalties* do petróleo, do fundo social do pré-sal e que o Ciência Sem Fronteiras¹⁵⁸ (CSF) (BRASIL, 2011d) iria continuar garantindo bolsas de estudo para 100 mil jovens brasileiro ficou no discurso de posse.

Em 2015, o caos se tornou mais do que público, diversas universidades paralisaram suas atividades e deflagraram greve de técnicos e docentes contra o ajuste das contas públicas, a política de contingenciamento e de reajuste zero. A UFRJ fechou as portas durante quatro dias pela condição de não pagamento de funcionários terceirizados dos serviços de limpeza. A UNB e UFMG decidiram diminuir os gastos com serviços terceirizados, ou seja, optaram pela sua demissão. Houve ainda a suspensão do pagamento das contas de água e luz. O CSF chegou ao fim em 2017 por falta de verbas e, inclusive, foi alegado pelo MEC que este tinha deixado dívidas e que houve pouco retorno à produção científica brasileira.

Nesse contexto, os gastos com o FIES e o PROUNI não foram impactados de forma tão aviltante como as universidades públicas estatais. Na verdade, houve substancial aumento de verbas para as IES privadas, o que levou o grupo Kroton-Anhaguera a torna-se o maior conglomerado de ensino privado do mundo, tendo mais de 70 % de seu orçamento provindo do FIES. Segundo Sérgio Praça, professor da FGV, em 2014 a Kroton foi a empresa que mais recebeu recursos do governo federal, superando a Embraer e a Odrebecht.

O governo Dilma promoveu condições gerais para que a produção de tecnologia e inovação se colocasse em pé de igualdade da pesquisa básica. A perspectiva implementada em 2011 no CSF, como demonstra Ribeiro (2018), é de internacionalização do conhecimento, com fortes vínculos com a inovação e competitividade. A iniciativa conectou os esforços do MEC

¹⁵⁸ Programa “Ciências Sem Fronteiras” (CSF) pelo Decreto nº 7642 de 13 de dezembro de 2011, com fins de estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, mediante concessão de bolsas em áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras. O CSF apresentou entre suas finalidades atrair pesquisadores do exterior que quisessem se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa. Também criou oportunidades para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (BRASIL, 2011d).

e do MCTI por meio do fomento do CNPq e Capes e Secretarias do Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O CSF expressou o uso instrumental do conhecimento que, para dar fôlego à reprodução ampliada do capital, precisa das “inovações”. A ciência passa a se vincular a fins que não correspondem mais à pesquisa desinteressada. O CSF se enquadra na proposição do GBM de diminuir as fronteiras entre os estudantes de diferentes regiões do mundo, no sentido de criar condições para atrair para as universidades de Classe Mundial os melhores pesquisadores do mundo. Ainda, como analisa Ribeiro (2015), a dinâmica da internacionalização no Brasil não rompeu com a estrutura colonial da produção científica do país, pois o que ocorre é a consolidação de um modelo de produção científica periférica, desigual e subordinada ao modelo de desenvolvimento geral conduzido pelo capital financeiro, que no Brasil reforça o agronegócio como atividade produtiva principal vinculada à exportação.

O CSF assumiu a vinculação com empresas, demonstrando como essas se utilizam cada vez mais do fundo público para desenvolverem pesquisas que, não necessariamente, se vinculam à necessidade da coletividade, mas sim do bem privado. Além disso, reforçou as PPPs, escoando os recursos públicos a serviço de pesquisas voltadas para o mercado, o que retira a autonomia científica e desestimula pesquisas em áreas consideradas não prioritárias.

Sob tantas pressões, o professor pesquisador tende a aderir à lógica do GBM ao acatar e defender o modelo de universidade de excelência. Torna-se professor empreendedor, aquele que busca recursos, porém em condições reais de sucateamento, desestruturação da carreira e desmonte da universidade pública, concentrando a produção de ciência, tecnologia e inovação em pequenos nichos acadêmicos.

O governo de Dilma tratou de consolidar tal perspectiva que se vincula ao capitalismo acadêmico e empreendedorismo universitário, por meio da vinculação da ciência ao processo de tecnologia e inovação via criação da Lei nº13.243/2016 do Marco de Ciência Tecnologia e Inovação (MLCT&I) que se deu por meio do PL nº 2177/2011. Antes do MLCT&I, seriam necessárias mudanças na Constituição de 1988, por meio de legislação, que colocasse a inovação no mesmo patamar da ciência básica e aplicada. O PL foi fundamental, pois criou uma simbiose entre a universidade, os institutos públicos de pesquisa, as empresas estatais, as indústrias e a iniciativa privada, o que era vedado pela Constituição Federal. Por isso, a

modificação da legislação foi fundamental para que laboratórios de universidades, empresas estatais, instalações, instrumentos, insumos, pessoal técnico especializado e capital intelectual produzido em tais instituições pudessem ser compartilhados livremente com a iniciativa privada. A trava a tal condição estava na Constituição, por isso, se articulou em 2013 um projeto de emenda constitucional, a PEC nº 290 que a alterava, sendo aprovada em 2015 como a Emenda nº 85. Ao ser aprovado, o Projeto de Lei nº 2177/2011 retoma a tramitação no Congresso Nacional e, em janeiro de 2016, foi sancionado como Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016). Essa lei é a expressão cabal dos interesses privatistas na produção de ciência e tecnologia no Brasil. Esse fato se dá pela transformação nas legislações anteriores via emendas, especial na Lei de Inovação (Lei nº 10973/2004) promulgada por Lula da Silva que agrupa uma série de medidas que aprofundam a privatização das instituições de pesquisa e do conhecimento produzido, em especial pela universalização das PPP via Contratos com OS.

A base ideológica de tal concepção de ciência e tecnologia afasta-se da ideia de nacional-desenvolvimentismo ou de Estado interventor, elementos apresentados como ultrapassados. Consolida-se a ideia de que o saber acadêmico deve se aproximar do mercado, o que consolida o *ethos* privatista por meio da aproximação das universidades e institutos públicos de pesquisa com o mercado. Tal fato materializa o “empreendedorismo acadêmico” em que o professor/pesquisador é um agente captador de recursos via concorrência por editais e defesa aberta de venda de produtos e serviços desenvolvidos pelas IES e demais instituições públicas de pesquisa. Representando assim a concordância com as formulações de Salmi (2009) acerca do papel da pesquisa de excelência e a ligação da pesquisa com os interesses do mercado. O Marco Legal da Ciência e Tecnologia estabelece que União, Estados e municípios e agências de fomento deverão apoiar alianças entre as Instituições Científicas Tecnológicas (ICT) e as empresas privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando gerar novos produtos e serviços inovadores. A Ciência aplicada em tal perspectiva se transforma em produto tecnológico que vira inovação. Tal ideia se fortalece por meio da perspectiva de que é necessário capacitar tecnologicamente as empresas para enfrentar o mercado internacional e subordinar a produção científica às demandas do mercado com a justificativa de melhorar a performance do país nacional e internacionalmente. As ICTs constituídas como entes públicos ou pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos abrem a possibilidade da pesquisa se disvincule de seu papel clássico na universidade para se vincular

à produção econômica e as necessidades do mercado de produção de lucro.

Agregadas a tal condição dada pelo MLCT&I, as ICTs têm a prerrogativa de compartilhar com a iniciativa privada recursos materiais, tais como terrenos, instalações, laboratórios, instrumentos, recursos financeiros, recursos humanos e o capital intelectual por eles desenvolvidos. Para tanto, o marco preconiza para o desenvolvimento tecno-científico dois elementos externos às instituições de pesquisa, que são: (1) iniciativa privada ou/e as (2) parcerias público-privadas via OSs. Em tal condição, os Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT), responsáveis por gerir as políticas de inovação desenvolvidas pelas ICT, podem se constituir como personalidade jurídica, inclusive sobre forma de Fundação de Apoio, o que gera um processo em que o planejamento e a gestão possam ser executados por entidade privada, inclusive com a possibilidade de contratação por meio da CLT, atacando o Regime Jurídico Único (RJU), que determina ingresso de servidor somente via concurso público.

