



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

RAÍ VIEIRA SOARES

**NOVA DIREITA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INCIDÊNCIAS,
DESAFIOS E RESISTÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**

BRASÍLIA – DF

2024

RAÍ VIEIRA SOARES

NOVA DIREITA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INCIDÊNCIAS, DESAFIOS E
RESISTÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB) e submetida à banca avaliadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Política Social. Área de concentração: Estado, Política Social e Direitos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camila Potyara Pereira.

BRASÍLIA – DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VS676n Vieira Soares, Rai
Nova Direita e Educação Superior no Brasil: incidências,
desafios e resistências contemporâneas / Rai Vieira Soares;
orientador Camila Potyara Pereira. -- Brasília, 2024.
230 p.

Tese(Doutorado em Política Social) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Ideologia. 2. Nova Direita. 3. Educação Superior. 4.
Universidade brasileira. 5. Resistências coletivas. I.
Potyara Pereira, Camila, orient. II. Título.

RAÍ VIEIRA SOARES

NOVA DIREITA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INCIDÊNCIAS, DESAFIOS E
RESISTÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB) e submetida à banca avaliadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Política Social. Área de concentração: Estado, Política Social e Direitos.

Aprovada em 29/02/2024.

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Camila Potyara Pereira (Orientadora)
Universidade de Brasília (SER/UnB)

Prof.^a Dr.^a Janaína Lopes do Nascimento Duarte
(Avaliadora titular interna – SER/UnB)

Prof.^a Dr.^a Katia Regina de Souza Lima
(Avaliadora externa – ESS/UFF)

Prof.^a Dr.^a Mavi Pacheco Rodrigues
(Avaliadora externa – ESS/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas
(Avaliadora suplente interna – SER/UnB)

À minha mãe Zilda e à minha avó Zoraide, pelo amor e apoio de sempre!

A todos/as que lutam em defesa da educação pública, estatal e de qualidade!

AGRADECIMENTOS

Vou iniciar os meus agradecimentos da mesma forma que iniciei os da minha dissertação: “Agradecer nunca é uma tarefa fácil, principalmente porque quem somos e quem nos propomos a ser é resultado das relações que construímos, dos lugares onde estamos e das nossas vivências cotidianas”. Além disso, acredito que nossas conquistas são necessariamente coletivas, pois muita gente acreditou em mim, deu força e apoio fundamentais para eu chegar até aqui. Dessa forma, irei fazer um esforço para agradecer essa “gente” a qual serei eternamente grato.

À minha família, em particular minha mãe, Zilda Vieira, pelo apoio e incentivo incondicionais para eu seguir nos estudos. Uma mulher do sertão central do Ceará, mãe solo, com seis filhos, e que, mesmo não sendo alfabetizada, sempre acreditou na educação pública para seus filhos como uma possibilidade de romper com o ciclo da extrema pobreza. Essa conquista é sobretudo de minha mãe, por sempre acreditar que eu poderia mais e que dias melhores iriam vir.

Aos/às amigos/as de ensino fundamental da Escola Antônio Torquato de Souza, de ensino médio e da graduação no Instituto Federal do Ceará, de mestrado na Universidade Estadual do Ceará, de doutorado na Universidade de Brasília e aos/às amigos/as de todos os “cantos” do país. Por onde passei, da “terra da luz” ao cerrado, tive a sorte de encontrar muita gente querida e acolhedora que levarei para sempre comigo.

Aos/as meus/minhas professores/as, hoje amigos/as, pelo incentivo, pela cobrança respeitosa e por acreditarem em mim, vocês foram fundamentais na minha formação acadêmico-profissional: André Menezes, Adriana Alves, Cristina Nobre, Cynthia Studart, Evelyne Medeiros e Luana Moreira.

Aos grupos de pesquisas e estudos dos quais participei e participo: Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Política Social e Serviço Social (GEPOSS/UFT); Grupo de Estudos Político-Sociais (Politiza/UnB); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente (GEDUSSC/UnB); Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social (NEPPOS/UnB); e a Rede de Pesquisa Capitalismo Dependente, Educação e Serviço Social (CADESS/UFF-UnB). Os debates e as reflexões coletivas realizadas nesses espaços deram grandes contribuições para a presente tese.

À professora Camila Potyara, pela acolhida no processo de orientação. Às professoras Janaína Lopes, Kátia Lima, Mavi Rodrigues, Silvia Yannoulas e Luciana Cantalice (*in memoriam*), pelos diálogos e contribuições fundamentais para a construção da presente tese.

Ao professor Ernesto Bohoslavsky, pela acolhida e disponibilidade de supervisão na mobilidade acadêmica realizada na Universidade Nacional de General Sarmiento, o que proporcionou um período de múltiplos aprendizados. Agradeço ainda às/aos interlocutoras/es desse período: Adriana Clemente, Fernanda Saforcada, Marcela Benegas, Marcelo Ochoa, Myriam Feldfeber, Nora Gluz e Yamile Socolovsky.

À Universidade Federal do Tocantins, pela concessão do afastamento para qualificação essencial à realização do doutorado e escrita da tese. Às colegas do colegiado do curso de Serviço Social pelo apoio e incentivo, em particular, às amigas Milena Lacerda, Micheli Burginski, Maria Helena Cariaga e Rosemeire Santos.

Aos/às estudantes dos quais tenho a maior alegria e honra de aprender junto no dia a dia da sala de aula no desafio da docência, que possamos seguir juntos/as na defesa da universidade pública e da formação profissional em Serviço Social de qualidade no norte do país.

À Universidade de Brasília, em particular, ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, seu quadro de docentes e a Domingas, pela acolhida, apoio e aprendizados durante o período de doutoramento. Ao Decanato de Pesquisa e Inovação, pela concessão de auxílio-financeiro por meio do Edital DPI/DPG nº 02/2023 para desenvolvimento de atividades do projeto de pesquisa “Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América latina: confrontando as propostas político-pedagógicas da nova direita”.

À Avelina Alves, pela imediata acolhida em sua residência em Brasília e pela amizade construída. Em seu nome, agradeço a todos/as que contribuíram direta ou indiretamente com essa minha caminhada nesse “quadrado” no meio do cerrado.

Por fim, agradeço à educação pública brasileira e a todos/as que acreditam e defendem a educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. Foi nesse espaço que tive as melhores experiências e aprendizados como ser humano, mesmo com muitos desafios e limites. Que possamos avançar na efetiva e ampla democratização da educação pública de qualidade na sociedade brasileira.

“Para que a universidade se renove e se reconstrua, na sociedade brasileira, é imprescindível que se implante no país uma democracia de participação ampliada e que, a longo prazo, sejamos capazes de lutar, ao lado das classes trabalhadoras e das massas populares, pela transformação dessa democracia numa democracia da maioria e socialista” (Florestan Fernandes).

RESUMO

O presente estudo trata sobre os desafios impostos pela ideologia da nova direita para a política de educação superior brasileira a partir do período pós-golpe de 2016, em particular, nos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022). Partiu-se da apreensão dos vínculos entre ideologia e educação e do entendimento da nova direita como o amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo como base para identificar os desafios e as incidências sobre a educação superior na dinâmica do capitalismo dependente brasileiro. Orientado por uma perspectiva materialista histórico-dialética, a tese teve como objetivos específicos: situar a política de educação superior no contexto de transformações contemporâneas do capital e nas particularidades da formação econômico-social brasileira; problematizar como o avanço da nova direita incide na política de educação superior na realidade brasileira; e apontar as resistências coletivas de enfrentamento ao projeto neodireitista na educação e universidades públicas. Para isso, a pesquisa de natureza qualitativa se debruçou sobre pesquisa bibliográfica e documental, sendo que para a primeira foram selecionados artigos científicos publicados no período 2016-2023 e na pesquisa documental foram analisados documentos institucionais, organizacionais, oficiais e documentos produzidos por sindicatos. A partir disso, constatou-se a existência de uma ofensiva do projeto neodireitista sobre a educação superior na qual as universidades públicas estiveram na “mira” da chamada “guerra cultural” empreendida pelos governos Temer e Bolsonaro, de forma mais explícita nesse último. O referido projeto teve três principais eixos de ação: o aprofundamento do privatismo educacional, no qual o Projeto Future-se é a principal iniciativa; o controle ideológico e intervencionismo nas universidades e institutos federais; e o ajuste fiscal e desfinanciamento da educação superior. Porém, ainda com os vários desafios, não se eliminou as resistências e lutas de sujeitos coletivos que têm como bandeiras de lutas a defesa da educação e universidades públicas com função social, presenciais, gratuitas e com financiamento estatal.

Palavras-chave: ideologia; nova direita; educação superior; universidade brasileira; resistências coletivas.

ABSTRACT

This study deals with the challenges posed by the ideology of the new right to Brazilian higher education policy from the post-2016 coup period onwards, in particular, in the governments of Michel Temer (2016-2018) and Jair Bolsonaro (2019- 2022). The starting point was the understanding of the links between ideology and education and the understanding of the new right as the amalgam between neoliberalism and neoconservatism as a basis for identifying the challenges and impacts on higher education in the dynamics of Brazilian dependent capitalism. Guided by a historical-dialectic materialist perspective, the thesis had the following specific objectives: to situate higher education policy in the context of contemporary transformations of capital and in the particularities of Brazilian economic-social formation; problematize how the advance of the new right affects higher education policy in the Brazilian reality; and point out the collective resistance to confront the neo-rightist project in public education and universities. For this, the qualitative research focused on bibliographic and documentary research, for the first, scientific articles published in the period 2016-2023 were selected and in the documentary research, institutional, organizational, official documents and documents produced by unions were analyzed. From this, it was verified the existence of an offensive by the neo-rightist project on higher education in which public universities were in the “targets” of the so-called “cultural war” undertaken by the Temer and Bolsonaro governments, more explicitly in the latter. This project had three main axes of action: the deepening of educational privatism, in which the Future-se Project is the main initiative; in ideological control and interventionism in universities and federal institutes; and in fiscal adjustment and defunding of higher education. However, even with the various challenges, the resistance and struggles of collective subjects whose flags of struggle are the defense of education and public universities with a social function, in-person, free and with state funding, have not been eliminated.

Keywords: ideology; new right; college education; brazilian university; collective resistance.

RESUMEN

Este estudio aborda los desafíos planteados por la ideología de la nueva derecha a la política brasileña de educación superior a partir del período posterior al golpe de 2016, en particular, en los gobiernos de Michel Temer (2016-2018) y Jair Bolsonaro (2019-2022). El punto de partida fue la comprensión de los vínculos entre ideología y educación y la comprensión de la nueva derecha como la amalgama entre neoliberalismo y neoconservadurismo como base para identificar los desafíos e impactos sobre la educación superior en la dinámica del capitalismo dependiente brasileño. Guiada por una perspectiva materialista histórico-dialéctica, la tesis tuvo los siguientes objetivos específicos: situar la política de educación superior en el contexto de las transformaciones contemporáneas del capital y en las particularidades de la formación económico-social brasileña; problematizar cómo el avance de la nueva derecha afecta la política de educación superior en la realidad brasileña; y señalar la resistencia colectiva para enfrentar el proyecto neoderechista en la educación pública y las universidades. Para ello, la investigación cualitativa se centró en la investigación bibliográfica y documental, para la primera se seleccionaron artículos científicos publicados en el período 2016-2023 y en la investigación documental se analizaron documentos institucionales, organizacionales, oficiales y producidos por gremios. A partir de esto, se constató la existencia de una ofensiva del proyecto neoderechista sobre la educación superior en la que las universidades públicas estaban en los “blancos” de la llamada “guerra cultural” emprendida por los gobiernos de Temer y Bolsonaro, más explícitamente en este último. Este proyecto tuvo tres ejes principales de acción: la profundización del privatismo educativo, en el que el Proyecto Futuro-se es la principal iniciativa; en control ideológico e intervencionismo en universidades e institutos federales; y en el ajuste fiscal y la desfinanciación de la educación superior. Sin embargo, aún con los diversos desafíos, no se han eliminado las resistencias y luchas de sujetos colectivos cuyas banderas de lucha son la defensa de la educación y de las universidades públicas con función social, presenciales, gratuitas y con financiamiento estatal.

Palabras clave: ideología; nueva derecha; educación universitaria; universidad brasileña; resistencias colectivas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ADUFES	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo
Afebras	Associação dos reitores das Universidades do Brasil
AGU	Advocacia Geral da União
ANDES - SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASS	Centro Acadêmico de Serviço Social
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CIE	Centro de Informações do Exército
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos do Idoso
CRESS	Conselhos Regionais de Serviço Social
CONAD	Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONEAU	Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
CORETUR	Conselho de Representantes de Turmas
EaD	Ensino a Distância
EAFI	Escola Agrotécnica Federal de Iguatu
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

EC	Emenda Constitucional
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes do Serviço Social
EPL	Estudantes pela Liberdade
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESP	Escola Sem Partido
DPL	Associação Docentes Pela Liberdade
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNPRESP	Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público
Future-se	Programa Universidades e Institutos Federais Empreendedores e Inovadores
GEDUSSC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEE	Instituto de Estudos Empresariais
IES	Instituições de Educação Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IL	Instituto Liberal
IMB	Instituto Von Mises Brasil
Imil	Instituto Millenium
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Lei de Educação Nacional
LES	Lei de Educação Superior
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação

MESS	Movimento Estudantil de Serviço Social
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPPOS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social
NEPSSS	Núcleo de Educação, Políticas Sociais e Serviço Social
NRF	Novo Regime Fiscal
OMC	Organização Mundial do Comércio
OS's	Organizações Sociais
PBF	Programa Bolsa Família
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POLITIZA	Grupo de Estudos Político-Sociais
PROGRESAR	Programa de Apoio a Estudantes Argentinos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Política Social
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SER	Departamento de Serviço Social

STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBA	Universidade de Buenos Aires
Ubes	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFDPA	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
UNGS	Universidade Nacional de General Sarmiento
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Número de instituições de educação superior segundo a categoria administrativa – Brasil 2016-2022.....	141
Gráfico 2	Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa – Brasil 2016-2022	142
Gráfico 3	Número de matrículas de graduação segundo a categoria administrativa – Brasil 2016-2022	143
Gráfico 4	Número de matrículas de graduação segundo a categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil 2022	144
Gráfico 5	Orçamento Federal Executado (pago) em 2022	160
Gráfico 6	Despesas subfunção educação – ensino superior – 2016 a 2022, pago/IPCA, valores em milhões de R\$	163
Gráfico 7	Despesas subfunção educação – ensino superior – 2016 a 2022, pago/IPCA, valores em milhões de R\$	164
Figura- 1	Nuvem de palavras-chave dos artigos.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Autores/as e eixos temáticos do levantamento bibliográfico de artigos com base nas palavras-chave	125
Quadro 2	Eixos e diretrizes do projeto Future-se	146
Quadro 3	Ações policiais e judiciais nas universidades em 2018	151
Quadro 4	Intervenções do governo federal nas Instituições de Ensino Superior...	154

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
2.1	O caminho da pesquisa: da contextualização do golpe de 2016 ao problema de pesquisa.....	26
2.2	Justificativa do objeto de investigação.....	39
2.3	Método e procedimentos metodológicos.....	44
3	IDEOLOGIA DA NOVA DIREITA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	52
3.1	Considerações sobre ideologia: questões para pensar a educação.....	52
3.2	Polissemia e trajetória sócio-histórica da nova direita.....	63
3.3	Os fundamentos da educação da nova direita.....	74
4	CRISE DO CAPITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PARTICULARIDADES E TENDÊNCIAS ATUAIS.....	87
4.1	Sociedade brasileira e educação.....	87
4.2	Capitalismo dependente e universidade brasileira	98
4.3	Crise do capital e tendências da educação superior no Brasil.....	112
5	EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB A IDEOLOGIA DA NOVA DIREITA NA CONTEMPORANEIDADE.....	123
5.1	Caracterização geral dos artigos sobre educação superior em periódicos avaliados na área de Serviço Social	123
5.2	Nova direita e educação superior no Brasil: as universidades na mira da “guerra cultural”	130
5.3	Projeto neodireitista para a educação superior: eixos de ação no período pós-2016.....	139
	<i>5.3.1 Aprofundamento do privatismo educacional no ensino superior pública</i>	<i>140</i>
	<i>5.3.2 Controle ideológico e intervencionismo nas universidades federais.....</i>	<i>148</i>
	<i>5.3.3 Ajuste fiscal e o desfinanciamento da educação superior.....</i>	<i>158</i>
5.4	Os desafios da educação superior pública sob a ideologia da nova direita e as resistências coletivas na contemporaneidade.....	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	REFERÊNCIAS.....	183

APÊNDICE A - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO PORTAL GOOGLE ACADÊMICO	200
APÊNDICE B – EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ARGENTINA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	215

1 INTRODUÇÃO

*“São tempos difíceis para os sonhadores”
(Filme – O Fabuloso Destino de Amélie Poulain).*

A ascensão em âmbito mundial de discursos, governos, grupos e práticas de “santificação” do mercado, do fundamentalismo religioso, de ódio às “minorias”, do moralismo e da criminalização do comunismo, da esquerda e de qualquer perspectiva progressista tem mobilizado um conjunto de estudiosos/as, pesquisadores/as e militantes na busca desse momento histórico. Para além disso, tem-se colocado a necessidade de refletir sobre as implicações dessa conjuntura para o conjunto das políticas sociais, considerando seu conteúdo, significado e configurações em cada realidade nacional.

Esses esforços coletivos apareceram com maior fôlego, sobretudo, a partir da eleição, em 2016, de Donald Trump, nos Estados Unidos, e de Jair Bolsonaro, no Brasil, em 2018. Porém, cabe ressaltar que o espraiamento da ideologia da nova direita é anterior a esse período, por esse motivo, observa-se que antes mesmo da ascensão desses governos já havia vários/as autores/as que adotavam esse termo para caracterizar esse movimento internacional, a exemplo de Pereira (2016, 2019, 2020). De fato, a ideologia da nova direita, que funde neoliberalismo e neoconservadorismo, avança desde os anos 1970 como projeto hegemônico para outras nações e aprofundando-se na contemporaneidade, exigindo o esforço coletivo de estudos e pesquisas nesse campo, especialmente, sobre as suas incidências no campo da política social.

Por essa razão, a presente tese de doutorado tem como **objeto de pesquisa** os desafios impostos pela ideologia da nova direita para a política de educação superior brasileira a partir do período pós-golpe de 2016. Localiza-se na linha de pesquisa “Política Social, Estado e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB), com a área de concentração: Estado, Política Social e Cidadania. Orienta-se pela seguinte **pergunta de partida**: quais os desafios impostos pela ideologia da nova direita para a política de educação superior brasileira no período pós-golpe de 2016?

