

O NEOLIBERALISMO E A REPRODUÇÃO DO PADRÃO DEPENDENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Camila Furlan da Costa¹

Sueli Goulart²

RESUMO

Este estudo analisa o sentido das mudanças no ensino superior brasileiro com base no pensamento de Florestan Fernandes, principalmente na relação com o desenvolvimento dependente. O neoliberalismo, como corrente hegemônica, tem alternado diferentes projetos para o ensino superior dos países periféricos. O novo neoliberalismo acadêmico, período dos governos Lula e Dilma (2013-2016) reproduz o padrão dependente de educação superior, enquanto o neoliberalismo acadêmico ortodoxo, dos governos Temer e Bolsonaro (2016-2022), produz uma guerra cultural contra a universidade e aprofunda o padrão dependente de educação superior ao retirar recursos do financiamento das universidades e da pesquisa, criar barreiras para o acesso e privilegiar a formação aligeirada, com graves consequências para o desenvolvimento dependente, em um contexto de aceleração tecnológica.

Palavras-Chave: Neoliberalismo, Padrão dependente de educação superior, Universidade pública; Produção científica e tecnológica.

EL NEOLIBERALISMO Y LA REPRODUCCIÓN DEL PATRÓN DEPENDIENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

RESUMEN

Este estudio analiza el significado de los cambios en la educación superior brasileña a partir del pensamiento de Florestan Fernandes, principalmente con relación al desarrollo dependiente. El neoliberalismo, como corriente hegemónica, ha alternado diferentes proyectos para la educación superior en los países periféricos. El nuevo neoliberalismo académico, durante el

¹Docente e pesquisadora na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Administração Pública. Doutora e Mestre em Administração pelo PPGA/EA/UFRGS; integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Gestão Municipal (Nupegem); Os principais temas de interesses de pesquisa são: financiamento de políticas públicas, educação superior, políticas públicas de educação superior e CT, financiamento da educação superior e da CT e administração pública.

²Professora aposentada na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2005); graduada em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1983). Estudo e investigo, prioritariamente, os seguintes temas: O sentido das mudanças no Ensino Superior Brasileiro; As concepções em disputa no processo de organização para a produção e acesso ao conhecimento; O Pensamento social brasileiro, em particular, as contribuições para os estudos organizacionais e para a administração pública; As práticas organizacionais de lutas e movimentos sociais.

período de los gobiernos Lula y Dilma (2013-2016), reproduce el patrón dependiente de la educación superior, mientras que el neoliberalismo académico ortodoxo, de los gobiernos de Temer y Bolsonaro (2016-2022), produce una guerra cultural contra la universidad y profundiza el patrón dependiente de la educación superior retirando financiación a las universidades y a la investigación, creando barreras al acceso y privilegiando la formación ligera, con graves consecuencias para el desarrollo dependiente, en un contexto de aceleración tecnológica.

Palabras clave: Neoliberalismo, Patrón dependiente de la educación superior, Universidad pública; Producción Científica y tecnológica.

NEOLIBERALISM AND THE REPRODUCTION OF THE DEPENDENT PATTERN OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

This study analyzes the meaning of structural changes in Brazilian higher education based on the theory of Florestan Fernandes, mainly in relation to dependent development. Neoliberalism, as a hegemonic current, has alternated different projects for higher education in peripheral countries. The new academic neoliberalism, during the period of Lula and Dilma governments (2013-2016), reproduced the dependent pattern of higher education, while the orthodox academic neoliberalism, of Temer and Bolsonaro governments (2016-2022), produced a cultural war against the university. It was observed an increase of the dependent pattern of higher education by withdrawing funding from universities and research, creating barriers to access and favoring faster education, with serious consequences for dependent development, in a context of technological acceleration.

Keywords: Neoliberalism, Dependent pattern of higher Education, Public university; Scientific and technological production.

INTRODUÇÃO

A criação da Universidade antecede a do Estado ocidental moderno; sua origem, constituição e função social, são temas tão perenes quanto ela própria e, como lhe é próprio, fonte de inúmeras polêmicas. À Universidade costuma ser atribuído o caráter de carregada de valores civilizatórios, direcionados ao progresso da ciência e da humanidade e, ao mesmo tempo, como um acontecimento ou objeto fora da história. Essa concepção se expressa nos ditos valores universais, indicados por Marcovitch (1998), entre outros, como pluralismo, universalismo, solidariedade, ética e excelência. Estes princípios agregam amplos setores em defesa dessa instituição especialmente nos momentos em que a Universidade se vê sob ataque. Mas também insinuam um caráter essencialmente ocidental, incluído numa história

progressiva e linear que, para muitos, se inicia a partir da criação da Universidade de Bolonha, no século XI. Assim, fica obscurecido o primado norte-africano e feminino na criação, ainda no século IX, da Universidade Qarawiyyin, em Fez, no Marrocos. Tal feito é atribuído a Fatima al-Fihri, uma tunisiana estabelecida no Marrocos, herdeira de uma família de mercadores que fundou, com recursos próprios, a Mesquita e a Madrassa³ Qarawiyyin (Frias, 2014), esta última reconhecida como a origem da mais antiga Universidade em funcionamento.

Fazemos estes registros para ilustrar o caráter controverso e ideológico das concepções sobre a Universidade. Como é próprio da ideologia dominante, a referência a valores dados como universais, responde aos interesses “na preservação do status quo, no qual mesmo as desigualdades mais clamorosas estão ‘estruturalmente’ entrincheiradas e protegidas”, como afirma Mészáros, 2008, p. 7). O mesmo ocorre com a predominância na divulgação de uma origem europeia, ao estabelecer conexão natural com uma “racionalidade auto-evidente da ‘moderação’, ‘objetividade’ e neutralidade ideológicas (dominantes)” (Mészáros, 2008, p. 7).

Para entender a natureza da ideologia Mészáros (2008, p. 8-9) indica algumas precondições, como a de “reconhecer a sua persistência em diferentes formações sociais bem como sua reprodução ao longo do tempo”; a de realçar “os parâmetros socioeconômicos concretos” mediante os quais se pode “conceituar a emergência histórica e [o] funcionamento contínuo – bem como a supressão potencial – da ideologia”; a atenção permanente ao “modo de operação do discurso ideológico e as formas institucionais/instrumentais exigidas para tornar exequível o seu impacto”; e a identificação “do tipo de racionalidade operante na ideologia”, desvendando as dicotomias ‘racionalidade versus irracionalidade’ e ‘ciência versus ideologia’.

Considerando os “parâmetros socioeconômicos concretos” e, fundamentadas em Florestan Fernandes, argumentamos que, no caso brasileiro, se observa a persistência de um padrão que se reproduz e se renova ao longo do tempo, sustentado por uma ideologia. Fernandes (1968, 2009) o caracterizou como padrão de desenvolvimento dependente, com alcance para todas as dimensões da vida social. No caso específico das universidades, o mesmo processo, em suas formas práticas, permeia o padrão dependente de educação superior

³ Madrassa: escola corânica, ou escola religiosa onde se estuda a religião islâmica (Frias, 2014).

(Fernandes, 1975)⁴. Entender como opera a ideologia na formação e sustentação de padrões nos exige proceder a um recorte temporal, preservando-nos de rupturas artificiais, mas centrando a análise em um momento substancial, que tanto é consequência de uma história como é germe para sua continuidade.

Nosso recorte é, portanto, referente às mudanças no ensino superior brasileiro, especialmente as ocorridas a partir dos anos 2000. Este período compreende diferentes governos nacionais, mas é todo ele contextualizado ao avanço do neoliberalismo pelo mundo, como um conjunto de discursos e mecanismos estratégicos e táticos para atualização e aprofundamento do capitalismo. Inspiramo-nos em autores nacionais clássicos. Guardadas as devidas proporções e competências, a inspiração em Caio Prado Jr. nos ajudará a entender o sentido dessas mudanças. No livro *A formação do Brasil contemporâneo*, Prado Jr. (1963, p. 19), dedica um capítulo ao sentido da colonização, mostrando que

todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo 'sentido'. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto [...] não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa e dirigida sempre numa determinada orientação.

Para ele, é esse 'sentido' que se deve buscar quando se aborda a "história de um povo [...] ou o aspecto dela que interessa" (Prado Jr., 1963, p. 9). O próprio autor ressalva que esse 'sentido' não se estabelece de uma vez para sempre; pode variar por acontecimentos estranhos ao próprio objeto, mas também por alterações nele próprio (Prado Jr., 1963, p. 9). É provável que se encontre, nessa trajetória de mudanças, momentos, acontecimentos, processos que lhe deram novos rumos, constituindo o que Florestan Fernandes chamou de novos pontos de partida (Fernandes, 2020a), em torno dos quais novas disputas se estabeleçam e novo sentido se constitua.

Para isso se destina o entendimento da ideologia. Se a qualificamos como dominante, na concepção da Universidade, é porque reconhecemos que há também um "conjunto de valores e

⁴ Fernandes (1975) utiliza originalmente a expressão padrão dependente de escola superior ao se referir às características de implementação das primeiras escolas de ensino superior, mantidas em reformas subsequentes. Utilizamos a expressão padrão dependente de educação superior, como já o fez Lima (2005), em consonância com a atual organização do sistema de ensino superior brasileiro.

estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos” (Mészáros, 2008, p. 9). Ainda que não tenhamos pretensão de aprofundar a discussão sobre ideologia neste texto, ela é o pano de fundo a partir do qual abordaremos o sentido das mudanças no ensino superior brasileiro, uma vez que entendemos, com Marx (2008), que é o estudo das formas ideológicas (jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas), ou como diz Mészáros (2008, p. 9, grifos do autor) “formas ideológicas’ orientadas para prática” nas quais “os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim” (Marx, 2008, p. 50).