O Marco Legal apresentou atrativos para atrair os pesquisadores como a desburocratização na captação de recursos e prestação de contas; a participação dos ganhos financeiros das descobertas e inovações; a possibilidade do pesquisador público ter a patente em nome da Instituição de Ciência e Tecnologia (CTI); a possibilidade do pesquisador poder vender produtos, serviços e assessorias. Além desses atrativos, permite a liberação do pesquisador para integrar projetos em comum com empresas privadas, mantendo vinculação, carreira e vencimentos na instituição de origem.

O que tende ocorrer com a implementação do MLCT&I é que professores e pesquisadores das instituições públicas estatais vão se constituir como diretores das OSs que podem ser criadas conforme define o Marco. Tal fato retira o caráter público da produção científica, além de colocar à disposição das empresas toda a infraestrutura pública, que já é insuficiente para a produção de pesquisa básica, para projetos de inovação que vão fortalecer e favorecer as empresas multinacionais que podem, eventualmente, se vincular a projetos nacionais. Com tal realidade o conhecimento produzido pela universidade deixa de ser público e passa a ser privado, concentrado o que caracteriza esse como uma mercadoria rentável para um grupo seleto de cientistas. Além disso, conforme análise do Andes-SN (2016), a dependência científica se mantém, uma vez que as empresas brasileiras, em sua maioria, são transnacionais que produzem conhecimento em outros países e, no Brasil, se limitam à

compra de máquinas e equipamentos. Ou seja, as empresas não têm grande interesse nas pesquisas vinculadas à inovação desenvolvidas pelas universidades brasileiras. Porém, a possibilidade de acesso ao fundo público passa a ser interessante no que se refere à utilização desse para compra de equipamentos e não tecnologia interna.

O MLCT&I traz consequências profundas para o conjunto das IES públicas, tais como o ataque a carreira docente de ensino público por meio da flexibilização do regime de Dedicção Exclusiva (DE). Tal fato se dá pela possibilidade de ampliação da carga horária docente para que haja dedicação a pesquisas privadas, com remuneração e, por possibilitar que pesquisadores dispendam 416 horas anuais em pesquisas privadas e a flexibilização do RJU, por meio de contratação de celetistas.

A rigor, compreende-se que os interesses mercantis sobressaem no governo de Dilma, em especial na educação superior. O que outrora representavam um direito social passa a ser um direito privado. O MLCT&I, o fortalecimento dos *holdings* educacionais e a política de cortes demonstram que a “Pátria Educadora” se consolidou no Brasil por meio da desestruturação do setor público e do fortalecimento do setor privado, especialmente via fundo público.

Sendo assim, chega-se a conclusão de que o período de treze anos de governo do PT foi magistral para o setor privado na educação superior. As definições apontadas pelo GBM para a educação superior seguiram a risca cada diretriz definida pelo representante do capital financeiro internacional no campo da educação. O processo de expansão vinculado à diversidade e diferenciação institucional é realidade da educação superior brasileira via IES privadas favorecidas por políticas como PROUNI e FIES. Ou seja, o governo do PT aplicou o que GBM preconizou desde 1995 sobre processo de financiamento e diferenciação institucional e consolidou o modelo de “educação terciária” proposto no documento “Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafios para la educacion terciaria”. O processo de governança via parcerias-público-privadas foi outro elemento que ocorreu tanto no caso da EBSEH como MLCT&I o que representa privatização, fato amplamente orientado pelo GBM desde os fins da década de 1980. Os treze anos de governo do PT no que se refere a política pública para a educação superior representaram o desmonte do caráter público e o fortalecimento do setor privado seja via vinculação com o fundo público, seja

por parcerias público-privadas. Um último elemento que não se colocou claramente na pauta do governo, talvez devido ao impedimento da presidente Dilma, refere-se ao fim da gratuidade por meio do pagamento de taxas nas IES públicas, que foi orientação do GBM no documento Um Ajuste Justo: análise da Eficiência e Equidade do Gasto público no Brasil. O fim da gratuidade é uma das pautas de luta de docentes, estudantes e técnicos contra o que, de forma cabal, representa o ataque direto final à universidade pública, estatal e gratuita no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o GBM, suas diretrizes e ações revela que esse Grupo assumiu, ao longo da história, poderes de coerção, persuasão e barganha junto aos governos nacionais que, nos últimos anos, se reforçou com seus sócios locais. No Brasil, por exemplo, esse reforço se evidenciou com a organização da sociedade civil “Todos Pela Educação”. Apesar da produção extensa do GBM em variadas áreas que envolvem a “política econômica”, o “desenvolvimento”, o “combate à pobreza”, o “capital humano”, a “sociedade do conhecimento”, dentre outros, percebe-se a centralidade em realizar conexões com os governos nacionais por meio de orientações, proposições e recomendações, vinculadas a empréstimos. Assim, consolidam elos entre os interesses do grande capital e a condição dos países, que se tornam reféns da política econômica internacional via endividamento. Percebe-se, ainda, que desde a sua fundação, o objetivo principal do GBM foi fortalecer os princípios ideológicos do capitalismo e afastar qualquer possibilidade de organização da classe trabalhadora visando ao rompimento com o modo de produção capitalista.

A pobretologia é política presente em toda a história do GBM, o que representa o desenvolvimento de ações de contenção da ira popular. A expressão de tal fato se apresenta por meio de políticas de “desenvolvimento” e de “combate à pobreza” que significaram, concretamente para os países historicamente dependentes, o atraso e vínculos cada vez mais fortes de dependência financeira em relação aos países imperialistas. Nos países de capitalismo burocrático, a indústria, a técnica e a produção científica não se desenvolveram de forma autônoma e soberana, ao passo que, a estrutura agrária se manteve intacta servindo ao projeto de produção internacional, assumindo o lugar de agroexportadores via políticas ditas de progresso no campo por meio do agronegócio.

O GBM, em suas alianças com os governos dos países de capitalismo burocrático, tem o compromisso de impulsionar ações no sentido de manter a estrutura econômica conforme os interesses do capital financeiro internacional e das elites burocráticas que compõem a grande burguesia nos Estados Nacionais. Essa aliança entre imperialismo e grande burguesia, que se encontra encastelada nos governos se firma por princípios de classe, age no sentido de conter qualquer organização que rompa com os interesses fortuitos do grande capital. A

análise dos documentos do GBM possibilitou a verificação da aliança entre as políticas governamentais nos países dominados, como é o caso do Brasil, e o direcionamento econômico que, principalmente, os EUA definiam. Desde os anos de 1960, com a Revolução Verde, na década de 1980, com as medidas de ajuste estrutural e nos últimos trinta anos, com as reformas educacionais, se percebe a conexão entre organismo internacional, imperialismo e os Estados Nacionais dependentes.

Embora na tese sejam abordadas as três linhas burocráticas (na agricultura, na indústria e na educação), focalizou-se na educação superior no período em que o PT esteve à frente do Estado brasileiro. Se comprovou, desde a publicação da Carta aos Brasileiros em 2002, que o PT foi o partido mais efetivo na representação dos interesses da grande burguesia e da classe dominante internacional no Brasil nos últimos anos, especialmente após a ditadura civil-militar. Ocorreram, durante os 13 anos de governos petistas, processos de reformas do Estado, privatizações (parcerias e concessões) acompanhados de discursos e políticas mitigadoras que desviaram muitas organizações de trabalhadores do caminho da luta para o da conciliação e despolitização das amplas massas.

Para chegar a tais conclusões, a pesquisa bifurcou a sua análise em dois âmbitos, o internacional e o nacional, para depois conectá-los. No âmbito internacional, foi necessário apreender como o GBM se estrutura e organiza e quais são seus princípios e bases históricas. No âmbito nacional, abordou-se a estruturação da educação superior historicamente na realidade brasileira e, se no período dos governos do PT, as mudanças se conectavam ou não com as proposições internas.

Pode-se afirmar que o GBM é um ator político, financeiro e intelectual que direciona ações com fins ideológicos para manter o domínio imperialista sobre a ampla maioria dos países. Ressalta-se o papel do EUA que se muniram, após a Segunda Guerra Mundial, de organismos internacionais financeiros, como as gêmeas de Bretton Woods, para expressarem a ordem mundial capitalista conforme os valores estadunidenses. Do ponto vista financeiro, o GBM é um ator que perdeu centralidade frente os problemas mundiais, especialmente, quando comparado com os bancos privados no desenrolar dos anos de 1970, com a desregulação financeira, concentração bancária e processo de financeiraização. A rigor, embora o GBM seja um ator financeiro, suas ações predominantes são de natureza política

e intelectual, que refletem no ideológico. Ele produz prescrições políticas e ideias que definem “o que fazer”, “como fazer”, “quem deve fazer” e “para quem fazer”, políticas de desenvolvimento e “redução de pobreza”. Por tal fato, justifica-se o estudo do GBM, pois este apresenta uma infinidade de ações do capital com fins de fortalece-lo em detrimento dos interesses dos trabalhadores. O que demonstra que ainda existem diversos elementos a serem estudados sobre a atuação do GBM.