A aproximação com o tema da educação superior ocorreu desde a graduação ao mestrado, na iniciação científica, na elaboração da monografia e dissertação, mas também na militância estudantil e docente, bem como nas observações e percepções como trabalhador-docente na educação superior a partir de 2017. A nível de doutorado, a delimitação do objeto de pesquisa acima apresentado ocorreu a partir dos diálogos com a professora orientadora e de

discussões no âmbito de disciplinas e grupos de estudos e pesquisas. Essa aproximação com a temática será abordada na seção seguinte.

A premissa da investigação foi o entendimento da ideologia da nova direita como a fusão entre duas correntes ideológicas anteriormente já existentes: o neoliberalismo e o neoconservadorismo (PEREIRA, 2016). Ressalta-se que, sobretudo no Brasil e na América Latina, o termo nova direita ainda carece de um consenso teórico-conceitual, sendo definido de diferentes formas por uma relativa gama de autores/as de variadas filiações teóricas no campo das ciências humanas e sociais¹. Contudo, o significado adotado neste trabalho é consensual entre autores estadunidenses e ingleses responsáveis pela análise dessa ideologia desde sua origem aos dias atuais. Com base nesses autores/as, compartilha-se a noção de que a nova direita resulta da mescla de outras duas correntes preexistentes (neoliberalismo e neoconservadorismo) e que ganha força a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 com os governos de Margareth Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Esse movimento avança e ganha capilaridade nas últimas décadas, assumindo particularidades histórico-sociais em cada realidade nacional. Dessa forma, como ideologia, a nova direita incide sobre os Estados nacionais, e, em consequência, nas políticas sociais implementadas. No caso brasileiro, a ideologia da nova direita associa-se aos traços estruturais e históricos da formação social brasileira, conferindo assim determinadas características, tendências ou tensionamento no âmbito das políticas sociais, como a política de educação superior.

Com isso, entende-se a política de educação superior como uma política pública que visa materializar o direito à educação. Essa perspectiva parte da caracterização da política pública como: princípio orientador e estratégia de ação e autoridade pública na oferta e administração de determinados bens e serviços; objetivando a viabilização de direitos sociais; fundamentando-se no princípio do interesse comum; tendo como objetivo a satisfação de necessidades e interesses sociais; e, sobretudo, a política pública é síntese dos conflitos, decisões e interesses em disputa na sociedade que variam no tempo e espaço (PEREIRA, 2008). Nessa perspectiva, a educação é entendida como direito humano a ser garantido via políticas públicas:

¹ Na seção seguinte, serão apresentadas algumas das diferentes noções de nova direita. Neste momento, cabe apenas destacar que a polissemia é uma das características desse termo.

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (HADDAD, 2012, p. 217).

Do ponto de vista dos marcos regulatórios da educação no Brasil, destaca-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como um dos principais marcos, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família no artigo nº 205. Porém, a garantia desse direito constitucional enfrenta vários desafios para a sua plena efetivação na realidade brasileira, considerando que ela é permeada por históricas desigualdades sociais, regionais, raciais e culturais, o que implica na existência de desigualdades educacionais. Mas tal constatação não desconsidera a importância do preceito constitucional da educação como direito na sociedade brasileira:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante (CURY, 2002, p. 259).

Entretanto, no campo da educação superior, a Carta Magna de 1988 no seu artigo nº 208 relativiza o direito à educação, pois afirma que o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa depende da “capacidade” de cada pessoa. Expressa assim uma concepção de educação superior permeada pelo elitismo e desvinculada da noção de direito e da responsabilidade do Estado. Posterior à Constituição Federal de 1988, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) que estabelece a organização da educação nacional. Nela, entende-se a educação superior como nível de ensino destinado aos/às estudantes que concluíram o ensino médio e que foram aprovados/as em processos seletivos para Instituições de Educação Superior (IES) de natureza pública e/ou privada. Os cursos de nível superior podem ser ofertados em universidades, centros universitários, faculdades e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio dos institutos federais, centros federais e escolas técnicas (OLIVEIRA, 2010).

Entretanto, essa concepção de educação é perpassada por disputas de diferentes projetos educacionais, a exemplo do projeto educativo neodireitista que disputa e provoca tensões na educação e universidades públicas. Tais tensionamentos estão na concepção de

educação superior e universidade, no âmbito dos currículos, no trabalho docente, no financiamento público, etc. “Vamos unir o nosso povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando os nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas”², foi o que Ricardo Vélez Rodríguez, 1º Ministro da Educação do governo Bolsonaro, destacou no seu discurso de posse em janeiro de 2019. Tal discurso já demarcava um determinado projeto educacional para o Brasil como prioridade para o Governo Federal que instiga alguns questionamentos: Qual ideologia fundamenta esse projeto educacional? É um fenômeno exclusivo do Brasil? Quais as incidências na educação superior?

É importante sinalizar que tal reflexão é fundamental para interpretação da realidade social, tendo em vista que a nova direita como ideologia incide nos governos, nas instituições, nos grupos sociais, nas organizações e nas políticas sociais oferecendo determinados “contornos”, “feições” e diretrizes, a exemplo da política educacional. Além disso, tem se tornado frequente a organização de grupos neodireitistas no espaço universitário entre discentes e docentes³, por meio de grupos de estudos, realização de seminários, recepção de calouros/as, candidaturas para diretórios e centros acadêmicos, etc., com uma pauta neoliberal e conservadora a partir de um determinado projeto educacional.

A educação neodireitista se contrapõe à concepção de educação superior pública, gratuita, estatal, laica e socialmente referenciada nos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Concepção essa reafirmada e defendida pelo movimento sindical docente com o protagonismo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)⁴, movimento estudantil e também pelas entidades nacionais do Serviço Social brasileiro, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)⁵.

Com base nesses elementos iniciais introdutórios, a investigação e elaboração desta tese teve como **objetivo geral** analisar os desafios impostos pela ideologia da nova direita para a política de educação superior brasileira a partir do período pós-golpe de 2016, de modo a contribuir com as reflexões coletivas que possam fomentar as lutas em defesa da educação

² O perfil do referido ministro e os principais pontos do discurso da posse encontram-se disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/72431-ricardo-velez-rodriguez-e-nomeado-ministro-da-educacao-posse-ocorre-nesta-quarta-feira-2>. Acesso em: 01 nov. 2021.

³ Notícia disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/com-apoio-do-governo-direita-amplia-presenca-nas-universidades>. Acesso em: 14 mar. 2022.

⁴ Historicamente, o ANDES-SN vem reafirmando essa concepção de educação através de campanhas, atos, posicionamentos e manifestos públicos, etc. Ver notícia em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-realiza-semana-nacional-em-defesa-da-educacao-publica-e-contra-os-cortes1>. Acesso em: 04 out. 2022.

⁵ As várias gestões da ABEPSS vêm constantemente reafirmando uma concepção de educação pública, gratuita e de qualidade. Ver notícia em: https://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrdia_mundial_da_educacao-520. Acesso em: 04 out. 2022.

superior e universidades públicas. A partir disso, apresenta-se e desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**: a) situar a política de educação superior no contexto de transformações contemporâneas do capital e nas particularidades da formação econômico-social brasileira; b) problematizar como o avanço da nova direita incide na política de educação superior na realidade brasileira; c) apontar as resistências coletivas de enfrentamento ao projeto neodireitista na educação e universidades públicas.

Diante do exposto, a **hipótese de trabalho** que norteou a presente investigação é de que a realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 é marcada pelo avanço da ideologia da nova direita por meio de tensionamentos que visam a implementação de um projeto educacional neodireitista no âmbito da educação superior. Esse projeto é expresso no aprofundamento e avanço da amálgama entre o neoliberalismo e neoconservadorismo sobre a educação superior, inaugurando uma nova fase de contrarreforma educacional. Essa nova fase é caracterizada por uma associação de: a) uma crítica político-ideológica, expressa numa “guerra cultural” na educação; b) adensamento do setor privado de educação superior; c) e uma política de desfinanciamento e mercantilização da educação superior pública.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre os elementos iniciais apresentados e de expor os resultados da pesquisa, dividiu-se esta tese em sete seções. Sendo elas:

1. A presente “*Introdução*”, na qual apresenta-se algumas questões iniciais da pesquisa, como o objeto, questão de partida, hipótese e objetivos da pesquisa.
2. A seção “*Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa*”, que discorre sobre o percurso metodológico da pesquisa: a contextualização e o problema de pesquisa; a justificativa da investigação; o método de análise e os procedimentos metodológicos utilizados no processo de investigação.
3. A seção “*Ideologia da nova direita e educação: fundamentos teóricos*”, que traz inicialmente, em linhas gerais, as variadas concepções que permeiam a categoria ideologia no campo da teoria social crítica e seus vínculos com a educação e o trabalho. Posteriormente, apresenta-se a nova direita como corrente ideológica que possui uma trajetória histórica particular, mas que também carrega a polissemia como uma de suas características. Entre as várias concepções, aqui a nova direita é apreendida como resultado do amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo que fundamenta uma determinada concepção de educação.
4. A seção “*Crise do Capital e Educação Superior no Brasil: particularidades e tendências atuais*”, na qual apresenta-se o processo de desenvolvimento da política

de educação superior brasileira no âmbito do capitalismo dependente e nos históricos dilemas educacionais e sociais da sociedade brasileira. Situa-se ainda a educação superior no contexto mais amplo de crise do capital que vai impor reconfigurações na política de educação superior dos países periféricos contribuindo para um “ambiente favorável” à nova direita na educação.

6. A seção “*Educação superior brasileira sob a ideologia da nova direita na contemporaneidade*”, que procura desenvolver a reflexão sobre as universidades na “mira” da chamada “guerra cultural” e apresenta os principais eixos de ação do projeto neodireitista de educação superior, a partir da caracterização e problematização das ações no período pós-2016. Ademais, reflete-se sobre os desafios e as resistências coletivas diante do avanço da ideologia da nova direita na educação superior pública.

7. Por fim, a seção “*Considerações finais*”, na qual a pergunta de partida e hipótese de pesquisa são retomadas assim como são apresentadas as principais sínteses da tese e as “novas questões de pesquisa” que surgiram durante o processo investigativo, considerando que a pesquisa não é um processo “engessado”.

Não menos importante, nos apêndices desta tese, além do quadro do levantamento bibliográfico, apresenta-se ainda parte do relatório da experiência de estágio doutoral que tratou sobre a política de educação superior na Argentina. Cabe ressaltar que a estruturação da tese não teve como objetivo esgotar a totalidade da temática de pesquisa. Como todo processo investigativo, trata-se de um esforço de aproximações sucessivas com a realidade social. Logo, esse movimento é também permeado por limites e contradições que estão fora do alcance e controle do pesquisador. Entretanto, espera-se que, ao final da leitura, as considerações aqui expostas possam contribuir com as reflexões e lutas coletivas de defesa da educação superior pública. Boa leitura!

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“Primeiro eles dizem que teremos voz
Depois eles controlam essa mesma voz
É apenas um teatro pra querer nos sucumbir
Não se engane com promessas falsas de amor
Não se engane com o choro falso do algoz
Ele diz que vai mudar, mas num segundo se transforma
No pior, não caia não!”
(Não Vão nos Calar – Monise Borges).*

Nesta seção, apresenta-se os caminhos teórico-metodológicos adotados no desenvolvimento do processo investigativo. Num primeiro momento, dedica-se à contextualização do golpe de 2016, explicitação do problema de pesquisa e justificativa da escolha do objeto de investigação, destacando o processo de aproximação do pesquisador com a temática e sua relevância social e acadêmica. Adiante, expõe-se os fundamentos do método de análise e as principais técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados no decorrer do processo de investigação.

2.1 O caminho da pesquisa: da contextualização do golpe de 2016 ao problema de pesquisa

Na realidade brasileira, o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016, que destituiu o mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), marcou um período de profunda inflexão nas políticas sociais com a ascensão de governos influenciados pela ideologia da nova direita. Esses que por sua vez vêm implementando uma brutal ofensiva do capital, articulada a uma agenda social regressiva e reacionária no campo dos direitos, que recai sobre a educação e, em especial, sobre a política de educação superior.

A fim de situar o problema de pesquisa da presente tese de doutoramento, apresenta-se aqui uma breve contextualização desse período, considerando que não se pretende realizar uma historiografia do golpe, pois já é possível elencar uma ampla bibliografia sobre esse tema no pensamento crítico (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016; MASCARO, 2018; FELIPE MIGUEL, 2019; COGGIOLA, 2019; ANDERSON, 2020). Segundo essa perspectiva de análise, o golpe de 2016 não inaugurou um movimento de regressões nas políticas sociais, entretanto, essa ruptura intensifica e aprofunda as tendências regressivas e conservadoras já existentes na realidade brasileira. Ademais, o golpe de 2016 expôs os limites e fragilidades da democracia burguesa no Brasil e apresentou-se como mais uma experiência golpista em nível

de América Latina. Por isso a necessidade de trazer alguns elementos sobre os golpes de Estado na contemporaneidade e sua expressão no Brasil.

Do ponto de vista teórico-conceitual, o conceito de “golpe de Estado” possui já uma trajetória no campo da ciência política, entretanto, não é um conceito engessado, mas que foi se transformando ao longo da história. Segundo Napolitano (2019), esse conceito aparece pela primeira vez com Gabriel Naudé em 1639, século XVII, com o entendimento de golpe de Estado como uma “ação audaz e extraordinária” que tem como objetivo a preservação do “bem comum” e o “Príncipe” como ator político principal no sentido de Maquiavel.

Em linhas gerais, para Gabriel Naudé, como pioneiro do tema, o golpe de Estado seria uma ação “neutra” para garantir a justiça e a liberdade (NAPOLITANO, 2019, p. 399). De acordo com Silva (2020), nesses estudos clássicos sobre golpes de Estado, a referência a disputas, conflitos e movimentações de classes não assume relevância na análise das ações golpistas. O autor destaca ainda que, apesar das mudanças no conceito de golpe de Estado, a experiência golpista tem estreita relação com a consolidação do Estado político moderno.

Já na contemporaneidade, esse debate tem assumido duas perspectivas principais: uma corrente institucionalista, que conceitua o golpe de Estado como uma resposta a uma determinada crise política que não foi resolvida institucionalmente; e a corrente de tradição marxista, cujo conceito de golpe de Estado se articula a “ditaduras de classes” que, no entanto, assumem a aparência de defesa dos interesses de todos, independente das classes sociais. Por outro lado, o ponto comum dessas correntes é a compreensão de que os golpes de Estado são implementados por atores políticos do próprio Estado (NAPOLITANO, 2019).

Diante dessas correntes teóricas, demarcou-se a de tradição marxista como fundamento da pesquisa e do presente texto, por ser uma perspectiva que apreende o golpe de Estado na sua complexidade histórica e material da sociedade capitalista. Ou seja:

[...] o golpe é pensado no todo estruturado das relações sociais capitalistas: o direito é tomado a partir da especificidade da forma da subjetividade jurídica, derivada da forma-mercadoria, e o Estado, a partir também de sua condição de forma política específica do capital. Como direito e Estado são formas sociais determinadas pela forma-mercadoria, tal mirada crítica marxista identifica, então, golpes como câmbios advindos da resolução das lutas e das contradições na reprodução social capitalista, concorrencial e conflituosa no que diz respeito à relação entre classes, frações de classes, grupos e indivíduos (MASCARO, 2018, p. 70-71).

O fundamento do golpe de Estado se encontra na dinâmica do capital, na qual as reconfigurações e movimentações do capital impõem mudanças na forma política estatal. Nessa perspectiva, o golpe é compreendido como uma manifestação da luta de classes nos Estados

nacionais, resultante das disputas entre frações do capital local e internacional, como também das pressões do capital estrangeiro aos setores das burguesias internas dos países dependentes (MASCARO, 2018).

É importante considerar que a experiência do golpe de Estado se complexificou na contemporaneidade. Com isso, surgiram novos atores políticos da ação golpista, como Congresso Nacional, facções político-ideológicas, coalizões governamentais, além das Forças Armadas. Esse último como principal agente das experiências golpistas no século XX (NAPOLITANO, 2019). Pode-se dizer então que os golpes de Estado na cena contemporânea assumem particularidades que os distinguem das experiências de “golpes clássicos”. Esses golpes contemporâneos podem aparecer na literatura como golpes brancos, golpes parlamentares, golpes jurídico-parlamentares ou neogolpes (MONTEIRO, 2018; SILVA, 2018, SILVA, 2020).

Bianchi (2016, p. 3) ressalta que o conceito de golpe de Estado não pode ser resumido aos “golpes militares” predominantes no século XX. Pelo contrário, deve ser ampliado para entender os fenômenos contemporâneos, assim, entende: “golpe de Estado é uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho do Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político”. Para esse autor, o entendimento do conceito de golpe de Estado é fundamental para o seu enfrentamento.

Dessa forma, o golpe de Estado é entendido como ação política de atores e detentores do poder político que tem como objetivo impor uma determinada direção político-ideológica no Estado. Em geral, os golpes de Estado são também respostas contrárias às possibilidades de mudança socioeconômica. Porém, nem todo golpe necessariamente implica posteriormente em ditaduras, pois, de um lado, pode inserir novos atores políticos, assim como as ações golpistas também podem ser conduzidas pelos próprios governantes a fim de reforçar o seu poder político, são os chamados “autogolpes” (NAPOLITANO, 2019).

Em nível de América Latina, as experiências golpistas se fazem presentes desde o século XX, mas assumem particularidades no século XXI, na sua forma e conteúdo. Ou seja, historicamente a América Latina é permeada por golpes de Estado e instabilidades políticas. Desde o início do século XX é possível identificar mais de 200 golpes na região, sendo a Bolívia, a Guatemala e o Peru os países com maior número de experiências golpistas (MONTEIRO, 2018). Para o autor, o processo de redemocratização desses países desde os anos 1980 caracterizou um período de quase desaparecimento dos golpes.

De acordo com Silva (2018), a chegada de governos progressistas e/ou de esquerda em alguns países latino-americanos, a exemplo da Venezuela, Bolívia e Equador e das experiências mais moderadas no Brasil, Uruguai, Chile e El Salvador, marcou um período de uma “onda rosa latino-americana”. Com isso, foi possível avançar no papel interventor do Estado, no fortalecimento da participação popular, nas mudanças de prioridades da política internacional e na implementação de ações de redução da pobreza, ainda com limitações e contradições em cada experiência e realidade nacional. Porém, tal ciclo criou a ilusão de que não seriam mais possíveis experiências golpistas na América Latina.