Esta análise foi realizada com base no materialismo histórico-dialético e teve como o objeto as mudanças ocorridas na universidade pública brasileira, considerada como síntese de múltiplas relações, dotada de contradições captadas na totalidade social. De acordo com Kosik (2002), o entendimento da concepção da realidade social como totalidade possibilita entendê-la como um todo estruturado, dialético e, a partir deste todo, compreender racionalmente os fatos ou conjuntos de fatos.

Após esta Introdução, discorreremos sobre o desenvolvimento dependente e o padrão de ensino superior no âmbito das universidades, sob as lentes de Florestan Fernandes (1975, 1968, 2009). Para ele, a educação pública (aí incluídas a educação superior e suas instituições) é uma das questões centrais no capitalismo dependente. Essas lentes são imprescindíveis para, a partir de um objeto singular e delimitado, procedermos o movimento necessário de, articulando-o à totalidade, retornar a ele e à problemática com uma possibilidade mais ampla de compreensão e exposição. Por isso, e também para evitar o anacronismo, após a exposição das ideias centrais do autor sobre o tema, apresentamos as práticas e intervenções que concretizaram mudanças no ensino superior brasileiro, contextualizadas ao neoliberalismo e, ao final, tecemos considerações a título de um fechamento provisório, com a expectativa de termos vislumbrado novos pontos de partida sobre esta temática – o ensino superior público no Brasil e seu sentido.

DESENVOLVIMENTO DEPENDENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNIVERSIDADE PARA QUE(M)?

Lançar mão de um referencial tão consolidado, produzido ao longo de décadas e cujo autor tenha interrompido sua produção há mais de 15 anos, requer uma breve apresentação para situar sinteticamente o contexto de sua produção e os elementos que fazem dos escritos, um clássico. É o caso de Florestan Fernandes, reconhecido como um dos maiores e mais importantes sociólogos críticos do Brasil, cuja obra supriu sobejamente os componentes teóricos, metodológicos e axiológicos pertinentes à academia e ao engajamento orgânico com questões políticas e sociais do País. Foi, além de um acadêmico rigoroso, um militante aguerrido pelas causas nacionais populares. Como afirma Ouriques (2014, p. 107), sua trajetória, em grande parte lastreada em um “esforço autodidata, conseguiu unir à sólida formação sociológica clássica, um crescente compromisso político com as classes populares”. Dentre estes compromissos, a defesa da escola pública, já incluída em seu período inicial de militância política, no início dos anos 1940, quando conciliava seus estudos em Sociologia, na Universidade de São Paulo (USP), o engajamento ao Partido Socialista Revolucionário e atividades contrárias ao Estado Novo. Sua atividade política ocorreu no início de sua carreira e ao final, tendo ocupado o período intermediário com intensa atividade acadêmica, na mesma USP em que se formou e se tornou livre-docente em 1953 (CERQUEIRA, 2004). Sua produção acadêmica universitária, que se inicia com a publicação de *A organização social dos Tupinambá* em 1949, segue com a temática racial, sendo *A integração do negro na sociedade de classes* um dos destaques. Estes trabalhos tiveram grande impacto em seu modo de produzir conhecimento, em seus métodos e em seu posicionamento frente à realidade, com influências significativas sobre a formação do campo da Sociologia no Brasil. Como afirma Cerqueira (2004, p. 54-55), “a partir dos trabalhos sobre o negro, Florestan deixou de ser neutro em relação à sociedade de classes e passou a pesquisar os problemas que afetavam particularmente ‘os de baixo’ [...]”.

Para situar as principais obras de Florestan Fernandes citadas neste artigo, recorreremos à síntese da classificação [arbitrária], realizada por Nildo Ouriques em um importante ensaio sobre o autor, produzido em meados dos anos 1990, publicado no Brasil em 2014 (Ouriques, 2014). Nesse ensaio, Ouriques (2014) destaca os trabalhos produzidos entre os anos de 1940 e o início da década de 1960, cujos expoentes são aqueles resultantes das pesquisas realizadas na USP juntamente com Roger Bastide, nas temáticas do racismo, população rural, folclore e, especialmente, a sua investigação sobre os Tupinambá, citada acima. Embora essa produção

seja de cunho acadêmico, Florestan Fernandes já estava na trincheira da luta pela democracia, do ponto-de-vista teórico, em reflexões sobre a articulação entre democracia e mudança social, expressos em *A sociologia numa era de revolução social* (Fernandes, 1967) e *Mudanças sociais no Brasil* (Fernandes, 1974), onde estão reunidos artigos e ensaios escritos entre 1959 e 1962 e 1948 até 1959, respectivamente. Do ponto-de-vista prático, Florestan já se engajava à Campanha em defesa da escola pública. A crítica ao eurocentrismo e a imperiosa necessidade de se refletir e atuar sobre o dilema social brasileiro também já estavam presentes. O segundo conjunto de trabalhos compreende aqueles produzidos ou publicados a partir de 1960, com destaque para o período pós golpe civil-militar de 1964 até meados dos anos 1980, de onde destacamos *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (Fernandes, 1968); *A revolução burguesa no Brasil* (Fernandes, 2006 [publicado originalmente em 1974]); e *Universidade brasileira: reforma ou revolução* (Fernandes, 1975) que fundamentam parte de nossa discussão neste artigo. Nesse conjunto, a temática da dependência é central na produção intelectual e na atuação militante de Florestan Fernandes.

Como informa Ouriques (2014), em artigos anteriores à *A revolução burguesa no Brasil*, Florestan Fernandes já apresentava argumentos em relação ao capitalismo dependente. Descrevendo a evolução histórica das formas externas de dominação sobre a América Latina, indicava a forma colonial, seguida por outra, derivada da desagregação desse sistema e, adiante, o que percebeu como decorrência da reorganização da economia mundial, provocada pela revolução industrial na Europa. Dessa reorganização, especifica a condição latino-americana, na qual o capitalismo corporativo ou monopolista predomina, “por meio de mecanismo financeiro, por associação com sócios locais, por corrupção, pressão e outros meios” em detrimento das empresas nativas. Identifica, então, o imperialismo total cuja característica

consiste no fato de que ele organiza a dominação externa desde dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massas e o consumo de massas, até a educação, a transplantação intensa de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou de capital, o eixo vital da política nacional etc. [...] (Fernandes, 1981, apud Ouriques, 2014, p. 120).

Do terceiro conjunto de trabalhos de Florestan Fernandes, Ouriques (2014, p. 123) destaca aqueles produzidos a partir da década de 1980, somados à sua militância socialista,

desdobrados em duas fases: “a luta contra os estreitos limites da ‘liberalização outorgada’ até 1985 e sua luta pelo fortalecimento do movimento socialista e pela ampliação dos espaços políticos da democracia restringida nascida com a nova república. São desse período *A ditadura em questão* (Fernandes, 1982); *Que tipo de República* (Fernandes, 1986). Acrescentamos ainda *O desafio educacional* (Fernandes, 2020a), publicado originalmente em 1989, que reúne textos produzidos para vários fins (jornais, entrevistas, projetos em elaboração, etc.) escritos entre 1978 e 1989, com análise de acontecimentos do período da lenta abertura do regime militar empresarial e da chamada redemocratização do País.

A inserção de Florestan Fernandes na política institucional ocorreu em 1986, como deputado federal eleito pelo Estado de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores, com participação ativa e contundente na Assembleia Nacional Constituinte; reeleito em 1990. Seu segundo mandato, tão combativo quanto o primeiro, inclusive dentro do próprio Partido dos Trabalhadores, como mostra Cerqueira (2004), foi permeado pela deterioração de sua saúde, razão pela qual não se candidatou a uma nova eleição, vindo a falecer no dia 10 de agosto de 1995.

Coerente com a perspectiva marxista que abraçou e a militância política que exerceu, Florestan Fernandes oferece um campo fértil para leitura e reflexão sobre os caminhos e o sentido que a educação superior tem no Brasil. Particularizando temas singulares, articulados à totalidade social, pode contribuir para compreendermos e desvendarmos parte dos mistérios que rondam a eterna crise da educação no Brasil e fertilizarmos as novas possibilidades que, por ofício, precisamos vislumbrar.

Uma das elaborações centrais de Florestan Fernandes é justamente o conceito de desenvolvimento dependente, a partir do qual situa o padrão de desenvolvimento capitalista e as especificidades da formação social brasileira na divisão internacional do trabalho (Fernandes, 2009). Segundo ele, a dependência é oriunda de uma articulação estrutural de dinâmismos econômicos internos e externos que gera uma permanente vantagem estratégica para o polo econômico hegemônico (Fernandes, 2009). É “uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada” (Fernandes, 1968 p. 36).