Destaca-se o papel dos EUA, em especial, na relação com a América Latina. Trata-se de uma superpotência hegemônica única desde nos anos de 1990, com o fim da URSS, que fortaleceu a ideia de “América para os americanos”. A política de domínio econômico, político, cultural e militar empreendida nos países latino-americanos se expressou na americanização destes, e na política externa alinhada com as definições dos EUA. Nesse contexto, o GBM se apresenta como um braço dos EUA no sentido de difundir ideias e princípios que, na sua essência, se vinculam aos interesses do mercado financeiro norte-americano e à liderança política e econômica dos EUA no mundo. Desde a atuação de McNamara, que foi fortemente vinculada à necessidade dos EUA de controlar os países por meio de alianças financeiras via empréstimos no período de Guerra Fria até os presidentes atuais do GBM, as reformas passaram a seguir orientações pautadas no processo de liberalização financeira e diminuição do protagonismo do Estado.

Com a reestruturação capitalista e o ascenso da ideologia neoliberal, o imperialismo se apresentou em diversas frentes como a ideológica. Essa se expressa pela difusão dos princípios da Sociedade do Conhecimento e da “globalização”, com defesas de que o mundo é sem fronteiras, que promove oportunidades iguais para todos e que os problemas da desigualdade e da pobreza se relacionam com o problema do conhecimento, do domínio da tecnologia e do mercado. Este último é colocado como regulador, devido às possibilidades e potencialidades decorrentes de sua eficiência em “proporcionar soluções” para todos os problemas sociais. Fato que se mostra falso, uma vez que houve o aumento da influência do mercado, mas a pobreza não diminuiu. Como apresentado ao longo da tese, o protagonismo ideológico do GBM foi, e ainda é, persistente em áreas sociais, em especial, na educação.

Nesse sentido, a educação se apresenta como instrumento de difusão dos objetivos que visam a consolidar os interesses da burguesia imperialista no mundo e tentar anular qualquer forma

de análise crítica da sociedade capitalista, assim como de rompimento com essa. O modelo de educação que o GBM difunde introduz a lógica de competências na formação do trabalhador, acrescida das premissas do “aprender a aprender”, equidade, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias, etc. Esse conjunto de elementos valorativos tem os objetivos: formar o trabalhador conforme a demanda; promover um ensino que arrefeça contradições de classe; agenciar um ensino que fortaleça a formatação do trabalhador flexível, resiliente e multifuncional por meio da formação de habilidades sócio emocionais e competências fundamentais para o exercício do trabalho.

O GBM, desde os anos de 1990, apresenta propostas de organização da educação vinculadas à reforma do Estado. Essa reforma, ao atingir educação, expressa a incorporação dos dogmas do mercado, tendo como fim a mercadorização e mercantilização do ensino. Desenvolvem-se, no campo educacional, ações que visam a introjetar valores e práticas do mercado, como: a necessidade de obtenção do lucro via prática educativa; a venda de formações e produtos educacionais diversos; políticas de liderança empresarial; incentivo à eficiência como valor supremo que se reflete na expectativa de ganhos financeiros conforme o desempenho do trabalhador; iniciativas alinhadas com a Nova Gestão Pública, além da consolidação de experiências denominadas empreendedoras, entre outras.

O resultado do avanço desses aspectos na educação superior brasileira ao longo de trinta anos, mas especialmente no período do governo do PT, se expressa por meio da incorporação da lógica das PPPs, como a que ocorre nos HUs via EBSEH e, também, no incentivo à atuação de OS, por meio do Marco Legal da Ciência e Tecnologia. Atualmente, a proposta do Programa Future-se (PL nº 3076/2020), que tramita na Câmara dos Deputados, radicaliza essa perspectiva no sentido de incentivar as universidades a captarem recursos privados, por meio do que se chama de “autonomia financeira” das universidades, institutos federais e CEFETs, através de fundos de investimento, PPPs e privatização do patrimônio imobiliário das IFES.

Acrescenta-se ainda desnaturalização da ideia de público vinculada à gratuidade, por meio de ameaças de vincular o acesso às universidades públicas ao pagamento de taxas como se

propôs no documento “Um ajuste Justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017), que traz uma série de formulações do GBM sobre como lidar com a necessidade de ajustes do gasto público num momento de crise econômica. As orientações gerais são de aplicação de reformas (trabalhista, previdenciária, administrativa, fiscal) fato que se evidencia na prática nos últimos anos com a aprovação das reformas trabalhista e previdenciária, e de leis, como a da terceirização, que representam a adequação ao que foi definido pelo GBM.

Ao analisar, os Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial (RDMs), relatórios encomendados e documentos prescritivos sobre educação, percebe-se que, pouco a pouco, as orientações foram e ainda são aplicadas. Quando não são executadas, percebe-se que houve a mobilização de trabalhadores e estudantes contra tais prescrições. A educação é um exemplo clássico dessa realidade, pois incorporou as prescrições e as materializou em forma de reformas e políticas que reforçaram, no campo da gestão, os valores e formas do mercado, e no ensino, os princípios da Sociedade do Conhecimento e do capital humano.

Este estudo demonstrou como os governos do PT desenvolveram políticas que fortaleceram o processo de mercantilização, por meio da desestruturação da educação superior estatal, em especial nas universidades, via processos de reformas e ações jurídicas que, em diversos aspectos, expressaram a mudança da natureza da universidade de seu caráter *universitas* para o mercantil. Utilizando a retórica democrática, foram implementadas políticas que significaram o aprofundamento da reestruturação do serviço público iniciadas por seu antecessor, o governo de FHC. Políticas, programas e iniciativas como PROUNI, as PPPs nas universidades, o fortalecimento do FIES são evidências que demonstram o processo de mercantilização de forma mais concentrada, por meio da utilização do fundo público para favorecimento do setor privado. Não foi por acaso que a Kroton se aventou no cenário de proliferação de IES privadas no Brasil e, nos últimos anos, como Cogna incorporou sistemas de ensino, além das editoras se consolidando como monopólio na oferta de ensino e de produtos educacionais diversos.

Em relação à vinculação das reformas na educação superior brasileira com o imperialismo, desde 1968, houve acordos MEC-USAID, com a implementação da Reforma Universitária que instaurou um modelo vinculado à ideia de modernização e racionalização com forte

vínculo com o tecnicismo representando a remodelação da universidade brasileira conforme o modelo norte-americano de universidade que nada mais é do que um modelo anglo-saxônico modernizado. Nos anos de 1990, a proposta de Reforma Universitária voltou à cena, porém a incorporação de elementos neoliberais para compreensão de como a educação superior deveria se estruturar se efetivou nos anos 2000, nos governos Lula.

No Brasil, embora FHC tenha iniciado o processo de reforma do Estado, se constatou que foi durante o governo do PT, especialmente com Lula da Silva, que houve incorporações intensas dos valores do mercado financeiro internacional e das proposições do GBM no conjunto de reformas levadas a cabo no país. O projeto de educação superior que se consolidou foi o de “educação terciária” em conformidade com a “sociedade do conhecimento”. O PT se adaptou política e programaticamente ao projeto do grande capital para manter a governabilidade e sustentar o projeto de poder e interesses econômicos e sociais da burocracia política à frente do Partido e do governo. Fato exemplar dessa afirmativa é a Reforma da Previdência do funcionalismo público, que representou um ataque frontal e profundo aos direitos dos trabalhadores. Acrescenta-se, ainda, a criação das PPPs; reformas sindicais; ataques à carreira docente nas universidades; política de concessões de até 30 anos de setores e bens públicos para o setor privado; a criação do PROUNI; a criação do Reuni; o fortalecimento dos bancos privados; aumento de verbas para IES privadas via fundo público; política de contingenciamento de verbas vinculadas à educação superior; entre outras medidas. Tem-se um adensamento privatista da educação superior conforme o que é propalado pelo GBM nos seus documentos, como foi demonstrado na tese. Aliado à política de ajuste fiscal, tem-se decretos, leis e medidas provisórias que fatiam as ações que colaboram na transformação da educação superior brasileira em instrumento de produção conforme as necessidades do mercado e não dos interesses nacionais de desenvolvimento.