As deposições e interrupções dos mandatos presidenciais de Manuel Zelaya em Honduras, em 2009, de Fernando Lugo no Paraguai, em 2012, e de Dilma Rousseff, no Brasil, em 2016 evidenciaram o esgotamento de um ciclo de ascensão de governos progressistas na América Latina. Monteiro (2018) e Silva (2018) entendem essas experiências golpistas como neogolpes ou neogolpismo. Além disso, ambos os autores compreendem o neogolpismo como fenômeno regional e tendência latino-americana. Dessa forma, o neogolpismo deve ser entendido como:

[...] formas de golpe de Estado legais na aparência, e que buscam seu processamento preferencialmente por meio de instituições vigentes e do cumprimento dos ritos formais. O ponto principal é que são formas mais processuais e mais sutis no uso concentrado da força [...] (SILVA, 2018, p. 171).

Com isso, entende-se que o neogolpe é uma forma de destituição complexa que envolve a aparente manutenção da ordem constitucional com um discurso de uma “transição legal” e o realinhamento das elites no poder político. Nas experiências de neogolpe, o uso da força não é o principal componente para não aparentar um “golpe”, existindo também a reivindicação da legalidade da destituição dos mandatos presidenciais. Do ponto de vista dos fatores conjunturais, os neogolpes precisam de determinados requisitos para o seu êxito, como: a existência de governos frágeis e impopulares; alianças entre segmentos parlamentares e sociais; apoio da grande mídia; e a colaboração ou omissão do Poder Judiciário no processo (MONTEIRO, 2018).

Segundo Silva (2020), a análise contemporânea dos golpes de Estado na América Latina deve considerar os limites e fragilidades da democracia burguesa nessa região assim como as particularidades das ditas “transições democráticas”. A constituição de regimes democráticos nesses países ocorreu com a manutenção de traços das ditaduras e com acordos com as frações golpistas dos setores burgueses que conduziram a uma transição democrática lenta, segura e controlada. Isso implicou em um regime democrático que mantém a defesa da

propriedade privada e convive com as várias manifestações de violência e repressão na sociedade, assim como ainda mantém o discurso de combate ao “perigo vermelho” expresso na oposição ou resistência a qualquer governo de orientação progressista e/ou de esquerda.

No caso brasileiro, a análise do golpe de 2016 deve partir das tendências históricas em nível de América Latina, da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e das especificidades da formação econômico-social brasileira. Como já lembrou Mascaro (2018), essa análise deve considerar ainda as relações materiais entre política e economia, além das especificidades das instituições, em particular, da forma política estatal na sociedade capitalista. Para o autor, essa sociedade se sustenta na lógica da forma-mercadoria, dessa maneira, o papel do Estado e a natureza do direito são implicados pela dinâmica da forma-mercadoria.

Para além desses aspectos acima mencionados, o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016 foi uma expressão do esgotamento e ruptura do projeto de conciliação de classes⁶ implementado pelos governos do PT (CARVALHO; RODRIGUES JÚNIOR, 2019). Por isso, necessita-se apresentar alguns aspectos centrais da experiência dos governos petistas e alguns fatos e processos históricos que antecederam e contribuíram para a concretização do golpe de 2016. Não é o objetivo da presente tese problematizar a experiência petista no Brasil, retoma-se aqui alguns aspectos desse período que julgou-se fundamental para o entendimento da ação golpista de 2016.

De forma geral, a experiência dos governos petistas, que compreendeu os governos Lula (2003-2006, 2007-2010) e Dilma (2011-2014, 2015-2016), foi marcada por avanços e limites, por isso, foi uma experiência contraditória na realidade brasileira. Para os setores e organizações populares e de esquerda, a chegada à Presidência da República de um candidato de origem operária era a esperança em se avançar em pautas mais estruturais de reformas sociais em favorecimento dos interesses da classe trabalhadora. Porém, a realidade concreta desses governos mostrou-se mais complexa e contraditória. Na análise de Felipe Miguel (2019), tais governos acabaram adotando um pragmatismo desenfreado e uma acomodação no campo político.

Isso significou a aproximação dos governos petistas, ainda que com diferenças e tensionamentos, com as elites tradicionais da política, a ampliação de alianças e expansão das coligações, a exemplo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje MDB. A implicação foi o abandono do questionamento dos processos de dominação e exploração de classes. Tais governos adaptaram-se ao “jogo político” vigente na realidade brasileira,

⁶ A ideia de conciliação de classes aqui é tomada como ideologia na acepção de falseamento, considerando que na dinâmica da sociedade capitalista não é possível conciliar interesses e necessidades de classes sociais antagonicas.

implementando um programa de governo mais “moderado”, resultado de concessões e alianças com frações do capital (FELIPE MIGUEL, 2019). Não trata-se de fazer um julgamento moral sobre aquilo que tais governos deveriam ou não ter feito, mas compreender os limites, os avanços e contradições desse período da história recente do Brasil.

O PT no governo entendeu que os limites para a transformação social no Brasil eram bem estreitos, dada a baixa tolerância de nossos grupos dirigentes a qualquer desafio às hierarquias e privilégios seculares, e optou por trabalhar dentro deles. O cálculo geral parecia ser: conquistar pouco, mas com segurança, em vez de sonhar com muito e nada conseguir (FELIPE MIGUEL, 2019, p. 75).

Nesse cenário, a estratégia de adoção do projeto de conciliação de classes (CARVALHO; RODRIGUES JÚNIOR, 2019) é permeada de contradições. De um lado, avançou-se em políticas sociais, ainda que seletivas, focalizadas, precárias ou mercantilizadas, como: programas de transferência de renda e outras medidas de redução da extrema pobreza e de combate à fome, no âmbito da política de assistência social; expansão de programas de acesso à educação superior, mas com intensa precarização no setor público e favorecimento e expansão do setor privado. De outro lado, e de forma concomitante, teve-se a garantia dos interesses e necessidades das elites tradicionais e frações do capital, como a transferência de parte significativa do fundo público⁷ para grupos financeiros privados, o fortalecimento do agronegócio, avanço das parcerias público-privadas, a mercantilização de bens e serviços públicos, etc.

Paulani (2016) refere-se a esse projeto de conciliação de classes dos governos petistas como uma combinação contraditória entre as agendas liberal e de implementação de políticas sociais. No âmbito da política econômica, houve a continuidade e, em alguns casos, até intensificação das medidas já existentes, como aumento das taxas de juros, abertura comercial e financeira, adoção de metas de superávit primário e ajuste fiscal. Já na política social, além dos programas de transferência de renda e da expansão da educação superior já citados acima, merece também destaque outros programas sociais de grande impacto na realidade, como o Programa de Cisternas, o Minha Casa Minha Vida e o Luz para Todos, além de outras medidas que beneficiaram os segmentos da classe trabalhadora, como política de valorização do salário mínimo e regulamentação do trabalho das domésticas (PAULANI, 2016).

⁷ De acordo com Salvador (2012), o fundo público relaciona-se com a capacidade de mobilização de recursos que o Estado possui para garantir suas funções no âmbito da economia, das políticas públicas e etc.

Porém, o advento da crise financeira internacional de 2008 e suas sequelas para os países dependentes implicou no desmoronamento desse projeto de conciliação. Com isso, foi sendo cada vez mais evidente e crescente a insatisfação de determinadas frações burguesas com os governos petistas, principalmente a partir do governo Dilma⁸. É difícil elencar um fator determinante de explicação para essa insatisfação, mas pode-se apontar alguns aspectos que podem contribuir para o entendimento desse período. Entende-se que é a confluência de um conjunto de aspectos estruturais e dinâmicos no campo histórico, político, econômico e social da sociedade brasileira que pode contribuir para a reflexão do processo de “crise política” que teve culminância no golpe de 2016 com a destituição de Dilma.

Um primeiro aspecto refere-se à questão da economia, como já destacado acima, Mascaro (2018) chama atenção para a relação intrínseca entre política e economia na sociedade capitalista. Trazendo essa consideração para o caso específico do processo que culminou no golpe, pode-se dizer que a análise da “crise política” deve ser feita articulada à crise econômica. Essa última de caráter internacional, com maior expressão a de 2008, mas com seus efeitos chegando tardiamente no Brasil, em particular no governo Dilma. Isso se evidencia na queda nos indicadores econômicos: “em 2014, o déficit fiscal dobrara (perfazendo 6,2% do PIB, contra 3,1% em 2013), o superávit primário virou déficit primário, e aumentou em 6% a relação dívida bruta/PIB [...]” (COGGIOLA, 2019, p. 193).

Na tentativa de reverter esse cenário, Dilma no início do seu segundo mandato nomeou Joaquim Levy como Ministro da Fazenda, um tradicional representante do capital que adotou uma dura política econômica com intenso ajuste fiscal baseado na redução dos gastos públicos. Entretanto, houve a piora nos indicadores econômicos e aumento do desemprego, o que contribuiu para a queda nos índices de popularidade de Dilma e na criação de um clima de “difusão do terrorismo econômico” (PAULANI, 2016, p. 73). Em síntese:

[...] a partir do último trimestre de 2015, e no primeiro de 2016, os indicadores econômicos mostraram índices de catástrofe, com o país ingressando na sua pior recessão histórica, de caráter não apenas conjuntural, mas implicando um retrocesso estrutural da economia brasileira [...] (COGGIOLA, 2019, p. 193).

Um segundo aspecto que pode colaborar com o entendimento que levou ao golpe de 2016 trata-se de uma questão na agenda política, em particular, para os desdobramentos da Operação Lava Jato, que teve a sua frente o Juiz Sérgio Moro. Com o seletivo discurso de

⁸ Importante destacar que, embora adota-se a expressão “governos petistas”, isso não elimina a heterogeneidade de partidos que compõe tais governos. Por exemplo, no contexto das eleições presidenciais de 2014, a chapa de Dilma Rousseff era uma coligação formada por uma ampla gama de partido políticos, inclusive com o MDB.

“combate à corrupção”, tal operação contou com o amplo apoio das elites econômicas, dos partidos tradicionais, da mídia e segmentos conservadores da sociedade brasileira. As denúncias de corrupção envolvendo ministros do governo Dilma e na gestão da empresa estatal Petrobrás contribuíram para o desgaste do governo e fortalecimento do sentimento de “antipetismo”, a partir da associação entre petismo e corrupção, bem como pela criminalização de setores progressistas no Estado. Logo, essa ação desconsidera as raízes históricas da corrupção na tradicional política brasileira e no próprio mercado, ou seja, práticas bem típicas de instituições na sociabilidade capitalista.

E, não menos importante, teve ainda um aspecto localizado no campo de uma agenda moral-reacionária da sociedade brasileira. Trata-se de um movimento de reação contrário ao avanço de políticas e direitos voltados para as mulheres, população negra, LGBTQIA+, povos quilombolas, ribeirinhos e indígenas durante os governos petistas, embora muitas dessas políticas tenham sido implementadas de forma precária e/ou sem financiamento público suficiente. Ou seja, é um movimento de defesa da meritocracia, da família tradicional heteronormativa, de reforço dos preconceitos de classe e das hierarquias/distinções sociais. Além disso, havia o repúdio à ampliação de direitos, em particular, aqueles voltados para os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora.

Diante desse ambiente, estavam postas as condições materiais, políticas e ideológicas para a implementação do golpe de 2016. Sem querer esgotar os aspectos que estão na base do processo do golpe de 2016, entende-se que a confluência dos aspectos apontados acima criou um clima favorável para promover o *impeachment* de Dilma Rousseff e para o avanço da nova direita no governo federal.

A nova direita é aqui apreendida como síntese entre neoliberalismo e neoconservadorismo (PEREIRA, 2016), concepção que será aprofundada na próxima seção. Sob a alegação de crime de responsabilidade fiscal a partir das chamadas “pedaladas fiscais”, operações bem comuns nos governos das esferas federal e estaduais, o governo Dilma foi destituído por um Senado e uma Câmara dos Deputados com parte dos seus integrantes sendo acusados de corrupção. Tal processo teve ainda a anuência de setores do Poder Judiciário e da grande mídia, o que levou à Presidência da República o governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2018).

O golpe de 2016 expôs ainda os limites da democracia na periferia capitalista, as fragilidades na concepção dos consensos em torno da Constituição Federal de 1988 e a reduzida tolerância das elites políticas e econômicas à justiça social (FELIPE MIGUEL, 2022). Dessa forma, a ideologia da nova direita (PEREIRA, 2016), que avança na América Latina (e no

mundo) associada às marcas histórico-estruturais da formação social brasileira, em particular, a face antidemocrática, ultrarreacionária, autoritária e antipopular da burguesia brasileira (que carrega ainda os traços de sociedade colonial-escravagista), tende a assumir formas cada vez mais extremadas com práticas e discursos machistas, LBGTFóbicos, racistas, xenofóbicos, elitistas e autoritários. Nesse sentido, a ideologia neodireitista ficou mais evidente a partir do golpe de 2016 e consequente ascensão de governos mais alinhados a essa ideologia.

No Brasil da atualidade, a cultura autocrática da sociedade brasileira dependente se manifesta na cena contemporânea com um golpe que reatualizou o traço contrarrevolucionário que se expressa com seu caráter antissocial e antinacional. Antissocial devido à implementação de uma agenda social regressiva e que contribui para a superexploração da classe trabalhadora e para a expropriação dos seus direitos, a exemplo das contrarreformas⁹ trabalhistas e da previdência social. No que tange ao seu caráter antinacional, há a preservação das relações de dependência econômica, com o privilégio exclusivo dos interesses privatistas e particularistas na apropriação da riqueza nacional socialmente produzida (MARQUES, 2018). Observa-se que tais características histórico-estruturais da sociedade brasileira se associam ao movimento internacional de avanço da ideologia da nova direita e se apresentam de forma mais explícita nos governos brasileiros após o golpe de 2016.

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), representante político do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), autointitulado como “Ordem e Progresso”, pode-se observar esse processo e movimento com as seguintes ações: a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 2016 que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) que limita por 20 anos os gastos sociais, trazendo graves prejuízos às políticas sociais, em especial às de saúde e educação; a ampliação das terceirizações com a Lei nº 13.429 e a aprovação da contrarreforma trabalhista com a Lei nº 13.467, ambas de 2017; a reatualização do primeiro-damismo na política social, com destaque para a política de assistência social, com o Programa Criança Feliz¹⁰; e o reforço da concepção tradicional de mulher “bela, recatada e do lar”¹¹ como

⁹ Entende-se a contrarreforma como projeto e processo característico do neoliberalismo. Expressa um movimento que atua no sentido de eliminação, redução ou reconfiguração dos direitos sociais e outras conquistas históricas da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, as chamadas “reformas” trabalhistas e/ou previdenciárias “têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado” (COUTINHO, 2008, p. 103).

¹⁰ Durante o governo Temer, foi criado o Programa Criança Feliz vinculado à política de assistência social. O referido programa teve como embaixadora a primeira-dama Marcela Temer, que em seus discursos reforçava os estereótipos e atributos ditos “femininos”, a exemplo do cuidado, da maternidade, da delicadeza e preocupação com os “problemas sociais”. Ver notícia em: <https://www.agenciaconexoes.org/programa-crianca-feliz-e-a-confirmacao-do-papel-decorativo-da-primeira-dama/>. Acesso em: 25 out. 2021.

¹¹ Referência à matéria propagandeada pela Revista Veja em abril de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 25 out. 2021.

“modelo” e “referência” para a sociedade; dentre outras medidas que têm profundas repercussões na contemporaneidade.

No campo da educação, durante o governo Temer citam-se como exemplo: a aprovação da “reforma” do Ensino Médio com a Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que implicou a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a exclusão das expressões e debates relacionados à identidade de gênero e orientação sexual. Ademais, possibilitou a abertura do trabalho docente a pessoas que demonstrem “notório saber”, e priorizou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática como as únicas disciplinas obrigatórias do currículo, excluindo matérias como Artes, Filosofia e Sociologia. Esse governo foi marcado também pela movimentação em torno do Projeto Escola Sem Partido (ESP), que evidenciou uma disputa ideológica no campo da política educacional, com a suposta “despartidarização do ensino”, prevenção da “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica e política” nas instituições de ensino. Para isso, preconizava a defesa das convicções do/a aluno/a, da família e/ou responsáveis bem como a defesa dos valores de ordem familiar e religiosa, chegando a propor a educação domiciliar no ensino fundamental.

Na campanha eleitoral de Jair Messias Bolsonaro em 2018 (Partido Liberal – PL, mas, na época, filiado ao Partido Social Liberal – PSL), ele e seu grupo de apoiadores/as apresentaram como pauta no campo da educação o combate a uma suposta “forte doutrinação” nas escolas e universidades, considerada por estes/as uma das grandes causas dos “problemas educacionais” no Brasil¹². Assim, propuseram a necessidade de mudança nos conteúdos e metodologias de ensino, a fim de eliminar o que eles chamavam de “doutrinação ideológica” e “sexualização precoce”, atrelando a isso uma forte perseguição aos professores, ao pensamento marxista e aos debates de gênero e diversidade sexual na educação, por influência do Projeto ESP (LOUZANO; MORICONI, 2019).

Ainda como candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro assume o discurso moral-conservador e que teve centralidade no conteúdo do seu programa de governo intitulado “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos: o caminho da prosperidade”. Tratava-se de um documento sem propostas concretas para a sociedade brasileira e que mais parecia um documento *PowerPoint* com diretrizes orientadoras para a gestão do governo federal a partir de

¹² Tais propostas no âmbito da educação aparecem no plano de governo apresentado por Jair Bolsonaro durante a campanha eleitoral em 2018. O plano é intitulado “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos – o caminho da prosperidade”, sinalizando valores e compromissos do referido candidato ao governo federal. Ver plano de governo em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

conjunto de valores moral-religiosos, de defesa da família tradicional e da propriedade privada. Após ser eleito, o governo Bolsonaro (2019-2022) manifestava vários ataques, seja nos discursos e/ou nas práticas, à comunidade LGBTQIA+¹³ e a outros grupos e movimentos sociais, a exemplo de feministas, indígenas, quilombolas, negros/as, sem-terra, sem-teto.