Esse conceito foi desenvolvido por Florestan Fernandes ao analisar “o desenvolvimento do capitalismo no Brasil a partir da forma de integração do país à economia internacional, especialmente aos interesses econômicos e políticos dos países imperialistas” (Lima, 2005, p. 2). A integração não foi um processo imposto externamente, mas consequência da associação realizada por frações burguesas locais dominantes com frações burguesas hegemônicas para reproduzir internamente relações de dominação ideológica e exploração econômica. A referência são os padrões de evolução das sociedades centrais hegemônicas (Fernandes, 2009). Por isso, “o padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento” (Fernandes, 2009, p.62).

É importante ressaltar que “a configuração estrutural da sociedade de classes dependente e subdesenvolvida subordina a estabilidade e a transformação da ordem existente à expansão do capitalismo em condições de heteronomia permanente” (Fernandes, 2009, p.76). As modificações introduzidas nos países dependentes não têm o propósito de conduzir à autonomia, mas sim de aperfeiçoar as técnicas de desenvolvimento por associação, subjugando-os aos países centrais.

De acordo com Fernandes (2009), o conceito de capitalismo dependente não se restringe a questões econômicas, uma vez que as instituições sociais, culturais e políticas são afetadas e afetam a relação de dependência. Entre elas estão as entidades públicas e privadas, encarregadas de conduzir a política de controle global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica.

As instituições, para Fernandes (1986), extraem sua razão de ser do meio societário em que estão inseridas. Possuem padrões organizatórios próprios que definem sua capacidade de atender aos fins e às necessidades sociais que dão sentido à sua existência, continuidade e transformação. Apesar de possuírem ritmos próprios, é o meio societário que “cria a estrutura de meios e fins, que relaciona, historicamente, a instituição com as necessidades sociais por ela atendidas, e que calibra, funcionalmente, o quanto ela poderá render e crescer, dada certas condições materiais e morais de existência social” (Fernandes, 1986, p. 172-173).

Este foi o caso das instituições brasileiras de ensino superior criadas à época da instalação da Corte Portuguesa no Brasil e da elevação do País a Reino Unido, em tentativas de cópia de modelos europeus, particularmente o português. Em face do regime colonial e das

necessidades da situação histórico-social brasileira, os modelos não puderam ser transplantados em bloco e absorvidos de forma plena, pois transcendiam as exigências e as possibilidades desencadeadas pela transferência da Corte e pela constituição da nova ordem política. Ao serem transplantados, esses modelos passaram por um processo de senilização institucional precoce, em função, por um lado, do próprio atraso cultural relativo dos modelos portugueses; e, por outro, do condicionamento sociocultural da sociedade brasileira (Fernandes, 1986).

Dentre as razões apontadas por Fernandes (1986) para o empobrecimento dos modelos e sua utilização precária estão: (a) o número reduzido de escolas e sua relação com a sociedade brasileira, caracterizada pelo isolamento cultural, criando um padrão cultural bem definido e de alto poder coercitivo; (b) a não valorização do ensino superior, como tal; e (c) o baixo rendimento e a esterilidade da função das escolas superiores como meras formadoras de profissionais liberais.

Tanto a introdução de escolas superiores como o surgimento das universidades conglomeradas consistiram em uma adaptação, estrutural e histórica, a uma condição de heteronomia cultural, ou seja, foram orientados por interesses e valores sociais que direcionavam para a continuidade da dependência cultural (Fernandes, 1975), em estreita relação com o desenvolvimento dependente. A incapacidade relativa de produzir e utilizar a riqueza das sociedades subdesenvolvidas, para Fernandes (1975), limita a reprodução dos modelos educacionais dos países centrais.

O padrão dependente de desenvolvimento pressupõe e acarreta formas de crescimento educacional e cultural, “embora não sejam as formas de crescimento típicas da evolução primordial, independente e autossustentada” (Fernandes, 1975, p.164-165). Ou seja, em condição de dependência, o padrão se desdobra para outros âmbitos, conformando o que Florestan Fernandes (1975) caracterizou, no campo da educação, como padrão dependente de educação superior.

A elaboração e exposição desse construto – padrão dependente de educação superior – ocorreu no âmbito das batalhas que Florestan Fernandes travou ao lado de estudantes e professores no contexto da reforma universitária de 1968. Em um texto intitulado *Balanço da situação atual do ensino superior*, Fernandes apresenta um conjunto de dados da década de 1960 até meados da de 1970 e analisa as transformações “na organização do ensino superior,

na estrutura do sistema brasileiro de ensino e, mesmo, no quadro ou nas tendências da procura das vagas existentes”. Para introduzir a discussão e a análise, o autor oferece, brevemente, dados que demonstram crescimento em número de matrículas em cursos de graduação, afirmando que as mudanças quantitativas ocorridas “não eliminaram nem de leve o que era essencial na análise: o caráter ultraelitista do ensino superior e, em consequência, da universidade brasileira” (Fernandes, 2020b, p.74). Aponta também que as

linhas escolhidas para atingir o incremento apontado concorreram para aumentar, em vez de corrigir, ou de atenuar as contradições e anomalias do *padrão brasileiro de ensino superior*. Elas propiciaram, em especial, a revitalização das Escolas superiores isoladas, em um novo contexto de *comercialização irrefreada e de degradação sistemática do ensino superior* (Fernandes, 2020b, p. 76-77, grifos nossos).

A evolução quantitativa em cursos de pós-graduação (observados os dados de 1971) também foi alvo de sua análise, indicando que o aumento numérico de matrículas se orientou por

um esforço de crescimento errado, mais preocupado com as aparências, que com a infraestrutura e os alvos centrais da pós-graduação. O que prevaleceu foi o magnetismo dos números e, o que é pior, dos grandes números. Escolas e universidades, que não se acham sequer capacitadas para as funções inerentes aos cursos de graduação, estão, agora, distribuindo mestrados e doutorados a granel. *Estamos acumulando, portanto, erros de proporções amazônicas, que não serão facilmente eliminados no futuro* (Fernandes, 2020b, p.77, grifos do autor e nossos).

Para Fernandes (2020b, p. 86-87, grifos do autor), o conjunto de dados que analisou nesse Balanço mostravam que o País tinha problemas relativos “à organização, expansão e aproveitamento do ensino superior”. Sintetiza três pontos centrais: 1.) problemas quantitativos pois, a proporção de indivíduos que alcançavam a formação superior em relação à população escolarizada, era mínima; 2.) problemas de natureza pedagógica pois, para atender aos “interesses econômicos, sociais e políticos de elites culturais ralas e egoístas, o ensino superior foi praticamente confinado à função de preparar profissionais liberais”; e 3.) problemas sociodinâmicos, uma vez que a sociedade não avançou para um grau mínimo de homogeneidade e intensidade, em função das diferenças regionais, sejam as referentes à concentração da riqueza, que produzia concentração de recursos educacionais e consequente “migração de cérebros dentro do país”; sejam as relativas ao condicionamento do uso nacional de recursos mobilizados pelo ensino superior, mediante a mesma concentração

social da riqueza, de prestígio social e de poder, indutivas de mera expansão para as classes médias do usufruto de “velhos ou novos privilégios educacionais”, isto é, a educação superior se consolidava como um privilégio social.

Por isso, Fernandes (2020b, p. 89) apontava que os efeitos positivos da expansão e do avanço educacionais facilitavam também a persistência de forças e influências negativas, interferindo “no padrão e no ritmo do desenvolvimento educacional, reduzindo ou perturbando suas principais tendências quantitativas e inibindo ou solapando a difusão de novos valores e de novas técnicas educacionais”. Em outras palavras, isto significa que as alterações observadas de fato ampliaram o ensino superior, mas, mantiveram as bases para a reprodução do padrão brasileiro de educação superior.

A sociedade brasileira, profundamente hierárquica, elitista e autoritária, não fomentou condições para a organização, funcionamento e crescimento adequados às escolas superiores e às universidades, desde a sua implantação no Brasil. Modelos institucionais importados foram seguidamente erodidos, esvaziados e utilizados unilateralmente, produzindo inconsistências estruturais típicas, generalizadas ao conjunto das escolas e universidades existentes. Por isso, Fernandes (2020b, p. 96) passou a tratar de um “padrão brasileiro de escola superior”, cujas consequências estabeleceram marcas indelévels desde as experiências pioneiras na organização de universidades desde os anos 1930. Constituídas, em geral, como conglomerados de escolas superiores que, no mais das vezes, fortaleceram e difundiram seus defeitos congênitos e, ao mesmo tempo, fizeram com que as poucas experiências inovadoras fustigassem reações conservantistas, cuja reação encontrou forças para esvaziar, quando não impedir completamente quaisquer experiências inovadoras, como observado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizada por Anísio Teixeira, ambas daquela década. Na USP, a conglomeração revitalizou as escolas superiores, hierarquizando-se internamente por áreas e na UDF⁵, o colapso foi fatal. Mais tarde, foi a vez da Universidade de Brasília (UnB) que, mesmo conciliando com algumas formas pretéritas, foi amordaçada e teve sua proposta original totalmente adaptada aos contornos autoritários do período que se seguiu a 1964.