O que se percebe, no seu conjunto, é que as consequências das políticas aplicadas pelo PT no processo de reforma da educação superior foram negativas para as universidades nos seguintes aspectos: 1) aplicação da lógica economicista na educação superior pela conexão estreita com o mercado, o que proporciona às instituições a incorporação de novos princípios no ensino, na pesquisa, na extensão e de gestão universitária; 2) incorporação da lógica da Sociedade do Conhecimento no ensino, que proporciona uma formação mais pragmática, vinculada a metodologias com redução significativas de “fundamentos” da área de estudo;

3) mudanças no financiamento da educação superior como reflexo da política de ajuste fiscal no sentido de aplicar a orientação do GBM de diversificação das fontes de pagamento reverberando na aliança com fundações e setores privados diversos; 4) impactos das Reformas e de ações complementares na formação do quadro docente nas IFES, em especial, após o REUNI. Essa realidade é incompatível com o *ethos* de excelência e qualidade que se propõe nos PDIs das universidades, com melhores notas no sistema de ranqueamento internacional. Comprova-se que a política de composição e recomposição de quadro docente não proporciona a possibilidade de ampliação do acesso à educação superior com qualidade e sem impactos nas condições de trabalho do professor/pesquisador, cada vez mais precárias, inclusive com políticas de retiradas de direitos trabalhistas com as reformas da previdência, trabalhista e administrativa em curso, entre outras.

Nesse sentido, conclui-se, por meio das evidências documentais e vivências pessoais na UFMG, que houve, durante os treze anos do governo do PT na presidência, houve harmonia com as diretrizes do GBM para promover o desmonte da universidade pública e a reestruturação da educação superior de forma que o interesses do mercado prevaleceram. Com efeito, o governo do PT representou os interesses da grande burguesia e do imperialismo, arrefecendo a resistência da população e promovendo um processo de conciliação com o desmonte do serviço público e da produção científica no país. Não obstante, quando o controle e a contenção das massas foram insuficientes, a repressão foi utilizada sem parcimônias, a exemplo das manifestações de 2013 e 2014

É fundamental ressaltar ainda que os ataques contra a universidade pública, estatal e gratuita não ocorrem sem resistência, sem luta organizada de estudantes, técnicos-administrativos e docentes. Como apresentado na introdução da tese, todo ataque teve reposta com lutas. Fatos como a mobilização de docentes e estudantes contra a Reforma Universitária, contra o REUNI e os corte de verbas são exemplos de como onde há opressão, há resistência. A greve de docentes e técnicos-administrativos em 2012, tendo a pauta econômica de defesa da carreira e do reajuste, é expressão do combate a tal projeto. Considerada a mais longas das greves em universidades federais, não se pautou somente por questões corporativas, também incluiu a defesa nacional da universidade pública e gratuita.

Houve também as greves de ocupação em 2016, quando os estudantes mostraram o papel

da organização em defesa da educação pública no país. Como também a defesa contra os ataques ao serviço público que, no governo Michel Temer, se materializaram na EC nº 95, também conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que instituiu novo regime fiscal nos vinte anos subsequentes a sua aprovação. As ocupações ainda tinham as bandeiras de serem contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016, que modifica as regras curriculares e de funcionamento de tal modalidade de ensino, e Contra o Projeto de Lei do Senado PLS 193/2016 (Projeto Escola sem Partido). Elas exigiam, ainda, políticas de assistência estudantil; fim dos processos de privatização de Restaurantes Universitários; pagamentos de bolsas atrasadas, etc. Muitas medidas foram aprovadas, além da resistência e a rebelião de estudantes, professores, técnicos e apoiadores da luta em defesa da universidade frearem os ataques em curso.

Este trabalho pretendeu apresentar elementos de reflexão sobre o modo que, em países como o Brasil, em especial com governos que tendem a promover a conciliação de classes, se consolidam políticas vinculadas aos interesses do capital financeiro. Na educação, percebe-se como a universidade, que historicamente se firmou como espaço de reflexão e produção científica, passou por um processo de desmonte conforme os interesses do mercado, preconizados nas diretrizes do GBM, que nada mais são do que uma expressão organizativa da classe dominante no mundo. Porém, os estudos não se esgotam neste trabalho, há muito o que analisar ainda do governo de Dilma Rousseff. E, também, como tais política nos governos de Temer e de Bolsonaro mantiveram ações com o mesmo cunho, porém com uma radicalização particular da extrema-direita em que se trata de impor a política liberal, negar a ciência e criminalizar aqueles que lutam em defesa de qualquer pauta democrática. Como desafios, mantem-se a necessidade dos estudos sobre as políticas contra a universidade pública, gratuita e a serviço do povo, e a necessidade de luta em defesa da educação pública, de uma nova formação e de um novo homem.

REFERÊNCIAS

ABU-JAMAL. USA: 50 anos da fundação do Partido dos Panteras Negras. **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Ano 15, n. 184, fev./mar., 2017. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-184/6814-usa-50-anos-da-fundacao-do-partido-dos-panteras-negras>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ACCORSSI, A.; SCARPARO, H.; GUARESCHI, P. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 536-546, 2012.

ALMEIDA, D. R.; ALMEIDA, L. R.; TEIXEIRA FILHO, A. R. C. Massificação do ensino superior brasileiro: um modelo de privatização a partir dos programas FIES e PROUNI. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 27., 2017, Mar del Plata – Argentina. [Anais eletrônicos...] Mar del Plata: Universidade Federal de Santa Catarina; Universidad Nacional de Mar Del Plata, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181131/101_00066.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALMEIDA-FILHO, N. Impacto da Reforma Cabanis no ensino médico do Brasil: ensaio de arqueologia neofoucaultiana. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 26, n.2, p.385-405, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/vWKQ8gZQ6zCL8m8zM68gLxj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ALTBACH, P.; SALMI, J. **The road to academic excellence: the making of world-class research universities**. Washington: World Bank, 2011

ANDERSON, P. **A política externa norte-americana e seus teóricos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ANNELI JUNIOR, L. C.; SILVA JUNIOR, J. dos R. A contradição entre a qualificação e a prática docente no contexto da expansão da pós-graduação. In: ROTHEN, J. C.; SILVA, E. P. (Org.). **Políticas públicas para a educação superior**. São Paulo: Editora Xamã, 2014.

ANTUNES, V. V. Expansão e democratização universitária: a implementação do REUNI na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 91-99, 10 de nov. 2016.

ARIZONA STATE UNIVERSITY – ASU. **A New Environment**. [2021]. Disponível em: <https://newamericanuniversity.asu.edu/home>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ARQUIVO GERAL. Lula defende pacote de concessões lançado por Dilma. **Jornal de Brasília**, Brasília, 15 ago. 2012. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/economia/lula-defende-pacote-de-concessoes-lancado-por-dilma/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ARRUDA, F. Desenvolvimento capitalista e o capitalismo burocrático. **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, jul./ago. 2002. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-1/1446-desenvolvimento-capitalista-e-capitalismo-burocratico>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARRUDA, F. Uma nova democracia no Brasil é possível. **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Ano 7, n. 46, set. 2008. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-46/1843-uma-nova-democracia-no-brasil-e-possivel>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARRUDA, F. Luiz Inácio impulsionou o capitalismo burocrático. **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Ano 9, n. 71, nov. 2010. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-71/3169-luiz-inacio-impulsionou-o-capitalismo-burocratico>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARRUDA, F. PT/Lula: o esboroar de um mito. **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Ano 13, n. 149, maio 2015. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-149/5885-pt-lula-o-esboroar-de-um-mito>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARRUDA, F. O Campesinato e a revolução democrática. **Jornal a Nova Democracia**, Ano 16, n. 198, out. 2017. Disponível em: <https://www.anovademocracia.com.br/no-198/7645-o-campesinato-e-a-revolucao-democratica>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE FOMENTO – AIF. GRUPO BANCO MUNDIAL. **Qué es la AIF?** Disponível em: <http://aif.bancomundial.org/about/qu-es-la-aif>. Acesso em: 09 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – ADUFES. Governo federal corta mais R\$ 11,2 bilhões do Orçamento de 2015. adufes.org.br. **ADUFES**, dez. 2015, Disponível em: <http://adufes.org.br/portal/noticias/28-andes/1202-governo-federal-corta-mais-r-11-2-bilhoes-do-orcamento-de-2015.html?tmpl=component>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ATINC, T. M. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir em conhecimentos e habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia de educação do Grupo Banco Mundial**. 2020. Washington D.C.: World Bank, 2011. [s. p.]