Ademais, o governo Bolsonaro (2019-2022) intensificou uma agenda social regressiva associada a uma pauta moralista e reacionária no campo dos direitos humanos e às liberdades democráticas. Dentre as medidas e intervenções do governo, pode-se citar, ainda em 2019, a aprovação da contrarreforma previdenciária, com a EC nº 103; a extinção dos Ministérios do Trabalho, Cultura, Esportes e outros; regulamentação do porte de armas de fogo, com o Decreto nº 9.847; a extinção de conselhos e comissões nacionais de participação, controle social e promoção dos direitos humanos, a exemplo do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT), Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI), Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), dentre outras comissões.

Segundo Anderson (2020), o governo Bolsonaro é caracterizado por um patriotismo apenas teatral, já que não assume uma posição contrária ao capital internacional. Seu discurso é marcado pelo populismo entreguista, antissocialismo, antifeminismo, LGBTfobia e ataques aos direitos das populações negras e indígenas. Do ponto de vista da política econômica, o governo Bolsonaro veio implementando uma agenda programática capitaneada pelo Ministro da Economia Paulo Guedes, um banqueiro e economista com formação na Universidade de Chicago que tem como principal receituário a defesa de um programa amplo de privatização de estatais, desregulamentação de mercados, ajuste fiscal e ênfase na “reforma” administrativa e da previdência social.

O governo Bolsonaro implementou ainda um conjunto de tensionamentos e ações que incidiram sobre a política de educação superior: o desfinanciamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES's), o adensamento do privatismo educacional e os ataques político-ideológicos, na maioria das vezes com medidas autoritárias sobre as instituições educacionais. Esses aspectos são apresentados neste momento de forma breve, mas serão aprofundados posteriormente. Essas frentes foram encarnadas pelos Ministros da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez (de 1º de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019), Abraham Weintraub (8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020), Carlos Decotelli (nomeado, mas não chegou a tomar

¹³ Sigla que contempla: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais.

posse), Milton Ribeiro (16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022) e Victor Godoy (29 de março de 2022 a 31 de dezembro de 2022).

Os dois primeiros Ministros da Educação, Ricardo Vélez e Abraham Weintraub, foram indicados pelo “ideólogo” Olavo de Carvalho, que assumia discursos de combate à “doutrinação marxista”, à “influência da esquerda” e de defesa do revisionismo histórico, em particular, sobre o golpe empresarial militar de 1964. Ricardo Vélez deixou o MEC após tensões entre as alas dos olavistas e dos militares no governo. Weintraub deu mais ênfase na defesa de definição de critérios e metas de “eficiência”, “eficácia” e “produtividade” na educação, bem como fazia vários ataques ao legado teórico-político do educador Paulo Freire. Weintraub deixou o governo após participar de atos antidemocráticos com ameaças ao Supremo Tribunal Federal (STF). Posteriormente, Decotelli foi anunciado como Ministro, porém polêmicas sobre seu currículo e denúncias de plágio na sua dissertação de mestrado fizeram com que não tomasse posse. Milton Ribeiro, pastor presbiteriano, foi o que passou mais tempo à frente do Ministério da Educação (MEC), mas deixou o cargo em meio a denúncias de corrupção no interior do ministério envolvendo pastores e prefeitos para liberação de verbas da educação. Por fim, Godoy, antigo secretário-executivo, assumiu a gestão do MEC com um perfil mais técnico e procurou se distanciar das polêmicas envolvendo o seu antecessor.

Quanto ao desfinanciamento, pode-se destacar os cortes realizados em 2019 nos orçamentos das Universidades Federais sob a justificativa e acusação do então Ministro da Educação Abraham Weintraub de que tais instituições seriam espaços de promoção de “balbúrdia” e “bagunça”¹⁴, em uma nítida posição de desqualificação e desprezo ao conhecimento produzido nas universidades, impactando diretamente nas atividades de manutenção das instituições. Tal discurso desencadeou uma série de manifestações e mobilizações de repúdio no Brasil protagonizadas pelos movimentos docente e estudantil.

Todavia, a principal medida do governo nessa frente foi a apresentação do projeto chamado “Programa Universidades e Institutos Federais Empreendedores e Inovadores (Future-se)”, em julho de 2019. Esse projeto atacava diretamente o financiamento público das Universidades e Institutos Federais, sendo uma proposta que avançava no processo de desfinanceirização da educação superior no Brasil. Segundo Brettas (2019), esse projeto tinha como objetivo transformar as instituições de ensino em universidades “empreendedoras” e

¹⁴ Por exemplo, a Universidade de Brasília (UnB) foi uma das primeiras universidades que teve 30% do orçamento cortado pelo MEC. Logo em seguida, isso ocorreu com outras IFES's. Ver notícia em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/04/30/ensino_ensinosuperior_interna,752333/mec-mira-universidades-por-balburdia-e-corta-30-de-verba-da-unb.shtml. Acesso em: 25 out. 2021.

“inovadoras”, por meio das seguintes estratégias: o avanço do setor privado no interior das instituições públicas por meio das Organizações Sociais (OS’s) e empresas privadas; o financiamento privado das pesquisas acadêmicas, com a criação de um fundo de investimento de conhecimento; e a privatização do patrimônio público. Dessa forma, o programa Future-se considera a Universidade como uma “empresa”, destituída de uma função pública.

Quanto aos ataques político-ideológicos sobre a educação, cabe ressaltar que, desde o seu início, o governo Bolsonaro, por meio do MEC, assumiu posições anti-intelectualistas e anticientíficas que ferem a autonomia universitária como princípio constitucional. Esse governo recorreu a uma narrativa que desqualifica as Universidades a partir do combate ao pensamento crítico e da acusação de que “gastam muito” e são pouco “eficientes”¹⁵. Somam-se a isso as iniciativas e/ou ameaças de fiscalização e controle sobre a educação mediante a alegação de eliminar o “viés ideológico” das universidades, sobretudo, para suprimir os debates sobre relações raciais, de gênero e sexualidade, inclusive mediante militarização dessas instituições¹⁶. Evidencia-se que estava em curso uma ofensiva contra a universidade, a ciência e a cultura, sendo necessário fortalecer as lutas em defesa da autonomia universitária e do conhecimento crítico (LEHER, 2019).

Entre os ministérios que têm mais influência na “ala ideológica” do governo Bolsonaro estão os Ministérios da Educação e o da Mulher, da Família e Direitos Humanos. Na esfera da educação, foi recorrente também nesse período a perseguição ao pensamento e legado de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, um dos maiores educadores no campo da educação popular e da pedagogia crítica. Exemplos disso são as falas do Ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub e do ex-presidente Jair Bolsonaro, respectivamente, referindo-se ao educador como “feio, fraco e não tem resultado positivo” e “energúmeno”¹⁷.

Em relação ao Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, encabeçado pela pastora Damares Alves, havia o reforço de uma concepção tradicional de mulher e de família. Do mesmo modo, oposição aos debates e pautas sobre diversidade sexual e descriminalização do aborto, como mostram os discursos da ministra quando diz que “o Estado

¹⁵ No seu discurso de posse, o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmou que iria combater o “marxismo cultural” e a influência de Paulo Freire na educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/na-posse-weintraub-ataca-paulo-freire-e-faz-analise-rasa-sobre-gastos/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

¹⁶ Sob o discurso de “salvar as universidades” em audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em dezembro de 2019, o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, defendeu a presença da Polícia Militar dentro dos campi das universidades. Ver notícia em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/12/11/interna_politica,813314/eu-queiro-salvar-as-universidades-federais-afirma-weintraub.shtml. Acesso em: 25 out. 2021.

¹⁷ Ver notícia em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”¹⁸ ou “menino veste azul e menina veste rosa”¹⁹, dentre outros. Reforça, assim, os estereótipos de gênero e viola o princípio constitucional de laicidade do Estado como ministra.

Nesse sentido, o golpe de 2016 no Brasil contribuiu para a chegada da ideologia neodireitista no Governo Federal, com práticas, discursos e manifestações típicas da fusão entre neoliberalismo e neoconservadorismo (PEREIRA, 2016) que se associa às marcas históricas e particularidades da formação econômico-social brasileira com incidências nas políticas sociais. Parte-se do pressuposto de que a educação não é uma “ilha”, é um campo de disputa que sofre as implicações do conflito entre distintos projetos educacionais na sociedade capitalista. Ou seja, diante do exposto, nota-se como a política educacional é permeada pela luta de classes, logo, as instituições educacionais como a escola e a universidade são espaços de disputa, lutas e resistências.

Diante disso, a educação superior tem sido alvo de ataques no contexto de avanço e aprofundamento da ideologia neodireitista, considerando que “a universidade representa uma trincheira fundamental para a produção de consenso na sociedade e dispõe de forte capital simbólico para a naturalização de determinadas concepções como verdades socialmente aceitas” (CASIMIRO, 2020, p. 38). A partir dessa breve contextualização apresentada do período pós-2016, delimitou-se o seguinte **problema de pesquisa**: o processo de implementação de um projeto educacional neodireitista na realidade brasileira a partir do golpe de 2016, com uma agenda profundamente regressiva e que vem se radicalizando, trazendo sérios riscos à política educacional como um todo e, também, à educação superior.

2.2 Justificativa do objeto de investigação

Parte-se de uma concepção concreta e histórica da relação entre pesquisador/a e realidade social, pois esse movimento é fundamental para o processo investigativo. Nessa perspectiva, no âmbito da pesquisa social, o sujeito está imbricado ao objeto, não é algo externo a ele, pelo contrário, estabelece-se uma relação sujeito-sujeito, ou seja, é uma concepção que rompe com uma pretensa ideia de neutralidade científica geralmente vinculada à objetividade

¹⁸ Essa frase foi dita durante seu discurso de posse em janeiro de 2019 como Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do governo Bolsonaro. Ver notícia em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damaraes-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2021.

¹⁹ Declaração da ministra em evento público do ministério celebrando uma “nova era” no Brasil com o governo Bolsonaro. Ver notícia em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damaraes.shtml>. Acesso em: 25 out. 2021.

(NETTO, 2011a). Contrapõe-se à ideologia e ficção da neutralidade metodológica e metateórica reforçada pela ideologia dominante (MÉSZÁROS, 1996). Esse entendimento é importante para compreender a relação e a escolha do tema de pesquisa aqui apresentado.

Sendo assim, o tema da educação vai ao encontro da história de vida do autor da presente tese e se confunde com as histórias de vários/as filhos/as da classe trabalhadora – ou de várias “Jéssicas”²⁰ – que se tornaram a primeira geração da família com formação de nível superior, resultado do processo de ampliação do acesso à educação superior nos últimos anos. Porém, esse movimento é permeado por contradições, pois, para além do acesso, a permanência é permeada por desafios, dificuldades e “pelejas” cotidianas seja no ensino público precarizado, seja no setor privado. Para a classe trabalhadora, o acesso à educação desde o ensino médio já se apresentava como aspecto bastante significativo, por isso, reafirma-se a seguinte posição:

Somos egressos de uma família de agricultores, o primeiro filho (de sete, no total) de uma mãe solteira, cearense, empregada doméstica, negra e beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF) – realidade comum na região Nordeste. Como sabemos, as históricas desigualdades sociais limitam o acesso da classe trabalhadora à educação pública de qualidade, sendo uma conquista, no nosso caso, a inserção em 2008 na educação profissional federal na então Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (EAFI), através do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio. De modo geral, esta foi a possibilidade encontrada, no âmbito da sociabilidade capitalista e das particularidades da sociedade brasileira, para traçar um novo rumo de vida, rompendo o ciclo reprodutivo da extrema pobreza (SOARES, 2018, p. 16).

Posteriormente, ainda que com os dilemas desse processo de precarização da educação e da permanência estudantil, consegue-se o ingresso e a conclusão da graduação e do mestrado em Serviço Social, ambos em instituições públicas e gratuitas no Ceará. Portanto, essa trajetória foi fundamental para delimitar a educação pública, em particular, a educação superior, como objeto de pesquisa, e ao mesmo tempo como pauta e bandeira de luta, seja no movimento estudantil ou no movimento sindical docente, pauta ainda contemporânea, sobretudo, cada vez mais urgente e necessária nessa conjuntura da realidade brasileira caracterizada por intensos retrocessos no campo das políticas sociais, dentre elas, a política de educação.

Dito isso, tal aproximação com o tema da educação superior ocorreu durante a graduação, em especial no Movimento Estudantil em Serviço Social (MESS) e na iniciação científica, na qual foram analisadas as interfaces desse tema com os debates da organização estudantil e a formação profissional em Serviço Social. Essas foram vivências fundamentais

²⁰ Referência à personagem fictícia do filme “Que horas ela volta?”, de Anna Muylaert (2015). Jéssica é filha da empregada doméstica “Val” e que, a partir da sua chegada na casa dos patrões da sua mãe em São Paulo, começa a problematizar as relações naturalizadas naquele espaço. Apesar de todas as suas dificuldades e das desigualdades sociais experimentadas, ela é aprovada no vestibular para cursar Arquitetura.

para o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso de graduação e, posteriormente, de mestrado.

No âmbito do movimento estudantil, essa aproximação com a discussão da educação superior teve início com as vivências no MESS²¹, por meio da participação em instâncias de organização de estudantes, como o Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS), o Conselho de Representantes de Turmas (CORETUR) e a coordenação regional da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). Essa trajetória e a pauta histórica estudantil de defesa da universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada ofereceram elementos para a reflexão sobre a articulação entre o movimento estudantil, formação político-profissional e educação superior.

Diante disso, as particularidades da organização política do movimento estudantil contribuíram com o interesse pela compreensão da relação entre o movimento estudantil e a formação profissional em Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), resultando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Organização Política Estudantil e Formação Profissional: elementos para compreender o curso de Serviço Social no contexto do IFCE *campus* Iguatu” (SOARES, 2015). Nele, observa-se a importância do movimento estudantil como sujeito coletivo e político na defesa da educação superior pública e de qualidade no interior do Ceará e, ao mesmo tempo, do entendimento da organização estudantil como espaço também de formação político-profissional.

Além disso, durante a graduação foi fundamental ainda a participação no projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) denominado de “O Processo de Implantação do Curso de Serviço Social no IFCE: desafios da formação profissional frente à política de expansão da educação superior no capitalismo contemporâneo” (PIBIC-IFCE)²². Essa inserção ofereceu mais subsídios para apreensão do debate da formação profissional em Serviço Social e educação superior no Brasil no contexto de contrarreformas, mas, naquele momento, pensando nas particularidades de um curso no interior do Ceará.

Dando continuidade aos estudos no mestrado, analisou-se a formação profissional em Serviço Social do IFCE no contexto das transformações contemporâneas do capital, expansão e interiorização da educação superior por meio dos Institutos Federais, que resultou na dissertação intitulada: “Transformações Contemporâneas e Educação Superior no Brasil:

²¹ Participação no CASS Gestão 2014-2015: “*É preciso não ter medo, é preciso ter a coragem de dizer*” e nas Gestões da Coordenação Regional da ENESSO: 2013-2014: “*Não é (só) voz de violão, clarinete, pianola: É voz de gente*”; e 2014-2015: “*A luta é direito de fazer um mundo novo!*”..

²² O referido projeto era vinculado ao grupo de pesquisa Núcleo de Educação, Políticas Sociais e Serviço Social (NEPSSS) do curso de Serviço Social do IFCE.

particularidades na formação profissional em Serviço Social do IFCE *campus* Iguatu” (SOARES, 2018). Do ponto de vista da conjuntura naquele período, o objeto de estudo foi afetado diretamente pelo golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016 que promoveu um conjunto de inflexões na política de educação superior (SOARES; NOBRE, 2018), com um profundo ajuste fiscal e avanço de uma pauta neodireitista para a educação.

A escolha pelo tema da educação superior tem relação também com a trajetória profissional do pesquisador, com a sua inserção no magistério superior a partir de 2017, na formação profissional em Serviço Social em universidades públicas. Inicialmente como professor substituto/temporário na Universidade Estadual do Ceará (UECE), e, posteriormente, como professor efetivo na Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2018. Ou seja, essa inserção profissional já ocorreu no período pós-golpe de 2016, com a intensificação dos ataques à política de educação superior e rebatimentos no cotidiano do trabalho docente.

Por essa razão, o contexto do período pós-golpe de 2016 e sua consequente agenda regressiva no campo das políticas sociais e, em particular, na educação superior apresentou-se como uma inquietação para continuar os estudos no doutorado. Desde então, as orientações, a disciplina “Tópicos Especiais em Pesquisa: Capitalismo dependente em Florestan Fernandes, Nova Direita e Política Social”, a participação nos grupos de estudos “Grupo de Estudos Político-Sociais” (POLITIZA), “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente” (GEDUSSC) do Departamento de Serviço Social (SER) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)²³ contribuíram para instigar os estudos sobre as implicações da nova direita para a política de educação superior no período pós-golpe de 2016, considerando as particularidades da formação econômico-social brasileira.

Além das questões relacionadas à trajetória do pesquisador, a escolha do tema em questão justifica-se na contribuição e relação direta com a área de Política Social, pois parte-se do entendimento da política social de educação como uma política pública e direito de cidadania, concepção hegemônica no Serviço Social, campo do conhecimento ao qual o Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da UnB está vinculado (embora esse seja de caráter multidisciplinar) e que tem como área de concentração “Estado, Políticas Sociais e Direitos”.

Nesse sentido, orienta-se por uma perspectiva que entende as políticas sociais como síntese das relações contraditórias entre as classes sociais, do papel assumido pelo Estado e do

²³ Grupos de estudos e pesquisas da UnB coordenados pelas professoras doutoras Camila Potyara Pereira, Janaína Lopes do Nascimento Duarte e Liliam dos Reis Souza Santos, respectivamente.

grau de desenvolvimento das forças produtivas em um determinado momento histórico (BOSCHETTI, 2016). Dito isso, tratou-se a política de educação superior como uma política social, ou seja, a educação como direito social e como resultado dos conflitos de classe na sociedade brasileira.