Em síntese, como indica Fernandes (2020b, p. 100-101), as funções de fato exercidas “(transmissão dogmática de conhecimentos e preparação de profissionais liberais)” mantidas

5 Foi extinta durante o Estado Novo, em 1939.

em condições precárias, se atrofiaram. Duas outras funções específicas das universidades “(produção de conhecimento original, principalmente através da expansão da pesquisa, e formação de um horizonte intelectual crítico [...])” sequer foram incorporadas. Nesse sentido, “o padrão brasileiro de escola superior” se caracterizava por (a) importação de modelos e concepções de educação; e (b) importação de conhecimentos desenvolvidos em outros contextos e deslocados das reais necessidades nacionais, sem capacidade criadora e inovadora. Destes elementos, decorrem um terceiro, explicitado por Frigotto (2006), qual seja c.) formatação de um sistema de ensino voltado para o trabalho simples, confirmada pela posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, reforçando as características do desenvolvimento dependente. Como tal, esta formatação “não é predominantemente uma imposição externa, mas sobretudo uma escolha interna do modo como a classe dominante brasileira alimenta e reproduz o ‘ornitorrinco’ que somos” (Frigotto, 2006, p. 262).

Florestan Fernandes não condenava a importação de conhecimento, técnicas e talentos em uma etapa inicial; para ele o que importava é que sua utilização fosse orientada por propósitos definidos internamente. A absorção ativa de ciência e tecnologia passaria gradativamente para a produção de conhecimento original. Assim, defendeu que a autonomização relativa somente seria conseguida mediante um largo e intenso intercâmbio com determinados países que apresentassem um grau mais elevado de desenvolvimento científico e tecnológico. “Poder-se-ia dizer que os meios são trazidos de fora; suas combinações e produtos são determinados a partir de dentro” (Fernandes, 2009, p.135).

Apesar de identificar o acesso como grande problema histórico do ensino superior no País, Fernandes (2020b) apontava problemas qualitativos como os mais graves, presentes desde a origem do ensino superior brasileiro. Ademais, Fernandes (1975) salientou que não foi apenas a estrutura interna que determinou o padrão dependente de educação superior. Para o autor, a própria estrutura da sociedade foi determinante para a monopolização do poder pelas classes nacionais dominantes. Assim, alterações na escola superior somente poderiam ser realizadas a partir de “mudanças estruturais da sociedade que acarretassem efeitos persistentes na democratização do poder, do prestígio social e da renda” (Fernandes, 1975, p. 57). Em suas palavras, o ensino superior era fruto

de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro. Os interesses e os valores

sociais que orientaram o apontado crescimento institucional do ensino superior nasciam dessa situação de dependência, mobilizando a expansão do ensino, na direção da continuidade da dependência educacional e cultural (Fernandes, 1975, p.104-105).

Com base em sua análise acerca das mudanças no ensino superior sob a ditadura civil-militar, Fernandes (1975) defendeu o rompimento completo com aquela ordem educacional, argumentando que a revolução educacional era a única saída para construir um sistema de ensino superior adequado às condições brasileiras, capaz de garantir a autonomia nacional e o desenvolvimento econômico, sociocultural e político. Para o autor, o País nunca conseguiria construir uma universidade integral e multifuncional sem destruir o padrão brasileiro de educação superior (Fernandes, 1975).

Somente sob o imperativo da multifuncionalidade, a educação superior brasileira poderia cumprir suas missões: (a) cultural, para a preservar e disseminar o saber; (b) investigadora, para incrementar o avanço do saber; (c) técnico-profissional, para formar profissionais de nível superior necessários para a sociedade; e (d) social, para se manter a serviço da sociedade (Fernandes, 1975).

Em textos produzidos em fins do período do regime ditatorial, em conferência proferida em 1982, Fernandes (2020a, p. 36), considerando as mudanças havidas na organização do ensino superior após a reforma de 1968, apontava que

a explosão educacional' atestava um aparente crescimento quantitativo 'revolucionário'; [...] a implosão abriu o caminho a uma política calculada e deliberada de estrangulamento do ensino público e de expansão do ensino privado, de 'transferência' crescente de recursos públicos para o ensino privado, de privilegiamento de escolas desprovidas de qualquer qualificação ou de possibilidades de utilização séria e, ainda, de adulteração do 'ensino técnico', que, na realidade constituía um processo global de destruição, de subversão negativa de valores educacionais universais e de 'revolução às avessas.

Em outras palavras, superar a heteronomia e avançar para a multifuncionalidade constituía, para ele, nexos fundamentais para que a educação superior trouxesse nova dinâmica para as relações sociais. A possibilidade de rompimento com aquele estado de coisas só poderia vir com uma revolução social que estaria se desencadeando mediante o ascenso da mobilização de trabalhadores e camponeses, percebida nos finais da década de 1970. Por isso, àquela altura, defendia que a retomada de um projeto nacional, de uma revolução democrática, do combate ao desenvolvimento desigual, à dependência e ao imperialismo, exigia pensar e ativar um sistema

educacional, “*quantitativa e qualitativamente*, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras” (Fernandes, 2020a, p. 40, grifos do autor).

Ora, mudanças qualitativas exigiam pensar e agir sobre a relação entre o grau de desenvolvimento científico-tecnológico e as possibilidades de criação de um padrão de modernização relativamente autônomo, pois esta depende tanto de um mínimo de estrutura tecnológica-educacional como da capacidade de os países deterem uma certa massa de conhecimentos originais nas esferas da ciência pura, da ciência aplicada e da tecnologia de base científica (Fernandes, 2009).

Florestan Fernandes demonstrou que a ditadura civil-militar combinou a expansão no ensino com uma “renovação estrangulada”, acorrentando-o “ao crescimento acelerado e à intensificação da acumulação de capital, por dentro da escola como empresa ou através das relações do ensino, da pesquisa e da tecnologia com a expansão de um vasto complexo industrial, incorporado aos dinamismos das nações capitalistas centrais e de sua superpotência” (Fernandes, 2020a, p. 70). Mas também apontou as “camisas de força”, engendradas pela Constituição de 1988, dentre as quais, a privatização do público, a falta de bases sólidas para sustentação “de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica, de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica, que permitisse falar em ‘extensão’ e em tarefas práticas na crítica social à altura do porte das instituições educacionais nos países com desenvolvimento desigual da periferia”. E sintetiza o que denominou de “fatalismo: uma nação economicamente dependente deve ser também educacional e culturalmente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, através de ‘pacotes educacionais e culturais’, colonialmente” (Fernandes, 2020a, p. 75).

Para romper com o padrão dependente de escola superior e criar as condições para a implementação de uma universidade integral e multifuncional seria preciso promover o “estímulo e desenvolvimento da pesquisa científica original que [pudesse] se relacionar às atividades de ensino num processo cíclico de difusão e construção de novos conhecimentos capazes de dinamizar a independência econômica e cultural de nosso país” (Gregório; Rodrigues, 2014, p. 5). É importante salientar que Fernandes (1975) não restringe a função investigadora à pesquisa fundamental e ao conhecimento puro, mas defende que somente esse

tipo de pesquisa é capaz de construir um conhecimento que transcenda à especialização, ao imediatismo e ao particularismo.

A pós-graduação pensada por Fernandes (1975), seria o lugar para romper com o padrão dependente de educação superior e instituir a universidade multifuncional, pois ali se formariam os pesquisadores, bem como se desenvolveriam pesquisas voltadas para o interesse da coletividade. A pesquisa científica, portanto, precisaria ser fomentada nas universidades, mas exigiria

condições especiais como afluxo crescente de recursos materiais e financeiros, uma política definida de atração e retenção de jovens, formação e ampliação de quadros de investigadores de alta competência, condições institucionais de organização e motivação de formas de trabalho muito complexas e dedicadas, padrões específicos de competição, de cooperação e solidariedade intelectuais, etc. (Fernandes, 1975, p. 256).

Ademais, o rompimento da heteronomia cultural somente seria possível a partir da gratuidade do ensino. Neste sentido, Fernandes (1975, p. 146) reforçava que “a modernização das universidades brasileiras dificilmente poderá processar-se fora e acima da intervenção direta e maciça do Estado”. Por isso, somente por intermédio do investimento massivo do Estado na educação pública seria viável a democratização das oportunidades educacionais e culturais capazes de gerar modelos autônomos de desenvolvimento cultural.

Muito embora a produção desse grande pensador tenha se encerrado com sua morte em 1995, a categoria elaborada por ele – padrão dependente de educação superior – pode e precisa ser usada, na perspectiva de aprofundarmos os estudos sobre questões contemporâneas da Universidade.

É certo que avançamos para a multifuncionalidade formal desde os anos de 1930 e que construímos um sistema de pós-graduação vigoroso. Mas, também é certo que demoramos muitas décadas para envidar esforços concretos para a efetiva ampliação do acesso, especialmente às universidades públicas e que a pesquisa científica, embora realizada majoritariamente pelas instituições públicas, sofrem com limitações de recursos e crescente submissão a interesses de corporações multinacionais, sejam do campo industrial, sejam do campo editorial. Sem contar o avanço do setor privado sobre os fundos públicos, mediante programas instituídos por governos, como o FIES, por exemplo, ou as apropriações privadas

embutidas na Lei nº 13.243/2016, que instituiu o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese do que vem ocorrendo no ensino superior, particularmente nas universidades públicas desde o final do século XX, antecedida por elementos que mostram a gênese no projeto neoliberal para a educação.