AURÉLIO SOBRINHO, C. **Desenvolvimento sustentável: uma análise a partir do Relatório Brundtland**. 2008. 197f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

AZEVEDO, C. Guerra à pobreza: EUA, 1964. **Revista de História**, São Paulo, n. 153, p-305-323, 2ºsem. 2005.

BADARÓ-MATTOS, M. Uma greve várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educação Superior**, Ciudad del Mexico, v. 4, n. 10, p. 135- 142, 2013. Disponível em: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/331>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008. Disponível em:

https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional**. Washington D. C.: Banco Mundial, 1991. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/994211468176945865/pdf/96790PUB0SPA_NISH0Box54261B001PUBLIC1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Educación primária**. Washington, D.C.: Desarrollo Humano; Redacción del Educación, 1992.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiência. Washington, DC.: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Educación superior en los países en desarrollo**: peligro y promesas. Washington, DC.: Banco Mundial, 2000 Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/630041467998505995/pdf/2018210educaci1paises0en0desarrollo.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades del conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washigton D.C.: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/287031468168578947/construir-sociedades-del-conocimiento-nuevos-desafios-para-la-educacion-terciaria>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir em conhecimentos e habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia de educação do Grupo Banco Mundial 2020. Washigton D.C.: World Bank, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos Estudantes na América Latina e Caribe. Washington, DC.: Banco Mundial, 2014 Disponível em: <file:///C:/Users/FLVIAM~1/AppData/Local/Temp/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Brazil**: Higher Education Reform. Washington DC.: Banco Mundial, 1993. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/395131468229180651/brazil-higher-education-reform>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Brazil**: Higher Education Sector Study. Washington, DC: Banco Mundial, 2000. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/352631468743682900/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1989**. Washington D.C.: World Bank, 1989.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990**: Pobreza. Washington D.C.: World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1991**: necessidade de reforma do aparelho do Estado. Washington, D.C.: World Bank, 1991

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1996**: do plano ao mercado. Washington, D.C.: World Bank, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**: um Estado num mundo em transformação. Washington, D.C.: World Bank, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000**: luta contra a pobreza. Washington, D.C.: World Bank, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2005**: o melhor clima de investimento para todos. Washington, D.C.: World Bank, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006**: redução da pobreza e crescimento: círculos virtuosos e viciosos. Washington D.C.: World Bank, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2010**: desenvolvimento e questões climáticas. Washington D.C.: World Bank, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015**: mente, comportamento e sociedade. Washington D.C.: World Bank, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2017**: governança e a lei – visão geral. Washington D.C.: World Bank, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil. Washington, D.C.: World Bank, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANCOS lucraram 8 vezes mais no governo Lula do que no de FHC. **Veja**, Economia, 12 set. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/bancos-lucraram-8-vezes-mais-no-governo-de-lula-do-que-no-de-fhc/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Rev. bras. polít. int.**, v. 45, n. 2, p. 135-146, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292002000200007>. Acesso em: 10 out. 2020.

BARBALHO, M. G. C. A diversificação institucional: nova construção da identidade acadêmica das instituições de ensino superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. [**Anais eletrônicos...**]. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0363.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

- BARNABEL, R. T. **Teoria da Escolha Pública**: uma introdução crítica. 2009. 88f. Dissertação. (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009
- BARRETO, R. B.; LEHER, R. Dos discursos e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.
- BASTOS, R. M. B. Banco Mundial: aprendizagem para todos até 2020- breves notas sobre a estratégia de legitimação. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 22, 2015, Fortaleza. [**Anais eletrônicos...**] Fortaleza: Centro Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos [sic]. In: BATISTA JR., P. N. (Org.) **Pensando o Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2009. p. 115 – 162.
- BENAYON, A. O modelo dependente é incurável. **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 107, abr. 2013. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-107/4631-o-modelo-dependente-e-incuravel>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BENAYON, A. Fim do império? **Jornal A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n. 81, set. 2011. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-81/3636-fim-do-imperio>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLACK, C. **O boom de preços de commodities e a economia brasileira nos anos 2000**. 2015. 163f. Dissertação. (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- BLOOM, D. E.; ALTBACH, P. G.; ROSOVSKY, H. Looking Back on the Lessons of “Higher Education and Developing Countries: Peril and Promise”. Perspectives on China and India. **Program On The Global Demography of Aging At Harvard University – PGDA: Working Paper**, n. 133, Sept, 2016. Disponível em: https://cdn1.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/1288/2012/11/Looking-Back-on-the-Lessons-of-Higher-Education-and-Developing-Countries_-Peril-and-Promise.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, p. 125-217, 2003. <https://pdfs.semanticscholar.org/2361/db7f59b4f723ba4b02d3a491a6f85882d5c0.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BORGES, M. C. de A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 367-375, mai./ago. 2010.

BOSIO, Q. F. F.; DEITOS, R. A. As reformas do estado e da educação e a política para a educação profissional nos anos 90. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 12., 2013, Maringá. [Anais eletrônicos...] Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/17.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Comissão Especial-Reforma da Previdência. **Proposta de Emenda à Constituição nº40 de 2003**. Modifica o art. 1º da PEC no que dá nova redação ao §1º do art. 149 da Constituição Federal. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=113716>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 4, 27 fev. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Medida Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filena me=PL+3076/2020. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Reforma da Educação Superior**: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. 2. versão. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Portaria MEC nº 21, de 21 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, n. 245, Seção 1, p. 29-31, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do Art. 37 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18937, 10 dez. 1993.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 20025, 21 dez. 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 01, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Proposta de Emenda à Constituição nº 67, de 2003**. Modifica os artigos 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3º do artigo 142 e o § 10 do artigo 201 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/60903>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira**. Brasília, DF, 2003. Mimeografado.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 02, 15 abr. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004c. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 02, 15 dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004d. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 06, 31 dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.096l de 13 de janeiro de 2005b. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 03, 14 jan. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 03, 09 jun. 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 7.200, de 2006b**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7DE3D8E77C23821C4DFD819D6C0B940F.node2?codteor=420781&filename=Avulso+-PL+7200/2006. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei 1990/2007a**. Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=120663D2E61BBBCB61944122ED987C60.proposicoesWebExterno2?codteor=502368&filename=Avulso+-PL+1990/2007. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.025 de 22 de janeiro de 2007b. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 16, 22 jan. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007c. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 24 abr. 2007, p. 05.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.648, de 31 de março de 2008. Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica altera a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 02, 31 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 520, de 2010. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. - EBSEH e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 04, 31 dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011a. Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 04, 20 jun. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 2177/2011b**. Institui o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=518068>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de lei nº 2203 de 2011c**. Dispõe sobre servidores do Instituto Nacional de Meteorologia [...]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=518561>. Acesso em: 01. ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011d. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 04, 14 dez. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012a. Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 01, 19 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 4368 de 31 de agosto de 2012b**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554195>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.806, de 17 de setembro de 2012c. Regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão dos servidores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, e dispõe sobre as Comissões Permanentes de Pessoal Docente das Instituições Federais de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 06, 18 set. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012d. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 01, 30 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7824 de 11 de outubro de 2012e. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 06, 15 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Proposta de Emenda à Constituição nº 290 de 07 de agosto de 2013**. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=586251>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415 de 13 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 05, 17 fev. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Complementar nº 549, de 2009**. Dispõe sobre limites às despesas com pessoal e encargos sociais da União e com obras, instalações e projetos de construção de novas sedes, ampliações ou reformas da Administração Pública. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=465296>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade (ADIn-MC) nº4.887/DF. Requerente: Associação dos Delegados de Polícia do Brasil. ANDEPOL-BRASIL. Relator: Ministra Carmem Lúcia. Brasília, 11 de novembro de 2020a. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1131257874/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4887-df-9985499-5920121000000/inteiro-teor-1131257881> acessado em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade (ADIn-MC) nº4.888/DF. Requerente: CSPB- Confederação dos Servidores Públicos do Brasil. Relator: Ministra Carmem Lúcia. Brasília, 11 de novembro de 2020b. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1131232289/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4888-df-9985696-1420121000000/inteiro-teor-1131232293> acessado em: 01 ago. 2021.