Há de se destacar que existe um vínculo histórico e estrutural entre a política social e o Serviço Social que surge no Brasil a partir das primeiras manifestações de intervenção estatal nas expressões da “questão social”²⁴ no contexto da modernização conservadora na década de 1930. Mas é, sobretudo, a partir da década de 1980, com a renovação do Serviço Social brasileiro e hegemonia da perspectiva crítica que se consolida na década de 1990, que o tema da política social avança na área de Serviço Social. Enfatiza-se essa vinculação na expansão dos espaços ocupacionais, na consolidação da pós-graduação, na produção de conhecimentos, no fomento do campo da pesquisa científica e na formação profissional do Serviço Social, na qual as políticas sociais aparecem nas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996) como estratégias de enfrentamento às múltiplas expressões da “questão social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Acrescenta-se aqui que o tema da educação vem avançando na produção teórica do Serviço Social a partir de diferentes enfoques analíticos, a exemplo: tese da função pedagógica do trabalho do/a assistente social (ABREU, 2004); o papel e a inserção profissional de assistentes sociais na política de educação (ALMEIDA, 2003); mercantilização da educação superior e o ensino a distância (PEREIRA, 2009); educação superior no contexto de ajustes neoliberais e regressão de direitos (LIMA, 2019a); contradições e resistências no trabalho docente do/a assistente social nas Universidades Federais (DUARTE, 2017); as disputas ideológicas e propostas neoconservadoras na educação (YANNOULAS; AFONSO; PINELLI, 2021); dentre outros. Porém, a proposta investigativa aqui apresentada pode contribuir não apenas com a área de Serviço Social, mas com várias outras áreas que compõem o campo da política social, podendo fornecer subsídios teóricos críticos para debates e reflexões coletivas dos movimentos sociais que atuam na defesa da educação e universidade públicas.

²⁴ A concepção de “questão social” aqui adotada funda-se nas contribuições da crítica da economia política, em especial na lei geral da acumulação capitalista, expressa numa relação contraditória entre uma produção coletiva e uma apropriação da riqueza de forma cada vez mais privada, essa relação sustenta-se numa exploração da força de trabalho na dinâmica do modo de produção capitalista (LARA; MARANHÃO, 2019). Em síntese, essa relação contraditória entre duas classes sociais do capitalismo – burguesia e proletariado – é o fundamento estruturante de conflitos, disputas, antagonismos e resistências na sociabilidade capitalista. Isto é, a luta de classes é o fundamento da chamada “questão social” que se evidencia a partir de múltiplas manifestações na sociedade. Ressalta-se que mesmo no interior do Serviço Social não há um consenso teórico em torno da “questão social”, nesse sentido, recomenda-se a leitura do texto de Iamamoto (2010), no qual a autora resgata as principais teses que compõem o debate sobre “questão social” na literatura profissional brasileira.

A escolha do período pós-golpe de 2016 para análise justifica-se na compreensão de que, nesse contexto, são criadas as condições para a transformação da ideologia da nova direita em projeto político prático (PEREIRA, 2016), com sua adoção pelo governo federal. É a partir desse período, igualmente, que a educação superior tem ocupado cada vez mais centralidade nos ataques dos governos, que vêm implementando uma agenda educacional regressiva expressa na perseguição político-ideológica contra as universidades, tratadas como sendo espaços de “doutrinação ideológica” e “balbúrdia”.

Tem-se visto, constantemente, a interferência do governo federal desse período na nomeação de interventores para as reitorias das Universidades e Institutos Federais, deslegitimando os processos democráticos e a autonomia das instituições²⁵. Além disso, esse período é marcado por uma intensificação do processo de desfinanciamento da educação superior pública, com a redução dos orçamentos das instituições públicas e com a proposta do Programa “Future-se”, como apontado anteriormente.

Portanto, entende-se que os governos Temer e Bolsonaro, influenciados pela ideologia da nova direita, impõem novos dilemas e desafios para a política de educação superior brasileira no contexto do pós-golpe de 2016. Ou seja, essa realidade social exige adensar os debates e produções teóricas já existentes e reforçar as reflexões sobre a área da Política Social e suas interfaces com o Serviço Social e a Educação. Ao mesmo tempo, a proposta de pesquisa soma-se a estratégias e debates coletivos em defesa da educação e universidade públicas no Brasil contemporâneo, atravessado por profundas desigualdades sociais e retrocessos no campo dos direitos sociais que incidem na vida da classe trabalhadora.

2.3 Método e procedimentos metodológicos

Partindo das reflexões de Minayo (2016), entende-se a metodologia como o caminho do pensamento e a prática de abordagem da realidade social. Nessa trajetória de “caminhar”, o método (ou teoria de abordagem) é um dos elementos constitutivos da metodologia de pesquisa. Na perspectiva da autora, método e metodologia são indissociáveis, são dialeticamente articulados. Segundo Lima e Miotto (2007), a exposição do método é fundamental para a definição e o entendimento do percurso metodológico adotado pelo

²⁵ Publicações do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES – SN) têm evidenciado a interferência do governo federal nos processos de nomeação de reitores nas IFES's, em desrespeito à autonomia e a processos democráticos dessas instituições. Ver notícia em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em: 28 out. 2021.

pesquisador, pois é o método que apresenta a visão de mundo vinculada à determinada teoria social.

Logo, a referência aos pressupostos do método é pertinente pois esse orientou os procedimentos metodológicos, considerando “[...] que todo projeto de pesquisa pressupõe um mínimo de princípios lógicos, que dão ao sujeito-investigador a possibilidade de reconstruir o concreto através de categorias [...]” (FERNANDES, 2011, p. 142). Para fins apenas didáticos e expositivos, apresenta-se a seguir, num primeiro momento, as considerações sobre o método que guiou a proposta de pesquisa, e, posteriormente, expõe-se os procedimentos metodológicos adotados, tendo por base: o objeto, o problema e os objetivos da pesquisa anteriormente apresentados.

A questão do método é um dos componentes do processo de pesquisa social e apresenta-se como um desafio, tendo em vista a complexidade da realidade social na qual o objeto de pesquisa está inserido. No entendimento de Tonet (2018), fundamentado na ontologia marxista, o método não é elaborado de forma autônoma e prévia pelo sujeito que pesquisa, pelo contrário, é a realidade objetiva e sua dinâmica de funcionamento que apontará as direções sobre os procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, a prioridade é dada ao objeto na dinâmica da realidade social. Dessa forma, indica-se alguns pressupostos sobre o método e procedimentos metodológicos.

Logo, para a compreensão do objeto de pesquisa sobre os desafios impostos pela ideologia da nova direita para a política de educação superior brasileira no período pós-golpe de 2016 – sua natureza, fundamentos e múltiplas determinações –, entende-se que é indispensável abordá-lo na dinâmica do modo de produção capitalista e suas particularidades na realidade brasileira. Para isso, é fundamental o recurso ao método do materialismo histórico-dialético²⁶ da tradição marxista. Por isso, discorre-se sobre suas características e princípios metodológicos principais que podem contribuir para as pesquisas sobre políticas educacionais, em especial, para atingir os objetivos do trabalho.

Netto (2011a) discorre sobre as interpretações equivocadas e críticas feitas ao método de Marx. Entre elas, aparece com maior destaque uma suposta análise “economicista” da sociedade, o que implicaria um determinismo dessa perspectiva teórico-metodológica. Porém, o autor contrapõe-se a essas interpretações, explicando que é fundamentalmente a concepção de história que orienta esse método de análise. A história aqui não é reduzida a uma

²⁶ Esse método assume diferentes nomenclaturas por diversos autores/as, mesmo todos partindo da tradição teórico-metodológica de Marx, a exemplo: método dialético, método histórico-crítico, método crítico-dialético, filosofia da práxis, método de Marx, método marxista, método histórico-estrutural, método ontológico.

tendência do “historicismo”, mas entendida dialeticamente a partir do movimento, da transformação e da processualidade, construídos por sujeitos coletivos.

Dito de outra forma, a perspectiva de totalidade é um dos fundamentos e categorias principais do método marxista. A totalidade não é sinônimo de tudo, mas um princípio metodológico que indica a compreensão da realidade social formada por um conjunto articulado de partes, essas atravessadas por contradições e múltiplas mediações com maior ou menor grau de complexidade, isto é, o objeto de pesquisa não pode ser apreendido de forma isolada (TONET, 2018). Por conseguinte, a totalidade é composta por “um complexo constituído por complexos” (NETTO, 2011a, p. 56), possui uma dinâmica estruturada e articulada que implica um movimento contraditório da realidade social mediado por relações e processos. Logo, o desafio na análise dos elementos do objeto de pesquisa é passar do mais abstrato para o mais concreto, ou seja, é um “método de ‘aproximações sucessivas’” (SWEEZY, 1976, p. 39).

Acrescenta-se ainda como pressupostos de análise do método de Marx: o entendimento do homem – ser social – como fundamento da vida social; é a vida concreta que determina a consciência do homem, e não o contrário; a concepção do ser social fundado no trabalho; entender o mundo como movimento, em constante transformação, e não como “dado” ou acabado; as instituições e a sociedade como um todo são produtos históricos, da ação coletiva do homem como ser social (NETTO, 2011a).

Na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (2008) apresenta alguns apontamentos sobre o método materialista histórico-dialético. O ponto de partida da análise é a produção material de indivíduos sociais na sociedade burguesa. Nesse sentido, ganha importância a referência às classes sociais que devem ser situadas no âmbito das relações sociais entre o trabalho assalariado e o capital. Na perspectiva marxiana, “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258). Assim, o esforço do pesquisador é reproduzir em nível de pensamento o movimento da realidade social, que é sempre mais rica do que qualquer teoria.

Portanto, a realidade social é como síntese de múltiplas determinações e é composta por uma relação entre essência e aparência, sendo esse um dos desafios do pesquisador, ultrapassar a esfera fenomênica da realidade (aparência), aquilo que se apresenta no nível imediato, e chegar nos fundamentos e/ou estrutura da realidade social (essência). Nessa perspectiva, “trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Em síntese, são fundamentos metodológicos do método de Marx: a historicidade, a processualidade e a contraditoriedade dialética (LUKÁCS, 1979). É a partir dos pressupostos de análise desse método que se situa o objeto de pesquisa aqui apresentado, com o desafio de se aproximar de sua dinâmica e estrutura em movimento na realidade social. Deste modo:

Para Marx, a realidade social não é tanto um conjunto específico de relações e ainda menos um conglomerado de coisas. É antes o processo de transformação inerente a um conjunto de relações. Em outras palavras, a realidade social é o processo histórico, processo que, em princípio, não conhece finalidade nem pontos de parada (SWEEZY, 1976, p. 49).

Depois dessas breves considerações, pode-se perceber as potencialidades do método materialista histórico-dialético para desvendar a realidade social, pois parte do entendimento de que tal realidade não deve ser naturalizada, mas deve ser um objeto de crítica, de questionamento e de interrogação permanente e sistemática. Pressupõe a reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa e sobre as concepções naturalizadas e predominantes (IANNI, 2011). Portanto, como chama atenção Basbaum (1978), o método de Marx não é apenas um método de estudo e interpretação da realidade, mas também um instrumento de crítica para a transformação do mundo.

É importante frisar a complexidade do método crítico-dialético que ultrapassa os limites do presente trabalho, por essa razão, escolheu-se apenas alguns pressupostos teóricos para situar o objeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos. Destaca-se as contribuições desse método para as pesquisas sobre políticas e projetos de educação.

Para Gomide e Jacomeli (2016), o referido método contribui para a apreensão dos projetos e políticas educacionais no âmbito da totalidade social, isto é, a educação não pode ser tratada isoladamente. Ultrapassa-se assim as perspectivas teórico-metodológicas que tratam as políticas educacionais com foco na descrição ou na mera observação dos fatos. Ou seja, o método marxista não se limita ao senso comum, aos elementos da aparência no estudo da educação, mas busca compreender a sua essência, natureza e estrutura numa sociedade de classes.

Como projeto e política pública, a educação é permeada por interesses políticos, ideológicos e econômicos. Consequentemente, não é possível compreender os fundamentos da educação sem o entendimento da lógica de funcionamento do modo de produção capitalista e suas particularidades em cada realidade nacional.

Contradição, mediação e totalidade são princípios metodológicos fundamentais nas pesquisas sobre educação. A contradição possibilita entender que a educação conserva, ao

mesmo tempo, elementos de permanência e superação. A mediação pressupõe a inserção da educação na dinâmica das relações sociais, na qual o ser social tem papel ativo e transformador. Já totalidade indica a necessidade da articulação entre as particularidades da educação com o contexto político, econômico e social mais amplo do capitalismo (GOMIDE; JACOMELI, 2016). Por isso, é fundamental contextualizar a política educacional na formação econômico-social brasileira e na dinâmica mais ampla do capitalismo, considerando seus aspectos dinâmicos e estruturais. Em suma, diante dessa exposição, o método de Marx possibilita caminhos analíticos para refletir sobre as implicações da ideologia da nova direita na educação superior no Brasil.

Considerando a delimitação do objeto de pesquisa, a ênfase temporal de estudo é o período após o golpe que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, ou seja, o período pós-golpe de 2016. Demarca-se esse momento histórico pelo entendimento de que houve a ascensão de governos mais alinhados à ideologia da nova direita no Brasil, incidindo em determinadas direções e tensionamentos na política de educação superior. Diante dessa exposição, cabe indicar agora alguns apontamentos no âmbito dos procedimentos metodológicos utilizados para a operacionalização da pesquisa.

O primeiro aspecto a ser destacado, refere-se à natureza da pesquisa. Dado o problema e os objetivos apresentados acima, entende-se que apenas a pesquisa de natureza qualitativa pode trazer maiores contribuições reflexivas críticas, oferecendo possibilidades de “caminhos” e respostas, principalmente, para as pesquisas da área de ciências humanas e sociais. Nesse caso, trata-se de um objeto de pesquisa localizado na dinâmica das relações sociais e de classes da sociedade, a exemplo de políticas e projetos educacionais.

A pesquisa qualitativa guia-se pela busca da compreensão dos significados, dos valores, das relações e fenômenos da realidade social (MINAYO, 2016). Pesquisas dessa natureza não são “engessadas”, porém, guiam-se por algumas diretrizes. Partem de questões amplas e da compreensão de que um objeto de pesquisa é mais bem estudado quando captado num contexto social e histórico (sujeitos e fenômenos envolvidos), buscando as suas múltiplas determinações. Esse tipo de pesquisa não é rígido, o que necessita da criatividade e imaginação dos/as pesquisadores/as, podendo recorrer a vários instrumentos e técnicas de pesquisa como subsídios²⁷ (GODOY, 1995). Por essa razão, apontam-se algumas dessas técnicas e instrumentos de pesquisa.

²⁷ É importante lembrar que essa flexibilidade em pesquisas bibliográficas e de natureza qualitativa refere-se à possibilidade de retornar ao objeto de pesquisa, inclusive para reformulá-lo, caso necessário. Todavia, essa

Como todo conhecimento é uma construção coletiva e social, logo, sempre se tem algum conhecimento acumulado. Por esse motivo, a pesquisa bibliográfica é fundamental. Esse tipo de pesquisa baseia-se no levantamento de materiais já elaborados por meio de publicações como livros e artigos científicos (GIL, 2002). Para além disso, a pesquisa bibliográfica “[...] é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Diante do objeto de pesquisa delimitado, objetiva-se perceber as tendências e perspectivas na literatura acadêmica.

Diante dessas indicações, foram priorizados os artigos publicados no período 2016-2023²⁸ em revistas científicas com avaliação *Qualis* na área de Serviço Social de acordo com a classificação do quadriênio 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi realizada no *Google Acadêmico*, no qual foram utilizados os operadores *booleanos*²⁹ como estratégia de busca. Realizada em 21 de setembro de 2023, a busca dos artigos utilizou as seguintes palavras-chaves: (neoconservadorismo OR “nova direita” OR neoliberalismo OR "capitalismo dependente") AND ("educação superior" OR “ensino superior” OR universidade).

Com isso, chegou-se a 65.400 resultados, considerando o número elevado foi necessário aplicar outros critérios de seleção, como a prioridade para os artigos científicos em língua portuguesa com acesso *on-line* que tratam sobre a realidade brasileira e o panorama nacional, com foco na educação superior. Assim foram excluídos: as monografias, dissertações e teses; os capítulos de livros; os artigos que tratam sobre experiências locais e regionais; os artigos sobre universidades ou cursos específicos; os anais de eventos; as resenhas; os artigos repetidos; os artigos em língua estrangeira; os artigos sem identificação da revista ou sem acesso *on-line*; e os artigos que limitam a análise ao período anterior a 2016.

A partir desses outros critérios de seleção, chegou-se ao número de 60 artigos, que foram utilizados para subsidiar a reflexão sobre a educação superior no período 2016-2022. Não houve a pretensão de realizar um estado da arte, mas na seção cinco apresenta-se uma caracterização geral dos artigos e, por conseguinte, sua identificação encontra-se no apêndice

flexibilidade não significa o menosprezo com o rigor teórico-metodológico, é necessário sempre estar atento aos objetivos da pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007).

²⁸ Embora a análise compreenda o período 2016-2022, foram inseridos nessa seleção de artigos os publicados no período 2023, considerando que sua maioria ainda trata sobre os governos Temer e Bolsonaro.

²⁹ Os operadores *booleanos* são uma estratégia de pesquisa com a utilização de caracteres especiais, com a utilização e combinação de palavras-chaves definidas pelo/a pesquisador/a. Segundo a lógica booleana, as palavras-chaves são conectadas por o uso de “e” e “ou”, sendo que a utilização do “ou” pode ampliar a pesquisa e o uso do “e” pode restringir (TREINTA *et al.*, 2014).

da presente tese. A escolha por artigos avaliados na área de Serviço Social justifica-se no fato de que esta tese se vincula a um programa de pós-graduação avaliado na área de Serviço Social, conforme já informado anteriormente.

Além disso, também foi necessário o recurso à pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a única diferença dessa pesquisa em relação à pesquisa bibliográfica é que a pesquisa documental se baseia em materiais que ainda não passaram por um processo analítico, apresentam dados e/ou informações que necessitam da interpretação de quem se apropria, podendo ser: jornais, documentos oficiais e/ou institucionais, relatórios etc.

A partir do problema de pesquisa exposto anteriormente, a pesquisa documental foi realizada em alguns documentos institucionais, organizacionais e oficiais, assim como documentos produzidos por sindicatos do período em questão: o documento “Brasil – uma ponte para o futuro”, apresentado pelo PMDB em 29 de outubro de 2015 (PMDB, 2015); o Plano de Governo “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos – o caminho da prosperidade” (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2018); os relatórios de gestão do MEC de 2016 a 2022; os relatórios do Censo da Educação Superior de 2016 a 2022; publicações do ANDES-SN e da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); e relatórios orçamentários disponibilizados no Portal SIGA Brasil com base na subfunção de despesa – ensino superior (Cód. 364), e que compõem a função orçamentária – educação (Cód. 12). Considera-se que tais documentos são síntese de correlações de forças sociais e disputas entre diferentes concepções de educação superior em disputa na realidade brasileira.