A atualização material e concreta do pensamento e das categorias formuladas por Florestan Fernandes só podem ser analisadas frente ao real, isto é, sob a análise daquilo que, concretamente, aprofunda ou interrompe a reprodução de um padrão.

O NEOLIBERALISMO E O PADRÃO DEPENDENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, a emergência de políticas neoliberais no ensino superior não é um fenômeno recente, tendo suas raízes ainda durante o regime civil-militar. Seguindo Puello-Socarrás (2011, 2013), contextualizamos as mudanças no ensino superior às respectivas concepções neoliberais vigentes em diferentes períodos, frente a desafios específicos da crise estrutural do capital bem como ao espectro ideológico predominante no Brasil, que determinaram o desenho de políticas no setor. Desse modo, situamos como neoliberalismo acadêmico ortodoxo aquelas concepções orientadas pelo chamado velho neoliberalismo, caracterizado pela baixa intervenção do Estado e ampla desregulamentação das atividades, alta liberdade em um mercado autorregulado, cujas raízes ideológicas advém da escola anglo-americana, sob perspectivas ultraliberais e lesseferianas. Já a caracterização do novo neoliberalismo acadêmico se vincula a um interesse específico (oportunistamente e momentâneo) a uma certa intervenção estatal, ou seja, uma regulação do Estado em função das falhas de mercado, de fundamento heterodoxo, vinculado à escola austro-alemã, numa perspectiva de uma economia social de mercado, anti *laissez-faire*.

Em vista disso, demarcamos as reformas neoliberais na educação superior brasileira em três períodos, conforme diferenciação proposta por Puello-Socorrás (2013). A primeira fase caracterizada como neoliberalismo acadêmico ortodoxo, compreendendo o período da modernização conservadora (Sguissardi, 2006), que correspondeu aos governos de Collor (1990-1991), de Itamar Franco (1992-1994) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Neste período, orientado pelas recomendações do Consenso de Washington (1989), o ensino

superior não era prioridade e a alocação de recursos orçamentários da educação era direcionado para a educação básica e as políticas de educação superior estavam voltadas para expansão do ensino privado e por tentativas de modificação da natureza jurídica das universidades pública federais (Costa; Goulart, 2019). A segunda fase, caracterizada pelo novo neoliberalismo acadêmico, corresponde ao período dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) e a terceira fase, representada pelos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), que se caracteriza pelo retorno, como projeto, do neoliberalismo acadêmico ortodoxo agravado pela guerra cultural contra a universidade.

Buscamos analisar os efeitos concretos do avanço do neoliberalismo no ensino superior frente às características do padrão dependente de desenvolvimento (Fernandes, 2009) nos últimos 20 anos, de modo a desvendar o sentido das mudanças por ele impulsionadas. Neste trabalho, nos concentramos nas duas últimas fases do neoliberalismo acadêmico brasileiro. A segunda fase inicia com a ascensão no Governo Federal de partidos posicionados à esquerda, em 2002, o que originou expectativa de mudança no projeto para o ensino superior e na estruturação de políticas de educação com mudanças substanciais no modelo institucional das universidades públicas e as direcionassem para o desenvolvimento autônomo. A expectativa foi gerada, por um lado, pelo período econômico favorável, e, por outro, pela elaboração de políticas do tipo desenvolvimentistas e, quiçá, soberanas. O crescimento econômico brasileiro do período suportava investimentos públicos em infraestrutura e maiores gastos com políticas sociais. Não obstante, mostraremos adiante que, mais uma vez, as mudanças internas foram articuladas com alterações nas recomendações dos organismos internacionais na área de educação e de ciência e tecnologia, com ênfase na inovação, alcançando diretamente as universidades públicas.

Os resultados da expansão do ensino superior indicaram que houve avanços nos governos Lula e Dilma, entretanto não foram resolvidos os problemas quantitativos do acesso característico do padrão dependente de educação superior. Segundo dados do *Education at a Glance 2017 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017)*, 15% dos brasileiros entre 25-64 anos possuíam ensino superior completo, colocando o país muito abaixo da média dos países da OECD e do G20. A distância também é significativa em relação aos países latino-americanos como Colômbia (22%), Argentina (21%) e México (17%) e de países como Canadá (57%), Coreia do Sul (47%), Estados Unidos (46%), Reino Unido (46%) (O

rganisation for Economic Co-operation and Development, 2017). Portanto, a ampliação do acesso aos bancos universitários reduziu o caráter ultraelitista (Fernandes, 2020b), mas manteve o ensino superior brasileiro para poucos. Neste período, houve avanços significativos nas políticas de ações afirmativas e cotas que permitiram o aumento do acesso de pessoas negras (historicamente excluídas deste nível de ensino) e com renda mais baixa.

Os problemas quantitativos também podem ser observados na distribuição de matrículas entre o setor público e privado, visto que a ampliação das matrículas no ensino superior nos governos Lula e Dilma não alterou a representatividade do ensino privado. O nível de concentração das matrículas no setor privado foi intensificado, passando de 70,77%, em 2003, a 75,68%, em 2015 (Brasil, 2017). Essa concentração tem relação com a criação de programas de expansão do ensino privado via Programa Universidade para Todos (PROUNI) no primeiro Governo Lula, e a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), principalmente no Governo Dilma. A concessão de bolsas em instituições privadas é uma forma de reproduzir o padrão dependente de educação superior, pois as universidades privadas, em sua maioria, são focadas em atividades de ensino. Como lembra Fernandes (2020b), somente a gratuidade e a qualidade em todos os níveis da educação pública seriam capazes de romper com o padrão dependente de educação superior.

A formação massificada em escolas privadas, faculdades e centros universitários, de fato, revitaliza a ideia de escolas superiores isoladas (Fernandes, 2020b) em um contexto de intensificação da mercantilização do ensino superior. Em 2015, os três cursos com maior número de matrículas, Direito, Administração e Engenharia Civil concentraram 22,27% do total de matrículas no ensino superior e 25,86% das matrículas no ensino privado (Brasil, 2017). Assim, esse direcionamento para o ensino privado reproduziu outra limitação estrutural do padrão dependente de educação superior - a ultra especialização funcional das instituições de ensino superior, já que o ensino privado é focado no desenvolvimento de qualificações técnicas de profissionais liberais.

Os dados da MTb/RAIS mostraram que houve um aumento de 28% no número de vagas com ensino superior no Brasil entre 2010-2016 (Brasil, 2018). Essa expansão não significou ganhos salariais significativos no Brasil; ao contrário, ampliou um exército de reserva de trabalhadores qualificados pressionando os salários para baixo, já que, nesse mesmo período, os salários médios dos profissionais com ensino superior reduziram 1,6% (Brasil, 2018). O

aumento da mão-de-obra com ensino superior representou a intensificação da exploração da força de trabalho qualificada na periferia do capitalismo, visto que não estava atrelado a políticas de desenvolvimento autônomo, que poderiam elevar os salários e melhorar as condições de vida da população brasileira.

Além dos problemas quantitativos, é possível identificar problemas de natureza pedagógica na expansão do ensino superior público realizados entre os anos de 2007 e 2012, por meio do Reuni. O encurtamento e a flexibilização introduzidos pelas novas modalidades de oferta (bacharelado interdisciplinar, cursos tecnológicos e cursos de EaD), importadas do Modelo Europeu e Americano, tiveram a finalidade de reduzir os custos com o ensino público, bem como os custos da mão-de-obra qualificada, já que reduziu o tempo de formação, ampliando a oferta de trabalhadores com ensino superior.

Não obstante, o Reuni trouxe como consequência também a ampliação da pós-graduação nas universidades públicas. Entretanto, este crescimento não foi acompanhado por aumento de recursos das agências de fomento, Capes e CNPQ, fazendo com que os programas, os docentes, e os discentes buscassem fontes alternativas para o financiamento dos seus estudos e pesquisas. Além disso, embora tenha aumentado a empregabilidade de mestres e doutores em empresas privadas, esse tipo de organização continuou absorvendo apenas 21,81% dos mestres; e 8% dos doutores empregados no país em 2014 (Centro de Gestão e Estudos Estratégico, 2015), dado que comprova a baixa empregabilidade de profissionais altamente qualificados nas empresas nacionais.

Ademais, o sistema de pós-graduação brasileiro corrobora com a manutenção da dependência tecnológica do País ao continuar importando conhecimentos, sendo outra característica atualizada do padrão dependente de educação superior. Nas universidades, um dos mecanismos utilizados para a importação de conhecimentos é o envio de pesquisadores para fora do país em detrimento do recebimento de pesquisadores estrangeiros. Fernandes (2009) não condenava a importação de conhecimento, técnicas e talentos pelos países periféricos em uma etapa inicial para romper com a dependência; para ele o que importava é que essa estratégia fosse orientada por propósitos definidos a partir de dentro. No Governo Lula (2003-2010), houve um crescimento das bolsas no exterior de 18,23%, enquanto, no Governo Dilma (2011-2016), foi de 744,68%, chegando a oferecer 18.400 bolsas em 2014, impulsionado pela criação do Programa Ciência sem Fronteiras.