BRAZ, M. O PAC e o Serviço Social: crescimento para quê e para quem? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano 28, n. 91, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do Estado Social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 51, p.147-156, jan.-fev. 2017.

BRITO, R. A. de. **Curva de Kuznets ambiental**: uma revisão teórica e aplicação para a Amazônia legal. 2012. 51 f. Dissertação. (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvHJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/#>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CAETANO, R. R. **O nazi-fascismo nas páginas do Diário Popular**: Pelotas, 1923-1939. 2014. 249f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CALAZANS, M. M. **Ciência semicolonial**: uma análise da cientificidade do conflito gerado pelo crime semicolonial Samarco/Vale/BHP. 2019. 352f. Tese em cotutela (Doutorado em Educação) – Facultat Filosofia y Letras, Universitat d'Alacant. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Alacant, Espanha, 2019

CAMELY, N. C. **A geopolítica do ambientalismo ongueiro na Amazônia brasileira**: um estudo sobre o Estado do Acre. 2009. 284f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CAMPANARI, M. A. R. **Primeiro choque do petróleo e crescimento da dívida externa das ditaduras latino-americanas nos anos 1970**. 2020, 50 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2020.

CARLEIAL, L. M. da F. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 85, n. 29, p. 201-214, 2015.

CARTA do Atlântico – 1941. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-1919-a-1945/carta-do-atlantico-1941.html>. Acesso em: 09 set. 2019.

CARTA DE PUNTA DEL ESTE. **El Trimestre Económico**, v. 28, n. 112, p. 735-764, 1961. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23394329>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CASTANHO, S. Da universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio**: Revista de Estudos da Educação, Ano 04, n. 1, p. 27-46, maio de 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/1394/1377>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CASTRO, L. F. P. de. A luta pela terra como luta por direitos: desafios e perspectivas das comunidades tradicionais no campo brasileiro. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 4, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21910/rbsd.v4n1.2017.104>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R.; S. P. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005.

CHAVES, V. J.C. Expansão das IFEs e a precarização. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Precarização das condições de trabalho I: cargos, vagas e Reuni: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal**. Dossiê Nacional, Brasília, edição especial n. 3, abr. 2013.

CHAVES, W. As agendas culturais da Guerra Fria e o “Programa Ideológico”: a CIA e a Fundação Ford na atração às elites intelectuais. **Revista Angelus Novus**, Ano VI, n. 9, p. 123-152, 2015.

CLAUSEN, A. W. Entrevista com Mr. Clausen. **Finanças e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro. v. 2, n 4, p. 6-9, dez. 1982.

COSTA, F. L. O. Educação e mercado financeiro: um estudo sobre a Anhanguera, Estácio e Kroton (2007-2014). **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1- 24, jan./dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE Brasil. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE Brasil. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020 Disponível em: <https://anup.org.br/legislacao/resolucao-cne-cp-no-1-de-27-de-outubro-de-2020/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CORREIA, A. A universidade medieval. **Revista Da Faculdade De Direito**, São Paulo, n. 45, p. 292-329, 1949. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/issue/view/5371>. Acesso em: 12 jun.2021.

COSTA, C. F da; GOULART, S. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais do Ensino Superior brasileiro. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 396-409, jul./set. 2018. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/65788>. Acesso em: 12 jun. 2021.

COSTA, V. M. F. O novo enfoque do Banco Mundial sobre o Estado. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 44, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000200002>. Acesso em: 12 set. 2020.

COUTINHO, A. P. B. **Sustentabilidade e Serra da Cantareira: o descarte da morte**. 2005. 243f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

CRUZ, L.B.; MISOCZKY, M.C. Retomando Especialização Flexível: algumas reflexões críticas. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS – EnEO, 3., 2004, Atibaia, SP. [Anais eletrônicos...] Atibaia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, 2004. Disponível em: http://anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=&cod_evento_edicao=17&cod_edicao_subsecao=58. Acesso em: 03 ago. 2021

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES; E. M. T. L.; FARIA FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

DELORS, J. et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. revis. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FATORELLI, M. L. O sistema da dívida no Brasil e no mundo. In: SIMPÓSIO ORÇAMENTO PÚBLICO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2., 2016, Londrina. [Anais eletrônicos...]. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/orcamentopublico/pages/arquivos/II%20Simposio/TEXTOS%20FATORELLI.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FERREIRA, S. As políticas de expansão para a educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 257-272, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.15451>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FONTURA, L. H. **Reforma à esquerda**: a relação de prefeituras petistas com a administração pública gerencial. 2015. 189f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FRANZON, S. **A construção do império e hegemonia norte-americana na educação**: as garras da águia na legislação de ensino brasileira: da instauração da república à reforma universitária (1890-1968). 2015. 298f. Tese. (Doutorado em Educação) - Escola de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

FRANZON, S. Os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968- As garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,

12., 2015, Curitiba. [**Anais eletrônicos...**] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 40619-40632. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. In: NEVES, L.; PRONKO, M. A.; SANTOS, M. A. (Coords.). **Debates e síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Lateps, 2007.

FRIGOTTO, G. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIFOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf> . Acesso em: 10 jul. 2021.

FONTES, V. **O Brasil e o capital- imperialismo**: teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora UFRJ, 2010.

FOSTER, J. B. A financeirização do capital e a crise. **Revista Outubro**, n. 18, p. 9-41, 2009. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREITAS NETO, J. A. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Ensino Superior Unicamp**, 27 maio, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 24 jul. 2020.

GARCIA, F. R. A formação militar profissional: uma leitura a partir das obras de Morris Janowitz e Samuel Huntington. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA DEFESA - ENABED, 10., 2018, São Paulo. [**Anais eletrônicos...**] São Paulo: ENABED, 2018. Disponível em: <https://www.enabed2018.abedef.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GARRIDO, F. J. A; SANTOS, M. R. S. Parceria Público Privada: Privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p.72-89, abr. 2021.

GASPAR, R. C. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 265-296, maio 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cm/v17n33/2236-9996-cm-17-33-0265.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2021.

GIUDICE, P. Alunos da UFMG entram na justiça contra taxas. **O Tempo**, 16 jan. 2006. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/alunos-da-ufmg-entram-na-justica-contra-taxas-1.331655>. Acesso em: 04 ago. 2021.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 53-79, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000200005>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GONTIJO, C.; OLIVEIRA, F. A. de. A crise da globalização financeira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 14., 2009, São Paulo. [Anais...] São Paulo: Sociedade Brasileira de Economia Política - SEP, 2009.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. WORLD BANK. **La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Washington, D.C.: World Bank, 2000. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/630041467998505995/pdf/2018210educaci1paises0en0desarrollo.pdf> Acesso em: 10 jun. 2021.

GUIMARÃES, A. R. Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalista. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 26., 2013, Recife. [Anais eletrônicos...], Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2013. p. 01-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio26/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GUIMARÃES, J. Sem Tabus – “Concessão não é privatização”, destaca líder do PT. **PT na Câmara**, 30 dez. 2013. Disponível em: <https://ptnacamara.org.br/site/artigo-sem-tabus/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

GUZMÁN, A. **Guerra popular en el Perú: el pensamiento Gonzalo**. Barcelona: Ediciones Bandera Roja, 1989.

GUZMÁN, A. **La problemática nacional**. Discurso pronunciado por el Dr. Abimael Guzmán en 1974 en el Sindicato de Docentes de Huamanga. Huamanga, 1974. Disponível em: <http://www.cedema.org/ver.php?id=621>. Acesso em: 18 jan. 2009

HUNTINGTON, S. P. **A política nas sociedades em mudança**. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora da USP; Forense Universitária, 1975.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA SOBRE COMOPORTAMENTO, COGNIÇÃO E ENSINO – INCT. **Programa Instituto do Milênio**. [s.d.]. Disponível em: <https://inctecce.com.br/pt/component/search/?searchword=Programa%20Instituto%20do%20Mil%C3%AAnio&searchphrase=all&Itemid=101>. Acesso em: 01 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2019: divulgação dos resultados**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 11 ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2021.