Os documentos apontados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo que, segundo Campos (2004), tem como objetivo principal produzir inferências sobre textos, discursos e/ou documentos, fundamentadas em teorias e levando em consideração o contexto histórico, social e os sujeitos envolvidos. O autor indica algumas fases da análise de conteúdo: pré-exploração do material ou de leituras; a seleção de unidades de análise, em geral, unidades temáticas; e, por fim, o processo de categorização e/ou subcategorização.

Diante disso, a pesquisa documental foi realizada tendo como unidades temáticas alguns termos recorrentemente usados nos discursos e/ou documentos no período em questão: marxismo cultural, ideologia de gênero, doutrinação, empreendedorismo, intervenção, orçamento da educação superior. Após a pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se uma categorização e análise dos dados e informações coletadas à luz do método materialista histórico-dialético e conforme os objetivos da pesquisa, para compor a estrutura e conteúdo da presente tese.

Do ponto de vista ético, salienta-se que a pesquisa realizada não necessitou de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UnB, conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde, tendo em vista que os procedimentos metodológicos não envolvem dados e/ou informações obtidas diretamente com seres humanos. Pelo contrário, tratou-se de uma pesquisa baseada em informações de acesso público, bancos de dados institucionais e pesquisa em periódicos científicos.

Por fim, a pesquisa realizada e a presente tese partiram também de um compromisso ético-político do Serviço Social para uma produção de conhecimentos alicerçada nos interesses e valores da classe trabalhadora, conforme expresso no Código de Ética Profissional de Assistentes Sociais e outras diretrizes do Conjunto CFESS/CRESS e da ABEPSS. Tal compromisso implica a socialização desses conhecimentos, por isso, a presente tese será disponibilizada com acesso público nos repositórios institucionais da UnB e UFT, para ser utilizada como objeto de debates, críticas e contribuições futuras.

3 IDEOLOGIA DA NOVA DIREITA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*“Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar,
Me acomodar e obedecer?”*

(Estudo errado – Gabriel O Pensador).

O trecho da música “Estudo errado” sinaliza que os processos educativos são orientados por determinadas ideologias, intencionalidades e projetos de sociedade. Por essa razão, na presente seção serão elencadas as principais concepções de ideologia no campo da teoria social, em particular, no interior do marxismo, procurando identificar suas particularidades e contradições na sociedade capitalista. Além disso, são discutidas as conexões entre ideologia, educação e trabalho, a fim de fundamentar o entendimento da nova direita como ideologia resultante da fusão entre neoliberalismo e neoconservadorismo, com incidências no campo educacional.

3.1 Considerações sobre ideologia: questões para pensar a educação

Neste momento, apresenta-se algumas considerações sobre ideologia com o objetivo de fornecer subsídios para o entendimento da nova direita como uma corrente ideológica, mas ressalta-se que essa não é uma tarefa fácil, já que ideologia é “[...] um conceito tão complexo, tão cheio de significados” (LÖWY, 2010, p. 10) que se pode encontrar até dezesseis definições em voga na contemporaneidade (EAGLETON, 1997). Tanto Lowy (2010) quanto Konder (2002) destacam essa polissemia que envolve o conceito de ideologia. Entre essas várias definições, algumas podem ser compatíveis entre si e outras divergentes, o que expõe a diversidade conceitual que envolve o termo ideologia. Por essa razão, não se tem o intuito de apresentar um estado da arte sobre o tema, pois ultrapassa os limites da presente tese.

Entretanto, de forma geral, Eagleton (1997, p. 38-40) sintetiza seis principais concepções de ideologia em disputa. A primeira seria uma definição mais ampla de ideologia, que contemplaria as determinações sociais e materiais do pensamento, dos valores e das ideias. A segunda concepção trata a ideologia como visão de mundo associada a grupos ou classes sociais. A terceira noção entende ideologia como instrumento de legitimação dos interesses e necessidades de grupos socialmente opostos. Já a quarta definição de ideologia se refere à

legitimação de interesses setoriais, mas limitados a grupos sociais dominantes. Esse entendimento se relaciona com uma quinta concepção de ideologia, essa associada às ideias que legitimam os interesses do grupo ou classe dominante, porém, por meio da distorção da realidade. Por fim, a sexta definição aponta ideologia como ideias, crenças ou valores falsos e ilusórios, porém, não tem sua origem ligada a uma classe social dominante, mas ao conjunto da sociedade.

Do ponto de vista histórico, o termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801³⁰, na obra de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (Elementos de Ideologia), após a Revolução Francesa em 1789 (CHAUÍ, 2008; LÖWY, 2010). Esse pensador, em conjunto com Cabanis, De Gérando e Volney, tinha o intuito de formular uma ciência da gênese das ideias. Esse grupo era materialista, ou seja, se opunha às explicações místicas sobre a origem das ideias, com isso, aceitavam apenas as explicações científicas fundadas na observação e experimentação.

Posteriormente, surge o sentido pejorativo dos termos “ideologia” e “ideólogos”, a partir de um discurso de Napoleão Bonaparte no Conselho de Estado em 1812, em que afirma: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história” (*apud* CHAUÍ, 2008, p. 27-28). O uso napoleônico do termo terá incidência ao longo do século XIX com a recorrente crítica conservadora às políticas sociais, em destaque às políticas democráticas ou socialistas, pois associava-se os “ideológicos” aos “revolucionários” (WILLIAMS, 2007).

Em uma outra perspectiva teórica, mas se referindo aos ideólogos alemães, Karl Marx irá manter essa conotação negativa em relação à ideologia, considerando que, na perspectiva desse pensador, esse termo compreende a inversão entre ideias e realidade, ou ainda, a desconexão entre o campo das ideias e a realidade concreta (CHAUÍ, 2008). Essa concepção vai aparecer na obra “A Ideologia Alemã” de Marx em parceria com Friedrich Engels (1845-1847), na qual fazem uma crítica ao processo de ocultamento dos processos reais da história, ou seja, eles entendem “ideologia como ilusão, falsa consciência, irrealidade, realidade invertida” (WILLIAMS, 2007, p. 214-215).

Entretanto, a concepção marxiana de ideologia como “falsa consciência” ou “inversão da realidade” deve ser apreendida como parte da crítica ao idealismo hegeliano,

³⁰ Considera-se pertinente apresentar uma divergência sobre o ano em que o termo ideologia aparece pela primeira vez na história. De acordo com Raymond Williams (2007), o termo surge em 1796 com a tradução da obra do filósofo francês Destutt de Tracy.

particularmente, à forma de Hegel entender o Estado e sua relação com a sociedade. Na concepção hegeliana, o Estado seria a síntese e expressão do Espírito Absoluto ou da Ideia Absoluta, apresentando-se como entidade neutra e acima da sociedade. O Estado seria o fundamento primeiro e depois viria a sociedade ou, de outra forma, as ideias que fundamentam os homens. Todavia, o pensamento marxiano se baseia numa leitura materialista da realidade e das relações sociais.

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (1998) vão afirmar que é o homem como ser social, a partir da sua ação, sua relação com a natureza e as suas condições materiais de existência, que deve ser o ponto de partida de análise, pois é a existência do homem real que é condição básica de toda a humanidade. Assim dizem os autores: “[...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Na leitura de Konder (2002), o pensamento de Hegel expressa um “mundo invertido” que oculta ou minimiza as contradições das relações entre sociedade e Estado, esse último tratado como uma “figura independente” das classes sociais. Já a crítica marxiana busca, numa perspectiva de totalidade, ir à raiz dos processos de ocultamento da realidade social, para isso, se fundamenta na análise das relações e processos de exploração na dinâmica da sociedade capitalista, que transforma a força de trabalho numa mercadoria.

Numa sociedade fundada no trabalho assalariado, na mercantilização, na divisão social do trabalho e dividida em classes, se produz distorções ideológicas, falseamento da realidade, individualização e fragmentação nas relações sociais. Além disso, o pensamento marxiano contribui com uma reflexão fundada na história, ao entender que a realidade é uma construção social e uma processualidade histórica. Ademais, tal abordagem demonstra que, nas condições da sociedade burguesa, em que as relações giram em torno da mercadoria e na exploração do trabalho, as ideias da classe dominante são também as ideias dominantes em cada época (KONDER, 2002).

É nesse campo de oposição que deve ser situada a noção de ideologia na visão marxiana. Ou seja, tem-se, de um lado, a concepção idealista de Hegel e, de outro, a concepção materialista da realidade social sustentada pelo pensamento marxiano, que entende que a estrutura social, o Estado e as representações que os homens fazem sobre si são resultado das condições reais de existência e da dinâmica das relações sociais, pois são tais condições materiais que podem contribuir com o ocultamento da realidade ou o falseamento da autorrepresentação desses homens.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta do seu comportamento material (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Entretanto, Eagleton (1997) vai problematizar essa concepção de ideologia como ilusão e falsa consciência expressa no pensamento marxiano, em especial para pensar a contemporaneidade. Para o autor, essa concepção pejorativa de ideologia desconsidera o fato de que as ideologias, para terem êxito, devem ser mais do que “ilusões impostas”, elas devem dialogar em algum grau com a realidade dos sujeitos envolvidos. Ou seja, essas ideologias necessitam dar algum sentido concreto à vida das pessoas, seja a respeito de suas necessidades e/ou desejos. Sendo assim, nem toda manifestação ideológica expressa a realidade de forma errada, pois tais manifestações podem ser verdadeiras no seu aspecto empírico, mas falsas em seu valor. Por tais ponderações, o referido autor rejeita a concepção pejorativa de ideologia e aponta o seu entendimento:

[...] a ideologia não é uma ilusão infundada, mas uma sólida realidade, uma força material ativa que deve ter, pelo menos, suficiente conteúdo cognitivo para ajudar a organizar a vida prática dos seres humanos. Não consiste basicamente em um conjunto de proposições sobre o mundo; e muitas das proposições que *ela de fato* apresenta são realmente verdadeiras (EAGLETON, 1997, p. 36, grifos do autor).

Segundo Konder (2002), o tema da ideologia vai ser objeto de debates entre os marxistas ao longo do século XX, a exemplo de Lênin, Karl Kautsky, Paul Lafargue, Plekhânov e Franz Mehring. Porém, em sua maioria, tais debates demonstravam desconhecimento, descaracterização ou incompreensão da teoria marxiana, em particular na concepção de dialética da história. Com isso, tais abordagens faziam a leitura da realidade social baseada em determinismo econômico ou orientada por um evolucionismo. Tal constatação evidencia como o tema da ideologia tem ocupado um lugar importante de debate, ainda que com divergências, no âmbito da teoria social crítica, principalmente no interior do marxismo.

Outro autor que contribuiu e aprofundou o debate marxista sobre ideologia é George Lukács, com sua obra “História e Consciência de classe”. Baseado na teoria de Marx sobre o fetichismo da mercadoria em “O Capital”, Lukács avançou nas reflexões sobre como o processo da coisificação invade todas as dimensões da vida social. Para o autor, a extensão e hegemonia das trocas mercantis para relações sociais, em seus aspectos subjetivo e objetivo, são traços específicos da sociedade capitalista moderna permeada pelo fenômeno da reificação.

A essência da estrutura da mercadoria já foi ressaltada várias vezes. Ela se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

Dito isso, pode-se afirmar que no âmbito do modo de produção capitalista existe a universalização da forma mercantil na totalidade da vida social, em seus aspectos objetivos e subjetivos. A consequência desse movimento é a existência de relações sociais e uma consciência cotidiana permeadas pelo estranhamento, imediatismo, distorções ideológicas, fragmentação e mecanização dos processos de trabalho e preponderância de uma lógica instrumental, na qual só é válido aquilo que pode ser quantificável. O conjunto desse processo Lukács define como o fenômeno da reificação (LUKÁCS, 2003).

De acordo com Konder (2002), a reflexão de Lukács aponta a importância de retomar a noção de história como totalidade em movimento, das coisas como relações sociais, dos fatos como processo e destaca que o proletariado é o sujeito coletivo-histórico capaz de superar as distorções ideológicas por meio de uma consciência possível. Entretanto, “[...] a efetivação de transformações históricas profundas e irreversíveis na sociedade depende da modificação da consciência cotidiana dos *homens comuns*” (KONDER, 2002, p. 66, grifos do autor). Isso demonstra que Lukács tinha ciência dos limites postos no capitalismo com a hegemonia de processos reificados e dos desafios a serem enfrentados pelo proletariado, porém, sem cair no fatalismo, considerando que a história é feita pelos sujeitos coletivos.

No âmbito do positivismo, Augusto Comte, na obra *Cours de Philosophie Positive* (Curso de Filosofia Positiva), emprega o termo ideologia a partir de dois sentidos: o primeiro como atividade filosófico-científica, que busca compreender a origem das ideias baseado nas sensações; e o segundo como conjunto de ideias ou “opinião geral” de uma época. Para esse pensador, a ideologia é sinônimo de teoria e, por isso, é uma atividade elaborada pelos sábios. Com isso, observa-se uma postura elitista na sua obra ao reservar o poder ou direção de uma sociedade a quem detém o saber, o conhecimento científico (CHAUÍ, 2008).

Já Émile Durkheim faz referência ao termo “ideológico” no livro “As regras do método sociológico”. Esse pensador, na busca de legitimar a sociologia como ciência, defendia tratar o “fato social” como “coisa”, bem como a separação entre sujeito e objeto de conhecimento, como forma de garantir a objetividade científica. Isto é, a neutralidade científica é um requisito para tratar a realidade social com objetividade científica. No entendimento de Durkheim, ideologia é todo conhecimento que não respeite tal requisito metodológico, o que

demonstra uma atitude subjetiva, tradicional e carregada de pré-conceitos do cientista (CHAUÍ, 2008).

Essa pretensão de neutralidade, em certa medida, é uma “mentira”, uma ocultação deliberada, mas existe um certo elemento de mistificação nisso, um elemento de ilusão. Isto quer dizer que, em certa medida Durkheim ou Comte ou outros positivistas eram sinceros ao pretender que sua ciência fosse neutra. Pode-se muito bem supor que eles efetivamente acreditassem que seu método fosse eficaz e sua obra científica fosse realmente neutra e livre de juízos de valor, porque existe um importante elemento de auto-ilusão no procedimento dos positivistas (LÖWY, 2010, p. 49).

Em contraposição a essa perspectiva analítica e à concepção idealista, como apresentado anteriormente, Marx elabora uma concepção de ideologia que não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas. Para o método materialista histórico-dialético, no âmbito do modo de produção capitalista, a ideologia compreende um conjunto de ideias, representações, normas ou regras desvinculadas às condições materiais de existência, ou seja, as ideias aparecem como resultado apenas do pensamento e não como produtos do pensamento de homens historicamente determinados numa sociedade permeada pela luta de classes. Nessa perspectiva teórica, há uma intrínseca relação entre ideologia e alienação, na qual a ideologia burguesa fornece um conjunto de ideias, valores e normas que legitimam a dominação burguesa e oculta os processos de exploração (CHAUÍ, 2008). Dessa forma:

Por meio da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de ocultar a divisão social, ignorar a contradição, escamotear a exploração e a exclusão, dissimular a dominação e esconder a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal. A ideologia é o exercício da dominação social e política por meio das ideias. Não é um ideário, mas o conjunto de ideias da classe dominante de uma sociedade e que não se apresenta como tal, e sim oculta essa particularidade, apresentando-se como se valesse para todas as classes sociais (CHAUÍ, 2014, p. 126).

Ainda no interior do marxismo, existe outra concepção de ideologia que não a trata apenas como ilusão, falseamento ou ocultamento. Refere-se à ideologia como um conjunto de ideias que são expressões das condições históricas, econômicas e sociais de produção. Essa última abordagem parte do entendimento de que a existência de ideologias é resultante da luta de classes, daí a existência da “ideologia proletária” e da “ideologia burguesa” (WILLIAMS, 2007). Ou seja, “[...] são as classes sociais que produzem as ideologias” (LÖWY, 2010, p. 32). É nessa linha de interpretação mais ampliada que se reivindica a noção de ideologia na presente tese.

Nessa abordagem, a ideologia possui relação com a materialidade do ser social, com as relações sociais de produção, embora não se resume a elas, considerando que as ideologias compõem também a subjetividade do ser social e os processos de apropriação do real. Esse entendimento é importante para não cair numa leitura “subjetivista” ou “economicista” da ideologia, mas fazer a sua apreensão no âmbito das relações histórico-sociais, em seu caráter complexo e contraditório na sociedade capitalista (PENELUC; MORADILLO, 2020).

Refletindo sobre a natureza da ideologia, Mészáros (1996) afirma que as sociedades contemporâneas são necessariamente permeadas por ideologias, mesmo com a existência de uma narrativa dominante de negação delas ou da defesa da “neutralidade” como requisito de garantia da objetividade científica na produção de conhecimentos. Tais estratégias formam um discurso ideológico dominante que é funcional para reprodução da ordem social capitalista e manutenção do *status quo*, além de se afirmarem em todos os níveis da sociedade.

Ainda para o autor, o poder da ideologia está sempre atuando na sociedade e afeta tanto aqueles/as que não reconhecem a sua existência como aqueles/as que admitem abertamente os interesses, valores e visões de mundo que sustentam as distintas ideologias. Nas palavras do autor: “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas *sociedades de classe*” (MÉSZÁROS, 1996, p. 22, grifos do autor).

Por outro lado, é importante também entender que as ideologias na sociedade capitalista são permeadas por contradições, principalmente as ideologias dominantes. Segundo Eagleton (1997, p. 48), “[...] não há nenhuma ideologia dominante coerente [...]”, elas possuem fissuras e contradições internas, o que possibilita que os interesses e projetos das classes dominadas tenham uma certa margem de autonomia, podendo disputar e pautar suas necessidades no conjunto da sociedade. Por um lado, as classes dominadas absorvem determinados valores das classes dominantes, e, por outro, as classes dominantes são pressionadas para atender às necessidades dos grupos dominados.

Tal consideração é pertinente para compreender que a sociedade capitalista é permeável às reivindicações das classes dominadas, pois o atendimento de algumas demandas faz parte do conjunto de estratégias ideológicas e econômicas para garantir o consenso e a ordem social. Por essas razões, analisar as correntes ou estratégias ideológicas é um desafio, dado o seu caráter complexo exige-se o entendimento de suas mediações internas, interesses e determinações sociais.