A estratégia de internacionalização, via publicações, dos programas de pós-graduação orientada pela CAPES é outro mecanismo de importação de conhecimentos, uma vez que as chamadas e as agendas dos periódicos de outros países passam a orientar as agendas dos pesquisadores brasileiros. A internacionalização pode ser observada pelo aumento da participação brasileira entre os países com maior número de publicações. Segundo dados da *American Journal Experts*, a produção de publicações do Brasil em periódicos de outros países cresceu 125%, de 2006 a 2016, chegando 60.209, no último ano. Em 2016, o Brasil estava na 13ª posição no ranking de publicações, detendo cerca de 3% da produção científica mundial. Incentivar a publicação de artigos brasileiros em revistas consideradas internacionais faz com que a agenda de pesquisa nacional seja definida externamente, ou seja, com base nos interesses de pesquisa dos países centrais, detentores de grande parte das revistas indexadas.

A importação de tecnologia foi intensificada nos governos petistas (2003-2016), identificada a partir da relação entre receitas com royalties e serviços de assistência técnica em relação às despesas que passou de 54%, em 2006, para apenas 25%, em 2016. Quando consideradas exclusivamente as receitas com royalties, a ampliação da dependência tecnológica é ainda maior, já que a representatividade das receitas caiu de 26%, em 2003, para apenas 13%, em 2016 (Brasil, 2017). O aumento da dependência tecnológica esteve atrelado ao fato de que o crescimento da economia brasileira, ocorrido entre 2004-2013, não foi acompanhado do aumento da produção industrial, que estagnou desde 2010, embora as vendas no comércio varejista tenham aumentado até 2013 (Paula e Pires, 2017). O aumento do consumo impulsionado pela política de relativa melhoria da distribuição de renda e ampla expansão do crédito, não foi acompanhado de aumento da produtividade industrial do País. Os resultados da balança tecnológica brasileira, assim, corroboram o argumento de que a expansão da pós-graduação brasileira, como tem sido feita, não contribui para romper com a dependência tecnológica do país.

A importação do modelo do Modelo Hélice Tríplice⁶ estimulou a relação universidade-empresas, especialmente a partir da aprovação da Lei de Inovação em 2004 e do Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCT&I) em 2016 e reestrutura as universidades públicas. A

6 O Modelo Hélice Tríplice deriva, entre outras da Teoria do Capital Humano e foi desenvolvido por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff nos anos 1990 para descrever um modelo de inovação, baseado na relação governo-universidade-indústria (Etzkowitz, 2003, 2010).

Lei de inovação permitiu flexibilizar as formas para obtenção de retornos financeiros decorrentes das inovações, seja mediante pesquisa acadêmica que resulte em novo produto, seja por meio de parcerias com instituições privadas para o desenvolvimento destes novos produtos (Rezende; Correa; Daniel, 2013).

No caso brasileiro o Modelo Hélice Tríplice impôs novas condições de dependência tecnológica, sob a retórica de promoção do desenvolvimento. As condições estruturais da matriz produtiva nacional dependente e a posição do país na divisão internacional do trabalho fazem com que o relacionamento universidade-empresa nacional esteja voltado para a adaptação tecnológica e não para o desenvolvimento de novas tecnologias. Esse direcionamento, articulado com a diminuição do financiamento público para a pesquisa, reduz os recursos alocados na pesquisa básica, tipo de pesquisa capaz de gerar conhecimentos que possam romper com a dependência tecnológica no longo prazo (Fernandes, 1975).

Frente à limitação estrutural do capitalismo dependente, articulado ao baixo investimento das empresas nacionais em P&D, o Modelo Hélice Tríplice, por um lado, inviabiliza a realização da pesquisa em algumas áreas do conhecimento; por outro, direciona a universidade pública para a realização de parceria com empresas multinacionais, que têm interesse em algumas áreas de pesquisa. Portanto, as mudanças nas universidades públicas brasileiras no novo neoliberalismo criaram novos mecanismos de integrá-las aos circuitos de reprodução do capital no contexto de aceleração tecnológica, sem a modificação da sua natureza jurídica, o que Puello-Socarrás (2011) definiu como espoliação sem desapossamento. Ou seja, mesmo não sendo privatizadas, as universidades públicas ficam sujeitas à empresarização e ao agenciamento da gestão, não importando mais a posse direta de bens públicos, mas a introdução da lógica privada ao setor público.

Desse modo, o ensino superior passou a operar, estrutural e dinamicamente, como uma entidade especializada e integrada aos circuitos de reprodução do capital, buscando atender, de forma articulada, aos interesses da burguesia nacional e internacional. A burguesia nacional se beneficia da ampliação do acesso, por um lado, pela redução dos custos da mão-de-obra com formação superior; e, por outro, pelo direcionamento dos recursos públicos para as instituições privadas, o que permitiu a criação de um dos maiores mercados de ensino privado do mundo. Essa ampliação, articulada com as políticas de incentivo à inovação permitem, ainda, que as empresas nacionais possam utilizar as universidades públicas de pesquisa, por meio da

interação universidade-empresa, para adaptação tecnológica, característica do desenvolvimento dependente. A ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, concentrada no ensino privado com fins lucrativos, torna o mercado educacional uma nova frente de aplicação do capital excedente, em busca de uma maior rentabilidade em um contexto de baixo crescimento. A ampliação dos cursos de pós-graduação, articulados com as políticas de incentivo à inovação no novo neoliberalismo acadêmico, busca, ainda, integrar as universidades públicas que concentram a produção de C&T aos interesses dos países centrais, o que limita as possibilidades de desenvolvimento autônomo, uma vez que o conhecimento original produzido no Brasil passa a ser drenado para fora.

O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff marcou o início de uma nova fase, com a retomada dos pressupostos do neoliberalismo ortodoxo e sua intensificação. Um marco importante foi a regulamentação do MLCT&I pelo Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018, que direciona a reestruturação das universidades. Essa regulamentação aconteceu em meio à intensificação da crise de financiamento das universidades iniciada em 2016, devido aos cortes orçamentários realizados no ensino superior e nos investimentos em C&T pelo Governo Temer (2016-2018) e pelo retorno da proposta do fim da gratuidade das universidades públicas federais. No relatório *Um ajuste justo - propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, publicado em novembro de 2017, o Banco Mundial voltou a defender que as universidades públicas deveriam ser pagas, por apresentarem elevados custos e beneficiarem, em grande parte, alunos oriundos de camadas sociais mais elevadas. Na proposta, estava previsto que o Governo brasileiro deveria criar mecanismos de financiamento público, tal como os existentes no ensino privado (FIES, PROUNI), para subsidiar o acesso da população mais pobre a essas instituições.

Seguindo essa recomendação o Governo Bolsonaro apresentou, em maio de 2020, o Projeto de Lei n. 3076/2020, denominado Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se que tinha como finalidade “estabelecer que a única alternativa viável para o financiamento das universidades [seria] a captação de recursos no mercado, por meio de projetos relacionados ao empreendedorismo e à inovação tecnológica” (Leher, 2021). O projeto tinha como finalidade suprir a falta de recursos no contexto de restrições orçamentárias impostas pela EC n. 95, por meio da prestação de serviço para o mercado, criando relações entre as pesquisas e a P&D das empresas. Entretanto, o recurso não

poderia ser aplicado em investimento, mas sim no custeio da instituição (Leher, 2021). O projeto estava ancorado no contrato de gestão estabelecido pelo Plano de Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, que ganhou uma nova versão repaginada e mais neoliberalizada, denominada por Leher (2021) como contrato de resultado.

A lógica de funcionamento seria a mesma introduzida pelo PDRAE, as universidades públicas firmariam o contrato de resultado com o Ministério da Educação. O Programa estava centrado em três eixos: a) pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; b) empreendedorismo; e c) internacionalização. O eixo da pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação do Programa reforçava a estrutura inserida nas universidades pela Lei de Inovação Tecnológica e do MLCTI. O eixo do empreendedorismo reforçava a formação para o empreendedorismo, característico do neoliberalismo acadêmico, em que a universidade passa a ter como função difundir a cultura empreendedora por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão (Giarola et al., 2013).

A educação empreendedora tem como estratégia a incorporação e a subjetivação da responsabilidade individual, ou seja, é resultado do esforço e da competência de cada um. Para Leher (2021, p. 12), o Future-se indicava que “a cultura autoempreendedora é uma solução para a empregabilidade e a redução da evasão” ao custo de tolher a liberdade de cátedra e de deformar a função social da universidade. Por fim, a internacionalização estava limitada à descrição de ações que as IES públicas já faziam, desconsiderando a complexidade das relações de pesquisa, visto que as ações propostas eram vagas e simplistas e que, de forma implícita, não previa financiamento público para as ações propostas (Giolo, 2020). A proposta de internacionalização do Future-se foi apontada por Leher (2021) como uma contradição do Governo Bolsonaro, visto que foi um governo antiglobalização e isolacionista.