JACOBS, C. C. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na Reforma da Universidade Brasileira na década de 1960**. 2004. 151 f. Dissertação. (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

JAVIER IBISATE, F. El "Consenso de Monterrey": financiar el desarrollo. **Realidad**: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, n. 86, p. 131–150, Maio-Abr.2002.

JORGE, D. J. **Crises e políticas**: a história econômica e seus efeitos sobre o café – um estudo republicano e getulista. 2017. 42 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, SP, 2017.

KAFKA, A. Jonh Maynard Keynes. **Revista Finanças e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 37-38, dez. 1983.

LANDIM, L. **A invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão impossível. 1993. 239f Tese. (Doutorado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LANDIM, L. (Org.). **Ações em sociedade militância, caridade, assistência, etc**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1998.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. 1998. 267f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTIL, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Aires: CLACSO, 2000.

LEHER, R. Contrarreforma Universitária. **Verinotio**: on-line de Educação e Ciências Humanas, ano 1, n. 1, p. 01-14, out. 2004. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/issue/view/5>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LEHER, R. Programa de Aceleração do Crescimento, Educação e Heteronomia Cultural. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - CEMARX, 5., 2007. [**Anais eletrônicos...**] São Paulo: CEMARX, 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/ce marx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sssao3/Roberto_Leher.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

LEHER, R. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 37., 2017, Florianópolis. [**Anais eletrônicos...**] Florianópolis: ANPED, 2017. p. 01-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimentos-sociais-padrao-de-acumulacao-e-crise-da-universidade>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LEITE, J. L. A reforma universitária do governo Lula da Silva e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015, São Luiz. [**Anais eletrônicos...**], São Luiz: Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-reforma-universitaria-do-governo-lula-da-silva-e-seus-rebatimentos-na-saude-dos-docentes-universitarios.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**: a doutrina marxista sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, p. 7-37, 2008.

LINS, V. F. A economia política da financeirização: possíveis implicações no mundo do trabalho. **Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 01-13, 2019.

LOMBARDI, J. V; CRAIG, D. C; ABBEY, D. D. **The top american research universities**: 2012 Annual Report. [s.l.]: The Center for Measuring Performance, 2012.

LULA DA SILVA, L. I. **Carta ao povo brasileiro**. In: RESOLUÇÕES DE ENCONTROS & PROGRAMAS DE GOVERNO – PARTIDO DOS TRABALHADORES, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MACIEL, S. M. Reforma (contrarreforma) do Estado: reflexos na política de saúde. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luiz. [**Anais eletrônicos...**] São Luiz: Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo1/reformacontrarreformadoestadoreflexosnapoliticadesaude.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MACNAMARA, R. S. **Cien países dos mil millones de seres**: la dimension del desarrollo. Madrid: Editorial Tecnos S.A, 1973.

MAO, Tsetung. Análise das classes na sociedade chinesa. In: MAO, Tsetung. **Obras escolhidas de Mao Tse Tung**. Pequim: [s.n], 1975. Tomo I. p.1-18. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1926/03/classes.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MAO, Tsetung. Sobre o governo de coalizão In: MAO, Tsetung. **Obras escolhidas de Mao Tse Tung**. Pequim: [s.n], 1975. Tomo III. p. 315-429. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1945/04/24.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MAO, Tsetung. Sobre el problema de la burguesia nacional y de los shenshi sensatos. In: MAO, Tsetung. **Obras Escogidas de Mao Tse-tung**. Pekin: Ediciones em Lenguas Extranjeras, 1976. 2 ed. 5 imp. Tomo IV. p. 231-216. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/mao/escritos/QNB48s.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MAO, Tsetung. **Sobre a prática & sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARCIAL, C. S. Eduardo Suárez: legista e gestor de la intervención económica. **Revista Estudios Políticos**, Sexta Época, n. 30, p. 213-256, maio/ ago. 2002.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete Ensaio de interpretação da realidade peruana**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular; Clacso, 2010.

MARI, C. L. de. **Sociedade do Conhecimento e educação superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARI, C. L. de. Educação Superior e Sociedade do Conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura**, Caxias do Sul (RS), v. 14, n. 1, p.167-190, jan./maio 2009.

MARQUES, R. M.; MENDES, A. O governo Lula e a contra-reforma previdenciária. **São Paulo em Perspectiva**, v. 3, n. 18, p. 3-15, 2004.

MARTÍN MARTÍN, V. O. **El papel del campesinato en la transformación del mundo actual**. Valencia: Baladre, 2007.

MARTINS, M. D. O Banco Mundial e as Políticas Públicas na América Latina. In: CONGRESO DA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA - ALAS, 25., Porto Alegre, 2005. [**Anais eletrônicos...**] Porto Alegre: ALAS, 2005. Disponível em: http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos_Elet/Alas/Monica%20Dias%20Martins.pdf. Acesso em: 12 set. 2019

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

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Tradução: Mário Duayer, Nelio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffmam). São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 141-160, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/F6k9ckz7BVSX9P6YWKSvmdt/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MELLO, N. N. O desenvolvimento político em Huntington e Fukuyama. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 97-125, 2010.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO – MCTI. **Portaria MCTI nº 577, de 04/06/2014**. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/migracao/Portaria_MCTI_n_577_de_04062014.html. Acesso em: 01 ago. 2021.

MOÇO, A. C. P. Os 150 anos do início da Guerra de Secessão dos Estados Unidos da América: resistências, memória e esquecimento. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. [Anais eletrônicos...] São Paulo: Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH, 2011. Disponível em: https://historiapt.info/pars_docs/refs/8/7097/7097.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

MORCAZEL, M. M. V. A financeirização da educação privada nas páginas de revistas: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e. 0216625, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019216625>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MONTÃO, C. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, 2012, n. 110, p. 270-287, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200004. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOSCHETTI, M. C.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e.187870, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194187870>. Acesso em: 04 maio 2021.

MOTTA, F. C. P. A teoria geral dos sistemas na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 11, n. 1, p. 17-33, 1971. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-75901971000100003>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MOTTA, V; ANDRADE, M. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v.1, n.1, jan./jun. 2020.

MOTA JUNIOR, W. P. da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. 269 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MOVIMIENTO POPULAR PERÚ. Comité de Reorganización. Notas sobre el proceso del capitalismo burocrático en los países del tercer mundo: Sobre la Situación Internacional. **El Maoísta**, n. 1, p. 5-28, set. 2016. Disponível em: <https://serviraopovo.files.wordpress.com/2017/01/em-01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NEGRI, F. de; SQUEFF, F. de H. S. Investimento em P&D do governo norte-americano: evolução e principais características. **Radar**, Brasília, n. 36, p. 9-16, abr. 2009. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/radar_36_11122014_cap_2.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

NEVES, C. E. B.; KOPPE, L. R. Processo de Bolonha: a reforma do sistema de educação superior europeu. **Tomo: Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**, São Cristovão (SE), n. 15, p. 15-39, jul./dez. 2009.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2008.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

NÚÑEZ CAICEDO, E. **Conflicto en Medio Oriente: la guerra de Yom Kippur árabe (Siria-Egipto)-Israelí**. 2017. 29 f. Trabajo de Grado (Grado en Derecho) – Facultad de Derecho, Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia, 2017.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO – ODM BRASIL. **Os objetivos do desenvolvimento do milênio**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, C. M. de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED Sul, 11., Curitiba, 2016. [Anais eletrônicos...] Curitiba: ANPED Sul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. acesso em: 01 ago. 2021.

OLIVEIRA, G. de A. **A compatibilidade dos princípios e modelo de Estado que subjazem ao SUS e a EBSERH (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares)**. 2014. 191f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, H. Z. Portugal sobre a literacia em saúde: resultados de um think tank nacional. **Revista Fontes Documentais**, Aracaju, v. 3, p. 446-455, 2020.

OLIVEIRA, J. M. de. Empreendedorismo e transferência tecnológica na academia norte-americana. **Radar**, Brasília, n. 36, p. 69-79, dez. 2014. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/radar_36_11122014_cap_7.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. B. de. Ciência: força produtiva ou mercadoria? **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 21, p.77-96, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da Educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 9 out. 1998. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29., Caxambu/MG, 2006. [Anais eletrônicos...] Caxambu/MG: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PECI, A.; SOBRAL, F. Parceria Público-Privada: análise comparativa das experiências britânicas e brasileira. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. 2, p. 01-14, jun. 2007.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. **Topoi**, v. 11, n. 21, p. 260-282, jul./dez., 2010.