A ideologia dominante típica do modo de produção capitalista possui a capacidade de firmar-se em todos os níveis e dimensões da vida em sociedade. Ademais, a ideologia dominante determina os critérios legítimos e válidos de conflito, considerando que é essa ideologia que dá a direção das instituições sociais, culturais e políticas da sociedade. A definição desses critérios “válidos” cumpre função estratégica na manutenção de determinados grupos sociais como subordinados (MÉSZÁROS, 1996). É nessa perspectiva que a educação é um dos espaços necessariamente permeados pelas ideologias, um campo de disputas e tensões entre diferentes projetos educacionais que expressam antagônicos projetos de sociedade.

Segundo Mészáros (2008), a educação institucionalizada na sociedade sob a lógica do capital é direcionada à internalização do capital, à racionalização e legitimação dessa ordem social como “natural”. A educação é funcional ainda para “educar” com vista à aceitação das hierarquias sociais e para garantir o consenso social necessário para manutenção do *status quo*. Entretanto, o autor não é determinista na análise da educação no capitalismo, reconhece que é um campo contraditório, com tensões para manutenção ou transformação dessa ordem, transformação essa, aliás, que requer necessariamente a superação do capitalismo e construção de uma nova sociedade com garantia de igualdade substantiva. Ao mesmo tempo, o referido autor não compartilha a ideia de algumas abordagens educacionais que supervalorizam ou atribuem uma grande responsabilidade à educação nos processos de luta social. Pelo contrário, pensa a educação articulada à lógica do capital, sem perder de vista os seus limites, as contradições e as possibilidades (MÉSZÁROS, 2008).

A noção mais ampla de ideologia que compreende a existência de ideologias vinculadas à classe burguesa e à classe trabalhadora subsidia a compreensão de que as ideologias dão sentido também à ação social, tanto nos processos educativos como na forma como os indivíduos apropriam a realidade social. Isso significa que as ideologias possuem uma dimensão pedagógica, na medida em que fornecem um conjunto de referenciais conceituais e/ou valorativos à ação social do ser social. Nesse sentido, é importante que os/as educadores/as tenham consciência do peso das ideologias no processo de formação dos sujeitos coletivos e nas suas ações (PENELUC; MORADILLO, 2020).

No campo das teorias pedagógicas, a pedagogia histórico-crítica, do educador brasileiro Dermeval Saviani, também traz reflexões importantes que podem auxiliar na compreensão dessa relação entre ideologia e educação. De acordo com essa concepção pedagógica, a escola e demais instituições educacionais são determinadas socialmente, assim, os interesses e conflitos entre as classes sociais do modo de produção capitalista incidem na educação. Não é de interesse das classes dominantes dessa sociedade a transformação da escola,

mas apenas a sua reprodução e dominação. Essa tarefa de transformação cabe então às classes dominadas a partir de seus interesses e necessidades. Para isso, ainda segundo o autor, é fundamental a luta contra a marginalização da escola, a seletividade, a discriminação e o rebaixamento da qualidade da educação destinada aos setores populares (SAVIANI, 2008, p. 25-26). Ou seja, o autor não se limita a fazer uma crítica à educação no capitalismo, mas também aponta direções para a luta social, daí as contribuições da pedagogia histórico-crítica.

Segundo Peneluc e Moradillo (2020), nessa perspectiva pedagógica os sujeitos sociais são educados com o conhecimento acumulado historicamente e coletivamente, com isso, analisam e reconhecem criticamente as alternativas e optam pela emancipação humana, predominando os interesses da coletividade. Nessa direção, os interesses e necessidades da coletividade dão sustentação aos objetivos educacionais, na perspectiva de uma formação omnilateral do homem, a partir da formação técnica e humana dos sujeitos. Do ponto de vista do educador, esse deve ter consciência da ideologia no que tange à práxis, ou seja, na sua relação com o trabalho enquanto aquilo que constitui o ser social, mas também nas suas dimensões emancipadora/crítica e conservadora.

Talvez seja importante ao educador ter consciência da relevância que a ideologia possui na composição da práxis do sujeito social. Esse mesmo educador pode assumir a crítica e o desvelamento da função social das ideologias como uma de suas metas educacionais, reconhecê-las minuciosamente e inseri-las nos seus planos de aula. Pode buscar criticá-las, e propor ideologias contra-hegemônicas, com intenções libertárias e emancipadoras (PENELUC; MORADILLO, 2020, p. 309).

Daí chega-se na relação entre ideologia, educação e trabalho, o que requer o entendimento de que o trabalho no capitalismo possui particularidades, como os processos de exploração e assalariamento da força de trabalho e a alienação. Com isso, as ideologias capitalistas vão requisitar um tipo de educação reprodutora do capitalismo, funcional para o desenvolvimento e promoção de competências e habilidades necessárias ao capital (PENELUC; MORADILLO, 2020). Isto é, a análise crítica da relação entre ideologia e educação requer necessariamente a apreensão crítica da conformação do trabalho e das relações entre classes sociais na sociedade capitalista.

Outro aspecto que pode elucidar os vínculos entre ideologia e educação é o discurso da competência na sociedade contemporânea e como tem direcionado as políticas educacionais. Segundo Chauí (2016, p. 55), a ideologia da competência é uma expressão da ideologia burguesa que se fundamenta numa racionalidade administrativa, diga-se uma racionalidade de mercado no conjunto das relações sociais com o estabelecimento de “meios” eficazes,

desconsiderando os “fins” das ações. A ideologia da competência promove a ocultação da sociedade de classes, mas entende a sociedade dividida entre indivíduos competentes e incompetentes. Segundo a autora, essa ideologia incide nas políticas educacionais e nas instituições escolares, como a universidade. A consequência é a secundarização do pensamento crítico.

Considerando essa relação entre ideologias e educação, os intelectuais possuem papel importante nos processos pedagógicos, não apenas restritos aos espaços de educação formal, mas também nos espaços de educação não formal, nas instituições, nos movimentos sociais e na sociedade de forma geral. Sobre isso, Gramsci (1982), importante filósofo marxista italiano, destaca que os grupos sociais típicos dos modos de produção criam para si, de forma orgânica, os intelectuais, que têm como funções contribuir com a homogeneidade e/ou consciência nos campos econômico, social e político. Esses intelectuais possuem um papel de organização da sociedade e de direção econômica, política e social.

A essa direção econômica, política e social da sociedade Gramsci chama de hegemonia, na qual o elemento ideológico é fundamental e tem contribuições dos intelectuais. A hegemonia pode ocorrer via formação do consenso (no campo das ideias, valores, etc.), mas também via coerção (na base da força e/ou violência). Em alguns momentos históricos ou realidades nacionais uma dessas formas pode estar mais explícita que a outra, ou ambas podem ocorrer de forma articulada. Diante disso, as instituições e políticas educacionais também são espaços estratégicos para a manutenção da hegemonia burguesa e reprodução da subalternidade política e cultural das classes dominadas.

Quando Gramsci fala da hegemonia como ‘direção intelectual e moral’, afirma que essa direção deve exercer-se no campo das ideias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social. Isso porque não há direção política sem consenso. A hegemonia pode criar, também, a subalternidade de outros grupos sociais que não se refere apenas à submissão à força, mas também às ideias. Não se pode perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina ‘aparelhos privados de hegemonia’, incluindo: a escola, a Igreja, os jornais e os meios de comunicação de maneira geral (SIMIONATTO, 2011, p. 49).

No âmbito do modo capitalista de produção, as classes sociais possuem e formam seus intelectuais orgânicos, que vão contribuir com o processo de criação das condições favoráveis à reprodução da própria classe. Os intelectuais, para além das suas profissões, participam do processo de elaboração de uma determinada concepção de mundo, condutas e formas de pensar. Entretanto, embora haja a existência do vínculo entre intelectuais e classes

sociais, essa relação não é imediata, mas mediatizada em diversos graus e situada em seu contexto histórico-social (GRAMSCI, 1982). Destaca-se que, embora as classes sociais tenham diferentes camadas de intelectuais orgânicos com capacidade de direção social, nem todos desenvolvem o papel de intelectual, isto é: “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 07).

Com o desenvolvimento e complexificação da sociedade capitalista a atividade intelectual foi se especializando e se aperfeiçoando, resultando no aparecimento de diversas instituições escolares e educacionais de diferentes níveis, as quais têm como objetivos a formação da cultura e promoção da técnica. A escola é um dos espaços privilegiados de formação de intelectuais de diferentes níveis. A complexificação da atividade intelectual criou ainda uma hierarquização das instituições escolares, havendo, por isso, distintas especializações, graus e níveis (GRAMSCI, 1982).

Essa reflexão gramsciana é importante para compreender que existem intelectuais ligados à ideologia burguesa e intelectuais articulados às necessidades da classe trabalhadora. Na cena contemporânea podemos identificar um conjunto de intelectuais orgânicos que contribuem para a difusão e promoção dos interesses do grande capital, como, por exemplo, fundações empresariais e privadas. No campo das lutas sociais ligado aos setores populares, pode-se identificar movimentos sociais e sindicatos com perspectiva anticapitalista e classista, inclusive com uma concepção de educação radicalmente distinta da noção dos intelectuais ligados às ideologias dominantes.

As questões apresentadas apontam para a existência de vínculos entre ideologia e educação e suas particularidades no modo de produção capitalista, bem como para o papel estratégico dos intelectuais na disputa ideológica. Esses aspectos indicam que a formulação de políticas educacionais, a formação de professores/as, a definição de diretrizes curriculares devem incluir uma crítica ideológica. Isto é, partir do pressuposto da existência de perspectivas ideológicas conflitantes, as que são funcionais à manutenção e hegemonia burguesa e aquelas anticapitalistas e emancipadoras. Assim, a educação é um espaço permeado por tais conflitos, por isso a tomada dessa consciência para a possibilidade de construção de uma educação articulada às necessidades da coletividade.

Diante do exposto, entende-se a nova direita como uma corrente ideológica que compõe o rol das ideologias dominantes, conservadoras. É funcional à manutenção do *status quo*, possui seus intelectuais coletivos e promove uma concepção de mundo vinculada aos interesses e necessidades do capital. Por isso, o campo educacional vai ocupar um lugar

estratégico na disputa ideológica da nova direita, mas as especificidades dessa corrente ideológica serão abordadas a seguir.

3.2 Polissemia e trajetória sócio-histórica da nova direita

Feita essa caracterização sobre ideologia e sua relação com a educação, nesse momento apresenta-se algumas características da nova direita, sua trajetória e seus elementos constitutivos. Antes disso, considera-se pertinente apresentar algumas questões que se colocam como desafios nos estudos que objetivam pensar a “direita” ou as “direitas” na contemporaneidade. Mas, corroborando com a reflexão de Bohoslavsky (2010), há um diversificado debate sobre a definição de direita, por isso, são várias as posições: a) os que defendem que não há “a direita”, mas várias correntes ideológicas que compõem o campo da direita; b) os que defendem a necessidade de falar das “direitas” no plural, evidenciando as múltiplas tradições de direita; c) os que entendem as direitas apenas como reações defensivas às pautas de esquerda; d) os que afirmam que há uma direita mas que o seu fundamento é a defesa da propriedade privada e do capitalismo.

Considerando os limites do presente trabalho, não é possível aprofundar na reflexão de cada uma dessas abordagens, assim como não se pretende indicar qual é a perspectiva “correta”. A ideia é demonstrar que as pesquisas sobre o campo das direitas não são homogêneas e envolvem um amplo debate. Todavia, a presente tese caminha na direção de entender as direitas, em particular, a nova direita, situada na dinâmica do capitalismo, no contexto das transformações contemporâneas do capital, e articulada com as particularidades nacionais. Entende-se que essa postura teórica possibilita uma reflexão mais concreta ao situar a ideologia da nova direita numa realidade histórico-social.

Segundo Borón (2010), existe certa dificuldade para fazer uma caracterização adequada da direita, mesmo no interior da Ciência Política. Para o autor, há uma debilidade teórica na estrutura da direita, o que faz com que esse campo político seja mais uma prática político-ideológica do que uma corrente teórica coerente, articulada e elaborada. As direitas têm como fim a manutenção e reprodução do *status quo*, a defesa da ordem social estabelecida. Na América Latina, as direitas assumem determinadas particularidades, uma vez que essa região é marcada pelas longas ditaduras empresarial-militares e forte resistência das elites diante das mudanças sociais (ainda que mínimas, limitadas e insuficientes), resultando em grupos direitistas potencialmente instáveis e violentos.

Sobre esse último aspecto, Korol (2010) aponta a existência de um componente militar e repressivo na conformação das direitas, particularmente na América Latina, o que implica num projeto político-cultural assentado sob o terror das formas de repressão legalizadas e fragilização da soberania nacional e popular, por meio da criminalização da pobreza e das resistências populares. Para a autora, a violência faz parte das estratégias das direitas de reatualizar as formas de colonização e manutenção da hegemonia capitalista em nível mundial em todas as dimensões da vida social. A militarização, ainda segundo a autora, possui várias dimensões e implicações, como a militarização das políticas de segurança, de comunicações e também da educação.

Cabe ressaltar que o campo das direitas é amplo, heterogêneo, plural, envolve diferentes tradições políticas e possui ainda uma capacidade de adaptação, o que faz com que as fronteiras desse campo político sejam móveis. Embora a conformação do campo direitista possua particularidades nacionais, as direitas possuem uma dimensão transnacional, o que requer pensar as realidades nacionais inseridas no contexto global. De forma geral, os ativismos de direita incorporam a defesa de interesses materiais e valores morais, para isso, são contrários às bandeiras de luta da esquerda e/ou qualquer pauta igualitária de setores progressistas (BOHOSLAVSKY; MOTTA; BOISARD, 2019).

Esse traço heterogêneo e plural das direitas refere-se aos diversos atores sociais que compõem esse campo. Na América Latina, esses atores contribuem na promoção e difusão do pensamento direitista, e podem ser: as instituições financeiras, que fazem os processos de apropriação das riquezas nacionais e controle financeiro; as corporações transnacionais não-financeiras, aquelas que exploram os recursos naturais, a exemplo de grupos ligados ao agronegócio biotecnológico; as burguesias e oligarquias nacionais, com suas particularidades em cada país; as máfias, que realizam processos de acumulação e negócios fora do ordenamento jurídico-legal, ainda que os limites do legal e ilegal sejam pouco visíveis; os organismos multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros que interferem nas decisões e diretrizes políticas de governos dos países latino-americanos; e, por fim, alguns governos da América Latina, que implementam uma política governamental vinculada ao pensamento direitista (VILLAGRA, 2010).

Com isso, são várias as formas de capilarização do pensamento de direita em nível mundial, tais como: os processos de abertura e desregulamentação que visam a promoção de investimentos, fluxos financeiros e comércio internacional, facilitando a atuação das transnacionais; o sistema financeiro como um lugar privilegiado de acumulação de capital com facilidade de mobilidade entre lugares diferentes e menos restrições na cena contemporânea; o

movimento de estrangeirização dos territórios nacionais, com a apropriação de exploração dos recursos naturais; e, no âmbito da circulação de bens e prestação de serviços, por meio da concentração global do comércio e formação de oligopólios, como, por exemplo, o controle do acesso de alimentos por grandes redes de supermercados, que implica na padronização dos hábitos culturais e alimentares (VILLAGRA, 2010, p. 25-27).

Outro aspecto que compõe o campo das direitas é sua capacidade ou tendência de se extremar, ou seja, radicalizar seus discursos e/ou práticas. Essa tendência está presente, inclusive, nos discursos de lideranças políticas mundiais. Por isso, o caso brasileiro não pode ser pensado isoladamente, deve ser situado no movimento internacional de eleição de presidentes alinhados com a ideologia da nova direita, e, em alguns casos, na sua versão mais extremada. De acordo com Goldstein (2019), constituem exemplos desse fenômeno internacional o crescimento de partidos, candidatos e as vitórias eleitorais nos Estados Unidos (2016), na Alemanha (2017), Hungria (2010), Polônia (2015), Itália (2018), Eslovênia (2018).

Ainda segundo Goldstein (2019), o cenário internacional é caracterizado por um processo de desilusão com a política, de ataques aos sistemas políticos tradicionais, favorecendo o aparecimento de lideranças políticas vinculadas à extrema-direita. Na Europa e nos Estados Unidos, esses representantes políticos da extrema-direita possuem em seus discursos ou ações: uma suposta “ameaça externa”; oposição à globalização ou “globalismo”; críticas aos imigrantes; promessas de acabar com a corrupção; referências às tradições; reação aos avanços progressistas no campo dos direitos, etc. O autor cita ainda que o crescimento dessas extremas direitas não encontra explicação apenas no cenário internacional, mas também nas particularidades de cada realidade nacional.

Na realidade brasileira, é possível identificar discursos e práticas bem semelhantes ou próximas dessas expressões do movimento internacional de crescimento das direitas. Mas para Fontes (2010), tem-se a conformação de velhas e remodeladas formas de direita no Brasil, mas o pressuposto direitista básico e central é a defesa intransigente da propriedade do capital na sociedade capital-imperialista. Para a autora, a definição do campo de direita deve estar vinculada ao capitalismo, com a exaltação da propriedade do capital na sua versão social elitista, antidemocrática, antipopular e defensora das hierarquias sociais.

Logo, há um movimento internacional de avanço das direitas, por meio de eleições de líderes políticos assim como por experiências de casos de golpes de Estado, como citado na seção anterior. Por outro lado, a direita, como ideologia, disputa as várias dimensões da sociedade de forma geral, as instituições sociais, a família, a educação, etc. Porém, no caso brasileiro, defende-se que o golpe de 2016 possibilitou a ascensão de governos vinculados à

ideologia da nova direita, por meio das gestões Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Tais governos são expressões desse movimento internacional associado às particularidades da formação econômico-social brasileira. Um país com marcas profundas do autoritarismo, da violência, do racismo e profundas desigualdades sociais e educacionais típicas de um capitalismo dependente. Esses aspectos da realidade brasileira serão aprofundados na próxima seção, neste momento, cabe apenas sinalizar esse duplo movimento internacional associado às particularidades nacionais.

Ao mesmo tempo, considera-se que esse movimento apresenta algumas “novidades”, que o particulariza na cena contemporânea por meio da fusão entre duas correntes ideológicas: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Resultando, assim, na conformação da ideologia da “nova direita”, não sendo mais possível pensar essas correntes isoladamente, mas sim o amálgama entre elas, conforme apresentado na seção anterior. Todavia, nem a nomenclatura, nem a concepção de nova direita é consensual na literatura acadêmico-científica.