Não obstante, há uma diferença central entre o neoliberalismo acadêmico ortodoxo, predominante até os anos 2000 e o projeto ultraneoliberal do Governo do Bolsonaro. Um primeiro aspecto foi a relação estabelecida entre o Governo e as universidades públicas. Leher (2020, p. 108) caracterizou essa relação como uma guerra cultural *sui generis* em que “o núcleo presidencial e seu Ministro da Educação empreendem ações materiais e simbólicas direcionadas para a desmoralização e inviabilização da autonomia universitária”. Dentre as principais ações empregadas destacam-se a ingerência na escolha dos dirigentes das universidades federais desrespeitando os nomes indicados pela consulta interna à comunidade

acadêmica; o fim de conselhos e diretorias de órgãos públicos com a participação de docentes e pesquisadores; a redução dos recursos orçamentários, com base na Emenda Constitucional nº 95, destinados para as universidades e para o financiamento da Ciência e Tecnologia (Leher, 2020). Segundo Chaves, Guimarães e Reis (2022), o repasse de recurso para custeio das universidades federais foi reduzido de 9,154 bilhões em 2015 para 5,86 bilhões em 2021, o que representa um corte de 36,35%, enquanto os recursos para investimentos tiveram uma redução de 86,75%, de 997,204 milhões para 132,089 milhões. No financiamento da pesquisa, os cortes orçamentários e o contingenciamento dos recursos provocaram uma redução de 20,35% na execução orçamentária da CNPq e de 41,1% no FNDCT em 2020 em relação a 2003, ou seja, o financiamento retrocedeu duas décadas (Costa; Costa, 2021). Embora o projeto do Programa Future-se tivesse a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação como um dos seus eixos, na realidade, as medidas do Governo Bolsonaro paralisaram diversos projetos de pesquisa em andamento nas universidades públicas, por restrição de recursos, sinalizando o aprofundamento da dependência tecnológica.

A ampliação do acesso observada na segunda fase do neoliberalismo, foi amplamente atacada pelo Governo Bolsonaro. Em 2019, o então Ministro de Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, chegou a afirmar em entrevista à revista Valor Econômico que “a ideia de universidade para todos não existe” e que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]”. A concepção ideológica sobre acesso ao ensino superior que orientou o Governo e retirou recursos do financiamento da educação pública e privada, articulada com intensificação da crise econômica desencadeada pela pandemia da Covid-19, gerou a diminuição da procura pelo ensino superior já que o número de participantes do Enem, exame usado por grande parte das instituições públicas, caiu 38,75% em 2021 em relação à 2016 (Brasil, 2022). Essa diminuição da procura representou uma queda no número de ingressantes das universidades federais em 6,2% em 2021 em relação à 2016 e uma redução na taxa de concluintes em 4,2% no mesmo período (Brasil, 2022). Nos dois primeiros anos da pandemia, 2020 e 2021, a taxa de evasão nas universidades privadas foi 37,2% e 36,6%, respectivamente, taxas acima da média de 30,7% observada de 2014 a 2019, segundo dados da Semesp (2022). Esses dados e o projeto de retomada da “universidade para poucos”, evidenciam que os problemas sociodinâmicos (Fernandes, 2020b), intensificados em períodos de crise do capital, articulados com a redução

do papel do Estado na promoção de políticas de acesso, permanência e assistência consolidam o entendimento do ensino superior brasileiro como prestígio social, destinado a poucos. Em outras palavras, as políticas neoliberais para educação superior na periferia do capitalismo têm promovido momentos de expansão do ensino superior e mudanças no seu funcionamento, mas, com a manutenção das bases da economia dependente, pouco contribuíram para o rompimento com o padrão dependente de educação superior. Sem rompimento, o padrão se atualiza e se reproduz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o estudo tenha apresentado a análise do sentido das mudanças nas políticas para o ensino superior em uma sequência, temos que reconhecer, como Leher (2019, p. 15) que, no Governo Bolsonaro, “os problemas [foram] de inédita complexidade”. De fato, a confluência de uma posição ultraneoliberal na economia, composta por representantes do mundo financeiro com grupos fundamentalistas elevaram o nível de ataques destrutivos ao que se havia conseguido avançar, com todos os limites que apontamos acima, no decorrer dos governos Lula e Dilma.

Mais uma vez estamos diante de um momento em que parte significativa daqueles e daquelas que lutam pela educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada na classe trabalhadora renovaram suas esperanças. Se interrompemos, momentaneamente o processo destrutivo desencadeado pelos governos de Temer e Bolsonaro, também assistimos a uma retomada do protagonismo de entidades empresariais ou suas representantes (como o Todos pela Educação, Fundação Lemann e outras) na política educacional brasileira. Tais entidades foram e continuam sendo os interlocutores privilegiados do atual governo, o que exige o esforço de ampliarmos e aprofundarmos a compreensão dos acontecimentos neste campo à luz de experiências concretas, iluminadas por abordagens teórico-críticas que nos permita ir além da aparência e do que ultimamente tem sido tratado “narrativas”.

Por isso, é fundamental não perdermos de vista o tema da ideologia que, como procuramos mostrar, tem sustentado ao longo dos anos uma história de mudanças marcadas pelo sentido da continuidade e, portanto, de permanência e de reprodução do padrão dependente de educação superior. Cabe-nos então continuar a busca e a construção por novos

pontos de partida, constituídos a partir de nossa prática e de nosso reconhecimento radical dos fundamentos que conformam o mundo e, portanto, o Brasil e a educação superior pública tal como se apresenta e tal como a necessitamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Nacional da Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 abr 2022.

_____. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. **Indicadores de Propriedade Industrial 2017**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional da Propriedade Industrial, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/estatisticas/arquivos/indicadores_pi/indicadores-de-propriedade-industrial-2017-versao-portal.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICO. **Mestres e doutores 2015: estudos da demografia da base técnico científica brasileira**. – Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues; REIS, Luis Fernando. A privatização do estado brasileiro e o financiamento das universidades e da ciência & tecnologia no governo Bolsonaro. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** São Paulo, v. 38, n. 01 p. 1-23, 2022.

COSTA, Camila Furlan da.; COSTA, Pedro de Almeida. (Des)Financiamento da Pesquisa no Brasil: Uma Análise da Execução Orçamentária das agências e fundos federais de apoio à pesquisa. In: IX Encontro FINEDUCA, 2021, Evento Virtual. **Anais...**, 2021.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Novo Neoliberalismo Acadêmico e o Ensino Superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração - Read**. Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 6-35, setembro-dezembro, 2019.

ETZKOWITZ, Henry. Innovation in innovation: the triple Helix of university-industry government relations. **Social Science Information**, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003

_____. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Revista Conhecimento e Inovação**, Campinas, v. 6, n.1, 2010. Entrevista concedida a Luciano Valente.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia numa era de revolução social**. 2. ed. reorg e ampl. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1967.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1974.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. **A ditadura em questão**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

_____. **Que tipo de república?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FRIAS, Sónia. **Fatima al-Fihri**: um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez. *Faces de Eva*, n. 32, p. 177-182, 2014. Disponível em https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016&lng=pt&nrm=iso

script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em 11 nov. 2022.

GIAROLA, Pollyanna Gerola; FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira; DUTRA, Ademar.; MARTINS, Cristina; LEITE, André. Empreendedorismo Inovador gerado pelas universidades: mapeamento da produção científica. **Revista Contemporânea em Administração**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.41-60, abr./jun, 2013.

GIOLO, Jaime. Future-se em futuro. In: GIOLO, Jaime.; LEHER, Roberto.; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

GREGÓRIO, José Renato Bez de; RODRIGUES, Viviane de Souza. Padrão Dependente de Escola Superior e atual expansão da universidade brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, p. 109-121, 2014.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

_____. Guerra Cultural e Universidade Pública O Future-Se É Parte Da Estratégia De Silenciamento. In: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

_____. Universidade Pública Federal Brasileira: Future-e e a Guerra Cultural como Expressões da Autocracia Burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-19, 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula Da Silva. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo : Futura, 1998.

MARX, Karl. Prefácio. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 47-52.

MÉSZÁROS, István. Introdução. In: _____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 7-14.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT . Education at a Glance 2017: Oecd Indicators, OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en. Acesso em: 20 de abr. 2022.

OURIQUES, Nildo. O intelectual militante. In: _____. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 103-138.

PAULA, Luiz Fernando de; PIRES, Manoel. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 125-144, jan./apr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jNpn6wfChvNj659nr4LLtGD/>. Acesso em: 10 maio 2022.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Un ensayo sobre la depravación total. Nuevo Neoliberalismo Académico y Capitalismo 'por posesión', **Revista Izquierda**, Bogotá, n. 14, ago., pp. 18-23, 2011. Disponível em: https://revistaizquierda.com/wp-content/uploads/2022/06/izq0014_a03.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2022.

_____. Ocho tesis sobre el neoliberalismo (1973-2013). In: Ramírez, Hernán (org.). **O neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise**. São Leopoldo: Oikos – Unisinos, p. 13-57, 2013. Disponível em:

https://fisyp.org.ar/wp-content/uploads/media/uploads/ocho_tesis.pdf. Acesso: 10 de maio 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

REZENDE, Adriano Alves de; CORREA, Carolina; DANIEL, Lindomar Pegorini. Os impactos da política de inovação tecnológica nas universidades federais: uma análise das instituições mineiras. **Revista de Economia e Administração**, São Paulo, vol. 12, n. 1, p. 100-131, jan./mar, 2013.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Mapa do Ensino Superior**. São Paulo: Instituto SEMESP. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitário no Brasil - 1995-2005: Precária trajetória, incerto futuro. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 1021-1056, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/>. Acesso em: 15 maio 2022.