PEREIRA, J. M. M. O relatório Meltzer de 2000 e a reforma do Banco Mundial e do FMI. **Revista Brasileira de Política Internacional**, n. 54, n. 2, p. 118-137, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292011000200006>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-1960). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 391-419, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752012000100018>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 56, p. 77-100, jan./ mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100005>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial: agenda política e manejo do ajuste estrutural (1980-2014). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. [Anais eletrônicos...] Florianópolis: Associação Nacional de História – ANPUH, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427621596_ARQUIVO_ANPUH-BMeajuste1980-2014-textocompleto.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 23, jul. 2018.

PINHEIRO, W. Concessão não é privatização. **PT Senado**, 14 fev. 2012. Disponível em: <https://ptnosenado.org.br/concessao-nao-e-privatizacao-folha-walter-pinheiro/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA – PGR. PGR defende constitucionalidade da Reforma da Previdência. **MPF**: Ministério Público Federal, 15 maio 2013. Disponível: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pgr-defende-constitucionalidade-da-reforma-da-previdencia>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 167-180, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.248>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PUMACAHUA, D. H. **El Capitalismo Burocrático**: Hacia una Morfología del Atraso. Madrid: Editoria Bubok, 2010.

REIS, L. F. Dívida pública, política econômica e financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**, DF, Ano 26, n. 57, p. 16-35, 2016.

RIBEIRO, E. de S. Crise, desenvolvimento e políticas de industrialização no governo Getúlio Vargas. **Universitas Humanas**, Brasília, v.11, n. 1, p. 37-46, jan/jun, 2014.

RIBEIRO, H. L. Artigo: a reforma da previdência é fruto do “mensalão”. **Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Federal do Estado de São Paulo – SINDSEF-SP**, [s.d.]. Disponível em: <http://sindsef-sp.org.br/portal/node/12130>. Acesso em: 01 ago. 2021.

RIBEIRO, R. M. da C. Avaliação e raqueamento de universidades sob a lógica de critérios globais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 259-276, jan./abr. 2018.

ROCHA, R. R. N.; SANTOS, P. L. dos. O desenvolvimento sustentável no discurso universitário em Parnaíba-PI: desvendando mitos. **Revista Turismo: Estudos & Práticas**, Mossoró (RN), v. 3, Número Especial, p. 82-105, 2015.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROITMAN, I. Fuga de cérebros, uma calamidade para o Brasil. **Jornal da USP**, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/fuga-de-cerebros-uma-calamidade-para-o-brasil/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ROTHAERMEL, F. T.; AGUNG, S. D.; JIANG, L. University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. **Industrial and Corporate Change**, v. 16, n. 4, p. 691-791, 2007.

SADLAK, J.; CAI, L.N. **The world-class university as part of a new higher education paradigm**: from institutional qualities to systemic excellence. Bucharest: Unesco-Cepes, 2009.

SALLES, J. C. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SALMI, J. **The Higher Education Crisis in Developing Countries**. Phree Background Paper Series, n. 91/37, May, 1991. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/496851468740719176/pdf/multi-page.pdf> Acesso em: 01 ago. 2021.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Washington, DC: World Bank, 2009.

SANTANA JUNIOR, G. S; SANTOS, L. T. dos. O Banco Mundial e as políticas de combate à pobreza na América Latina: uma análise dos relatórios de 1990, 2000 e 2006. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**; Vitória da Conquista, n. 14 (especial), p. 205-225, 2013.

SANTOS, J. C. et al. Trabalho docente no sistema UAB: flexibilização e precarização. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO – CEDUCE, 4., 2015, Rio de Janeiro. [Anais eletrônicos...] Rio de Janeiro: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas – CEMEP, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11463>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação básica: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SAVIANI, D. Prefácio. In: SILVA JUNIOR, J. dos R. **The New Brazilian University: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

SERRÃO, G. F. **Discurso do desenvolvimento sustentável: a polêmica relação entre preservação ambiental e desenvolvimento econômico**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado [Editorial]. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, p. 647-651, out. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/131> Acesso em: 12 jun. 2021.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, D. G. da. Ludwig von Mises e Gordon H. Clark: em defesa do capitalismo. **MISES: Interdiscip. J. of Philos. Law and Econ**, São Paulo, 2018; v. 6, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.30800/mises.2018.v6.869>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, E. Fuga de cérebros: os doutores que preferiram deixar o Brasil para continuar pesquisas em outro país”. **BBC Brasil**, 18 jan. 2020. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51110626>_Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, J. A. Reflexões sobre a história do capitalismo. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v.2, ed. 5, p. 102-122, 2007. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/55/49>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, R. P.; SILVA, M. Tratado de Versalhes: sanções para a paz? In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA & PARCERIAS, 2., 2019, Rio de Janeiro. [Anais eletrônicos...]. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570572708_ARQUIVO_35278e3dd24756a6c85c9331993c1d65.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

SILVA, T. de A. M. G. da. **Governança mundial e pobreza**: do Consenso de Washington ao consenso de oportunidades. 2009. 147 f. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **The New Brazilian University**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2001.

SIMON, S. A. S. De Bretton Woods ao Plano Marshall: a política externa norte-americana em relação à Europa (1944-1952). **Revista Relações Internacionais no Mundo Atual**, v.1, n. 9, p. 24-47, 2011. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/196/171>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Análise do Projeto de Lei n. 7.200/2006**: a educação superior em perigo. Brasília: ANDES-SN, 2006.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Precarização das condições de trabalho I- Cargos, vagas e Reuni**: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal. Dossiê Nacional. Edição Especial n. 3, Brasília, abr. 2013.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic Capitalism, Politics, Polices and the Entrepreneurial University**. Baltimore. Johns Hopkins University Press, 1997.

SOARES, G. H. M. **A teoria do Capital Humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação dos professores**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SOARES, J. de L. As centrais sindicais e o fenômeno do transformismo no governo Lula. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 3, p. 541-564, set./dez. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231205724.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, P. F. M. E; A reforma previdenciária no governo Lula. **PRISMAS: Direito, Políticas Públicas e Mundialização**. Brasília, v.3, n, 2, p. 455-483, jul./dez. 2006.

TEXEIRA, C.G.P. Uma política para o continente- reinterpretando a Doutrina Monroe. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 57, n. 2, p.115-132, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/NtyHN9QBWLBTB4bZJNG6F3R/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 ago. 2021.

THIENGO, L. C. **Universidade de Classe Mundial ou o fim da universidade como Universitas?** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2 ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONIAL, M. P. A política externa de Reagan e a redemocratização da América Latina (1981-1988). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 12, n. 23/24, p. 241-253, jan./dez. 2006.

TOUSSAINT, E. **As mentiras teóricas do Banco Mundial**. Série: 1944-2020, 76 anos de intervenção do Banco Mundial e do FMI, parte 14, 4 jun. 2020. Disponível em: www.cadtm.org/As-mentiras-teoricas-do-Banco-Mundial. Acesso em: 25 fev. 2021.

UFMG reedita decreto da ditadura. **A Nova Democracia**, ano 1, n. 3, out. 2002. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-3/1368-ufmg-reedita-decreto-da-ditadura>. Acesso em: 04 ago. 2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. **Plano de desenvolvimento Institucional 2012-2017**. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <https://www6.usp.br/wp-content/uploads/PDI-VIIEncontro.pdf> Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”. **Plano de desenvolvimento Institucional 2009**. Disponível em: https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI_Unesp.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Plano de desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf> Acesso em: 12 jul.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Plano de desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Plano de desenvolvimento Institucional 2004-2009**. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2004-2009.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Plano de desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2010-2014-Com-Capa-e-Indice.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Plano de desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

VEGA CANTOR, R. **La universidad de la ignorância**: capitalismo acadêmico y mercantilización de la educación superior. La Habana: Editorial Ocean Sur, 2015.

VIEIRA, L. B. **Os argonautas da cidadania**: sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

WORLD BANK. **Annual report**. Washigton, DC: World Bank, 1993.

WORLD BANK. **What we do**. [s.d.] Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/what-we-do>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZAMBERLAN, J.; FRONCHETI, A. **Agricultura ecológica**: preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2001.