Submetido em 09/04/2024

Aprovado em 08/08/2024 inviabilização da autonomia

universitária”. Dentre as principais ações empregadas destacam-se a ingerência na escolha dos dirigentes das universidades federais desrespeitando os nomes indicados pela consulta interna à comunidade acadêmica; o fim de conselhos e diretorias de órgãos públicos com a participação de docentes e pesquisadores; a redução dos recursos orçamentários, com base na Emenda Constitucional nº 95, destinados para as universidades e para o financiamento da Ciência e Tecnologia (Leher, 2020). Segundo Chaves, Guimarães e Reis (2022), o repasse de recurso para custeio das universidades federais foi reduzido de 9,154 bilhões em 2015 para 5,86 bilhões em 2021, o que representa um corte de 36,35%, enquanto os recursos para investimentos tiveram uma redução de 86,75%, de 997,204 milhões para 132,089 milhões. No financiamento da pesquisa, os cortes orçamentários e o contingenciamento dos recursos provocaram uma redução de 20,35% na execução orçamentária da CNPq e de 41,1% no FNDCT em 2020 em

relação a 2003, ou seja, o financiamento retrocedeu duas décadas (Costa; Costa, 2021). Embora o projeto do Programa Future-se tivesse a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação como um dos seus eixos, na realidade, as medidas do Governo Bolsonaro paralisaram diversos projetos de pesquisa em andamento nas universidades públicas, por restrição de recursos, sinalizando o aprofundamento da dependência tecnológica.

A ampliação do acesso observada na segunda fase do neoliberalismo, foi amplamente atacada pelo Governo Bolsonaro. Em 2019, o então Ministro de Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, chegou a afirmar em entrevista à revista Valor Econômico que “a ideia de universidade para todos não existe” e que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]”. A concepção ideológica sobre acesso ao ensino superior que orientou o Governo e retirou recursos do financiamento da educação pública e privada, articulada com intensificação da crise econômica desencadeada pela pandemia da Covid-19, gerou a diminuição da procura pelo ensino superior já que o número de participantes do Enem, exame usado por grande parte das instituições públicas, caiu 38,75% em 2021 em relação à 2016 (Brasil, 2022). Essa diminuição da procura representou uma queda no número de ingressantes das universidades federais em 6,2% em 2021 em relação à 2016 e uma redução na taxa de concluintes em 4,2% no mesmo período (Brasil, 2022). Nos dois primeiros anos da pandemia, 2020 e 2021, a taxa de evasão nas universidades privadas foi 37,2% e 36,6%, respectivamente, taxas acima da média de 30,7% observada de 2014 a 2019, segundo dados da Semesp (2022). Esses dados e o projeto de retomada da “universidade para poucos”, evidenciam que os problemas sociodinâmicos (Fernandes, 2020b), intensificados em períodos de crise do capital, articulados com a redução do papel do Estado na promoção de políticas de acesso, permanência e assistência consolidam o entendimento do ensino superior brasileiro como prestígio social, destinado a poucos. Em outras palavras, as políticas neoliberais para educação superior na periferia do capitalismo têm promovido momentos de expansão do ensino superior e mudanças no seu funcionamento, mas, com a manutenção das bases da economia dependente, pouco contribuíram para o rompimento com o padrão dependente de educação superior. Sem rompimento, o padrão se atualiza e se reproduz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o estudo tenha apresentado a análise do sentido das mudanças nas políticas para o ensino superior em uma sequência, temos que reconhecer, como Leher (2019, p. 15) que, no Governo Bolsonaro, “os problemas [foram] de inédita complexidade”. De fato, a confluência de uma posição ultraneoliberal na economia, composta por representantes do mundo financeiro com grupos fundamentalistas elevaram o nível de ataques destrutivos ao que se havia conseguido avançar, com todos os limites que apontamos acima, no decorrer dos governos Lula e Dilma.

Mais uma vez estamos diante de um momento em que parte significativa daqueles e daquelas que lutam pela educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada na classe trabalhadora renovaram suas esperanças. Se interrompemos, momentaneamente o processo destrutivo desencadeado pelos governos de Temer e Bolsonaro, também assistimos a uma retomada do protagonismo de entidades empresariais ou suas representantes (como o Todos pela Educação, Fundação Lemann e outras) na política educacional brasileira. Tais entidades foram e continuam sendo os interlocutores privilegiados do atual governo, o que exige o esforço de ampliarmos e aprofundarmos a compreensão dos acontecimentos neste campo à luz de experiências concretas, iluminadas por abordagens teórico-críticas que nos permita ir além da aparência e do que ultimamente tem sido tratado “narrativas”.

Por isso, é fundamental não perdermos de vista o tema da ideologia que, como procuramos mostrar, tem sustentado ao longo dos anos uma história de mudanças marcadas pelo sentido da continuidade e, portanto, de permanência e de reprodução do padrão dependente de educação superior. Cabe-nos então continuar a busca e a construção por novos pontos de partida, constituídos a partir de nossa prática e de nosso reconhecimento radical dos fundamentos que conformam o mundo e, portanto, o Brasil e a educação superior pública tal como se apresenta e tal como a necessitamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Nacional da Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 abr 2022.

_____. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. **Indicadores de Propriedade Industrial 2017**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional da Propriedade Industrial, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/estatisticas/arquivos/indicadores_pi/indicadores-de-propriedade-industrial-2017-versao-portal.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICO. **Mestres e doutores 2015: estudos da demografia da base técnico científica brasileira**. – Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. . Acesso em: 15 jan. 2022.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues; REIS, Luis Fernando. A privatização do estado brasileiro e o financiamento das universidades e da ciência & tecnologia no governo Bolsonaro. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** São Paulo, v. 38, n. 01 p. 1-23, 2022.

COSTA, Camila Furlan da.; COSTA, Pedro de Almeida. (Des)Financiamento da Pesquisa no Brasil: Uma Análise da Execução Orçamentária das agências e fundos federais de apoio à pesquisa. In: IX Encontro FINEDUCA, 2021, Evento Virtual. **Anais...**, 2021.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Novo Neoliberalismo Acadêmico e o Ensino Superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração - Read**. Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 6 - 35, setembro-dezembro, 2019.

ETZKOWITZ, Henry. Innovation in innovation: the triple Helix of university-industry government relations. **Social Science Information**, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003

_____. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Revista Conhecimento e Inovação**, Campinas, v. 6, n.1, 2010. Entrevista concedida a Luciano Valente.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia numa era de revolução social**. 2. ed. reorg e ampl. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1967.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1974.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. **A ditadura em questão**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

_____. **Que tipo de república?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FRIAS, Sónia. **Fatima al-Fihri: um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez**. Faces de Eva, n. 32, p. 177-182, 2014. Disponível em https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016&lng=pt&nrm=iso
[script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016&lng=pt&nrm=iso](https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 14 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em 11 nov. 2022.

GIAROLA, Pollyanna Gerola; FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira; DUTRA, Ademar.; MARTINS, Cristina; LEITE, André. Empreendedorismo Inovador gerado pelas universidades:

mapeamento da produção científica. **Revista Contemporânea em Administração**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.41-60, abr./jun, 2013.

GILOLO, Jaime. Future-se em futuro. In: GILOLO, Jaime.; LEHER, Roberto.; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

GREGÓRIO, José Renato Bez de; RODRIGUES, Viviane de Souza. Padrão Dependente de Escola Superior e atual expansão da universidade brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, p. 109-121, 2014.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

_____. Guerra Cultural e Universidade Pública O Future-Se É Parte Da Estratégia De Silenciamento. In: GILOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

_____. Universidade Pública Federal Brasileira: Future-e e a Guerra Cultural como Expressões da Autocracia Burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-19, 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula Da Silva. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo : Futura, 1998.

MARX, Karl. Prefácio. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 47-52.

MÉSZÁROS, István. Introdução. In: _____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 7-14.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT . Education at a Glance 2017: Oecd Indicators, OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en. Acesso em: 20 de abr. 2022.

OURIQUES, Nildo. O intelectual militante. In: _____. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 103-138.

PAULA, Luiz Fernando de; PIRES, Manoel. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 125-144, jan./apr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jNpn6wfChvNj659nr4LLtGD/>. Acesso em: 10 maio 2022.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Un ensayo sobre la depravación total. Nuevo Neoliberalismo Académico y Capitalismo 'por posesión, **Revista Izquierda**, Bogotá, n. 14, ago., pp. 18-23, 2011. Disponível em: https://revistaizquierda.com/wp-content/uploads/2022/06/izq0014_a03.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2022.

_____. Ocho tesis sobre el neoliberalismo (1973-2013). In: Ramírez, Hernán (org.). **O neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise**. São Leopoldo: Oikos – Unisinos, p. 13-57, 2013. Disponível em: https://fisyp.org.ar/wp-content/uploads/media/uploads/ocho_tesis.pdf. Acesso: 10 de maio 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

REZENDE, Adriano Alves de; CORREA, Carolina; DANIEL, Lindomar Pegorini. Os impactos da política de inovação tecnológica nas universidades federais: uma análise das instituições mineiras. **Revista de Economia e Administração**, São Paulo, vol. 12, n. 1, p. 100-131, jan./mar, 2013.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Mapa do Ensino Superior**. São Paulo: Instituto

SEMESP. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitário no Brasil - 1995-2005: Precária trajetória, incerto futuro. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 1021-1056, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/>. Acesso em: 15 maio 2022.

Submetido em 09/04/2024
Aprovado em 08/08/2024