Por essa razão, na análise dos estudos sobre as direitas é possível identificar que a polissemia é uma das características da nova direita. Por isso, apresenta-se nesse momento algumas concepções com base em pesquisa bibliográfica sobre o tema, mas sem a pretensão de esgotá-lo e, muito menos, dar conta da totalidade desse amplo e diversificado debate. Dessa forma, no primeiro momento, discorre-se sobre a polissemia da nova direita, com a identificação de determinados/as autores/as que oferecem diferentes entendimentos desse termo. Já no segundo momento, delimita-se a concepção de nova direita adotada e defendida no presente texto.

Dentre os/as vários/as pesquisadores/as que discutem o tema da nova direita, destaca-se a reflexão da argentina Verónica Giordano (2014), que tem o esforço de pensar esse tema na particularidade da América Latina e sob a orientação de uma perspectiva sociológica histórica. Para a autora, o fenômeno da nova direita aparece na realidade latino-americana, a partir dos anos 1980, com uma mudança na relação dos grupos e organizações neodireitistas com a democracia. Ou seja, a nova direita é uma “direita democrática”, defensora da estabilidade institucional democrática e que busca um suposto “consensualismo” na sociedade. A autora destaca ainda que, considerando o histórico de regimes ditatoriais na América Latina, essa nova direita de face “democrática” faz oposição à direita autoritária, mas, também, aos governos e organizações progressistas e/ou de esquerda (GIORDANO, 2014). Entretanto, esta ideia de “direita democrática” precisa ser relativizada, considerando que na prática tem assumido posturas, discursos e práticas antidemocráticas e autoritárias.

Na contramão dessa leitura de nova direita, tem-se no Brasil uma diversidade de autores/as que têm se dedicado à interpretação desse fenômeno, cada um/a com sua especificidade analítica. A exemplo de Pierucci (1987), que propõe uma reflexão sobre as bases da nova direita considerando a realidade de São Paulo na década de 1980, destacando, já naquele momento, a diversidade de orientações ideológicas dessa direita brasileira e sua aliança com a nova direita internacional. Para o autor, a nova direita se forma a partir de uma suposta “crise cultural e moral” na sociedade, reivindicando, assim, um moralismo religioso, o tradicionalismo e o chauvinismo regionalista, o que implica na desqualificação dos direitos humanos, na ênfase da família, na apologia das diferenças a fim de fundamentar os preconceitos sociais, e nos discursos xenofóbicos. Porém, naquele momento, os segmentos direitistas eram envergonhados, principalmente a direita mais radical, considerando as sequelas negativas deixadas pelo regime empresarial-militar no país.

É pertinente observar que nos anos 2000 houve uma progressiva ampliação dos debates sobre a nova direita no Brasil, e, de forma mais evidente, com a eleição de governos ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT), com o crescimento do acesso à internet e redes sociais e, sobretudo, após o período de crise política que teve como um de seus marcos as chamadas Jornadas de Junho de 2013. Tais processos indicam um amplo movimento de reação conservadora expresso no complexo processo de reconfiguração e/ou atualização das estratégias de atuação e organização de grupos de nova direita na sociedade brasileira.

Em sua tese de doutorado, Rocha (2018) busca compreender o surgimento e desenvolvimento da nova direita brasileira a partir da atuação de um conjunto de organizações e militância pró-mercado que culminou na eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2018. A tese principal defendida pela autora é a de que a nova direita surgiu através de uma organização e militância de grupos na internet durante os governos do PT, em particular, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva. Nesse sentido, há uma reconfiguração do conceito de “contra-públicos”, no qual a internet tem sido um espaço estratégico na difusão de ideias de grupos e organizações que articulam discursos e práticas do anti-esquerdismo e anti-petismo. Em síntese, a autora entende a nova direita associada à formação de espaços contra-públicos não-subalternos na internet desde os governos Lula, e que se consolidou com a eleição de Bolsonaro (ROCHA, 2018).

Em uma outra perspectiva de análise, Cepêda (2018) analisa a nova direita em articulação com o contexto mundial, mas compreendendo que esse fenômeno assume diferentes características conforme as particularidades de cada realidade nacional. Segundo a autora, a nova direita é um fenômeno internacional e um campo político heterogêneo e diversificado. No

Brasil, esse diverso campo tem mobilizado um conjunto de intelectuais de diferentes filiações que cumprem um papel da disputa ideológica na sociedade, com discursos que escapam à racionalidade muitas vezes. Nas palavras da autora, “na nova direita brasileira coabitam ‘famílias’ políticas diferentes, em que convive uma aliança entre liberais e conservadores com segmentos de direita radical neofascistas” (CEPÊDA, 2018, p. 56). Em outras palavras, a nova direita brasileira comporta uma articulação entre diferentes segmentos defensores do liberalismo econômico e dos valores tradicionais, com tendências à radicalização nos discursos e práticas.

Destaca-se também a concepção de nova direita de Carapanã (2018), pseudônimo utilizado por um ativista anônimo das redes sociais. Na sua interpretação, a nova direita é um aglomerado ideológico mais ou menos coeso no qual se misturam pressupostos do conservadorismo, libertarianismo e reacionarismo, com flertes às ideias do nazifascismo, especialmente às defesas do eugenismo e segregação racial. Nessa linha de pensamento, a nova direita atua a partir de dois eixos principais: na crítica ao Estado e na incidência nas questões culturais da sociedade. No primeiro caso, fundamentada no neoliberalismo da Escola Austríaca, a ênfase recai na crítica ao Estado provedor e intervencionista, sobretudo, no campo dos direitos civis e direitos humanos. Já no segundo eixo, a crítica é voltada para uma suposta hegemonia de esquerda na sociedade, resultante do “marxismo cultural” que ameaça os valores tradicionais, assim, recorre-se ao recurso de “demonização” da esquerda e do comunismo.

Somando-se a esse esforço de pensar sobre a nova direita, Quadros (2020) situa a emergência da nova direita no contexto dos Estados Unidos e Europa, mas que vem se capitalizando no mundo com a mobilização de militantes e intelectuais e chegando até mesmo a influenciar governos nacionais. O autor entende a nova direita como um “espectro ideológico” formado por várias alianças em torno de três ideias centrais: o nacionalismo identitário, a aversão à imigração e o populismo anti-*establishment*. Para isso, o espectro ideológico da nova direita recorre aos discursos de defesa da tradição, de preservação das diferenças étnico-culturais e a um populismo demagógico de crítica às elites políticas tradicionais que não representariam as “massas” (QUADROS, 2020). O autor cita o trumpismo nos Estados Unidos e o bolsonarismo no Brasil como expressões e resultados desse fenômeno.

Apresenta-se também a reflexão de Casimiro (2020) na análise da nova direita no Brasil, porém, a ênfase do autor é voltada mais para o campo de caracterização dos grupos de nova direita do que uma reflexão teórico-conceitual sobre o tema. Dessa forma, o autor discorre sobre a organização dos distintos setores da burguesia brasileira para atualizar suas estratégias de dominação e atuação político-ideológica, com destaque para a atuação em diferentes

aparelhos privados de hegemonia para capitalizar os projetos de poder e a ideologia do mercado. Para o autor, o crescimento do número de organizações da sociedade civil, que envolve as fundações privadas, associações sem fins lucrativos, as organizações religiosas e empresariais no Brasil desde os anos 1980, e, sobretudo, em fins da década de 1990 e início dos anos 2000, evidencia um movimento de atualização político-ideológica das direitas no Brasil.

Por fim, destaca-se ainda a concepção de nova direita adotada por Pereira (2016, 2019, 2020), que caminha em direção diferente das anteriores. Na reflexão da autora, a nova direita é uma ideologia resultante do amálgama entre neoliberalismo econômico e neoconservadorismo social, ou seja, é uma nova ideologia resultante da fusão entre essas duas ideologias já existentes no âmbito do capitalismo. É sobre essa última concepção de nova direita que a presente tese se orienta. Até aqui, o importante é que o/a leitor/a tenha a ciência de uma multiplicidade de concepções que marca a polissemia da nova direita, a partir do conhecimento de algumas (dentre várias) abordagens. Ressalta-se que, considerando os limites da presente exposição, esse texto possui um caráter apenas aproximativo ao tema, exigindo-se algumas escolhas teórico-metodológicas, não sendo possível apresentar a totalidade de concepções.

Do ponto de vista histórico, a partir da concepção aqui adotada, a gênese dessa ideologia é situada nos anos 1960 nos Estados Unidos, mas se torna hegemônica a partir dos anos 1970 com a ascensão de governos orientados por essa perspectiva ideológica, a exemplo de Augusto Pinochet no Chile em 1973, Margareth Thatcher na Grã-Bretanha em 1979 e Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980 (PEREIRA; DUARTE; SOUZA, 2021). Essa ideologia tem orientado um conjunto de princípios, práticas e valores que espalhou no ocidente a partir dos anos 1970/1980, não apenas nos governos de vários países, mas também nas instituições mercantis e não-mercantis de forma geral, ou seja, há o espraiamento dessa ideologia na sociedade (PEREIRA, 2016; 2019; 2020).

Segundo Pereira (2019, 2020), a ideologia da nova direita se desenvolve tendo como base a sociedade do espetáculo, tida como expressão contemporânea da dominação burguesa. Debord (2017)³¹ caracteriza essa sociedade pela exacerbação da produção de espetáculos, algo entendido como uma “relação social entre pessoas mediada por imagens” (DEBORD, 2017, p. 38). Além disso, esse autor compreende a sociedade do espetáculo como

³¹ A obra “A sociedade do espetáculo” de Guy Debord foi publicada pela primeira vez em 1967. O autor desenvolve uma teoria crítica do espetáculo para caracterizar o capitalismo contemporâneo, em que a lógica do trabalho assalariado se capilariza na totalidade da vida cotidiana. Cotidianidade essa permeada pela alienação, fetichismo e relações de troca, compra e venda de mercadorias. No pensamento debordiano, o espetáculo é duplamente regressivo, pois, no processo de alienação, articula, ao mesmo tempo, passividade e contemplação (AZEVEDO; AQUINO, 2021).

lugar do isolamento, da falsa consciência, da inversão da realidade e da produção generalizada da alienação, com a dominação da mercadoria na totalidade da vida social.

Pereira (2019) destaca que é comum entendermos o neoliberalismo como a única ideologia hegemônica na contemporaneidade capitalista. Entretanto, a autora chama a atenção para a existência do neoconservadorismo como outra corrente ideológica, surgida na década de 1960, nos Estados Unidos, que tem ganhado capilaridade no mundo. Considerando a concepção apresentada de nova direita como ideologia resultante da fusão entre neoliberalismo e neoconservadorismo, julgamos ser necessário apresentar, em linhas gerais, as características dessas duas correntes estruturantes para compreendermos os fundamentos da nova direita e suas incidências na atualidade.

Em relação à concepção de neoliberalismo, propõe-se como uma experiência histórica indissociável da sociabilidade capitalista e seus processos de acumulação. Todavia, não é consensual a conceituação de neoliberalismo, mesmo entre os estudiosos da perspectiva da teoria social crítica. Uma visão entende o neoliberalismo como estratégia de recomposição da dominação burguesa e retomada das taxas de lucro no contexto da crise do capital no final da década de 1960 e início dos anos 1970 (BRETTAS, 2013). Nesse sentido:

[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

O neoliberalismo pode ser considerado um movimento teórico-político marcado pela crítica ao modelo de intervenção do Estado no processo de desenvolvimento econômico e social no contexto do segundo pós-guerra mundial. Os neoliberais afirmam, assim, que qualquer limitação ao mercado realizada pelo Estado é uma ameaça à liberdade econômica e política, ocorrendo assim a retomada da tese de que o mercado é a única instituição social capaz de organizar, coordenar e solucionar, racionalmente, o processo produtivo e os problemas sociais, tanto na esfera política, quanto na econômica (TEIXEIRA, 1996). Dito de outra forma:

[...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 2008, p. 9, grifos do autor).

Como apresentado no trecho acima, Friedrich Hayek é um dos principais pensadores clássicos do neoliberalismo. Diante disso, Brown (2019a) resgata algumas das reflexões desse pensador, pertinentes para pensar os dilemas atuais. Em Hayek, o neoliberalismo é teorizado a partir de uma ênfase no campo da moralidade tradicional, considerando o mercado e a moral como fundamentais nos processos de harmonia e integração social nas instituições sociais e para a construção de uma civilização próspera. Nesse clássico do pensamento neoliberal, família e propriedade privada aparecem como balizas estruturantes das tradições.

A teoria neoliberal ascendeu após a Segunda Guerra Mundial, retomando alguns dos fundamentos do liberalismo clássico, articulados às características contemporâneas. Para Teixeira (1996), os teóricos do neoliberalismo reivindicam o mercado como sendo um instrumento “natural” para o controle do poder político, como um espaço de realização da liberdade humana, ao mesmo tempo em que seria um espaço da liberdade política, indispensável para o processo de (re)produção social. Nesse entendimento, o neoliberalismo se coloca como uma “teoria autocontraditória” (TEIXEIRA, 1996), uma vez que defende ser função do mercado atingir um pretense “equilíbrio satisfatório” na economia, tendo o Estado como um interventor mínimo, com funções que se resumem à garantia da liberdade dos indivíduos, à proteção da propriedade privada, à organização do cumprimento das leis e à imposição da ordem.

A grande crise econômica de 1973 levou à recessão, ao baixo crescimento econômico e ao aumento nas taxas de inflação, produzindo condições favoráveis para a difusão e capilaridade das ideias neoliberais. Como saída para a crise, a intervenção do Estado foi colocada como prioridade, porém com novas características. “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 2008, p. 11).

Pode-se observar que o pensamento neoliberal apresenta um conjunto de diretrizes e orientações para o Estado, objetivando afirmar os interesses do mercado e a continuidade da (re)produção capitalista. Desse modo, o Estado assume as seguintes atribuições: criar e assegurar uma estrutura político-institucional e administrativa funcional às necessidades do mercado; garantir as estruturas de órgãos militares; defender os direitos individuais, principalmente a propriedade privada, considerada um direito natural; e realizar intervenções estatais mínimas no mercado, permitindo a sua reprodução e a acumulação (HARVEY, 2008).

Destaca-se algumas experiências pioneiras de implementação das diretrizes neoliberais no mundo. A primeira delas se deu com o Golpe de Estado, em 1973, no Chile, com Pinochet, que trouxe a defesa do livre mercado articulada à ausência de liberdade civil e política, por meio de um programa de ação pautado: na repressão às manifestações e às organizações dos trabalhadores, na desregulamentação das relações de trabalho, nas privatizações, dentre outras medidas que contribuíram para o processo de concentração de renda. Posteriormente, essa experiência foi reproduzida na Inglaterra, com o governo de Thatcher, em 1979, e nos Estados Unidos da América, com o governo de Reagan, em 1980, porém sob os moldes da “democracia burguesa” (BRETTAS, 2013).

Enquanto isso, desenvolvia-se, de forma particular nos Estados Unidos, o neoconservadorismo como outra perspectiva ideológica que ganhou destaque com sua organização teórica nas décadas de 1960-1970, mas com influência prática nos anos 1980, embora com raízes localizadas nos anos 1930. Cabe ressaltar que Irving Kristol³² é considerado o “pai” dessa corrente ideológica influenciadora de vários intelectuais e lideranças políticas, tendo como principais ideias e diretrizes: o questionamento do papel do Estado no que se refere ao bem-estar social; a oposição aos direitos que vão na contramão de princípios da religião e da família tradicional/patriarcal, etc. (PEREIRA, 2016).

Como consequência desse processo, “surgiu uma nova abordagem ideológica que mesclou o individualismo, o anticomunismo e a economia de mercado com o conservadorismo tradicional, especialmente em seus postulados morais, instituições e comportamento” (PEREIRA, 2016, p. 131). Além disso, essa perspectiva ideológica pode ser considerada uma reação ao processo de avanços dos direitos no campo da sexualidade e das relações étnico-raciais e às bandeiras de luta dos movimentos sociais, principalmente aqueles de denúncia/questionamento ao heteropatriarcado, à LGBTfobia e ao racismo na sociedade. Segundo Lacerda (2019), o neoconservadorismo tem como principal ator uma “direita cristã”, cujo eixo central de pauta é a defesa da família patriarcal que estaria em ameaça diante do avanço das pautas do movimento feminista e LBGTQIA+.

Destaca-se ainda o traço do irracionalismo no neoconservadorismo. Segundo Brites e Barroco (2022, p. 94), o pensamento neoconservador parte da idealização de uma sociedade “sadia” e “harmônica” baseada na família, na religião e educação mediadas por instituições que primam pela moral, ordem e reprodução de valores baseados na tradição e na autoridade. Além

³² Leo Strauss, Daniel Bell, Nathan Glazer e Russel Kirk também estão entre os principais nomes do movimento intelectual neoconservador (LACERDA, 2019; BRITES; BARROCO, 2022).

disso, segundo as autoras, o neoconservadorismo se opõe à construção de projetos societários universais e aos ideais de coletividade, liberdade e igualdade.

A descrença e a decepção com o socialismo e com o liberalismo clássico contribuíram para que essa corrente ideológica ganhasse um grupo de adeptos bem diversificado, incluindo intelectuais, anti-intelectuais, cristãos evangélicos, feministas conservadoras, entre outros (BROWN, 2006 *apud* PEREIRA, 2019). O que unifica esse grupo heterogêneo é a defesa de interesses em comum: a defesa dos valores familiares com atribuição de papéis tradicionais às mulheres e aos homens; o desejo de um Estado forte, com apelo ao autoritarismo e ao patriotismo; e o apoio a uma política externa expansionista (BROWN, 2006). Em síntese: “[...] os neoconservadores nasceram com a defesa de um Estado forte, sem hesitações na utilização desta força na salvaguarda dos valores tradicionais, um governo presente e que exerça sua autoridade em todas as esferas da vida social (e particular), no solo nacional e além-mar” (PEREIRA, 2019, p. 69).

Além das características apresentadas anteriormente, podemos listar outras, que auxiliam no entendimento do neoconservadorismo. Seus adeptos e as implicações das suas ideias na esfera do Estado e das políticas sociais demonstram a percepção de que: os “problemas sociais” não podem ser eliminados, mas apenas minimizados; as desigualdades sociais são tidas como “naturais”; a universalidade no campo da política social deve ser rechaçada, assim como a proteção social deve ser focalizada e seletiva; e, no âmbito da política externa, o patriotismo a partir da concepção e referência dos Estados Unidos é reforçado (EHRMAN, 2011 *apud* PEREIRA, 2016).

Brown (2006) compreende o neoconservadorismo como uma racionalidade política que associa poder e moralidade, atribuindo ao Estado a defesa dos valores tradicionais com apelo popular e recorrendo ao autoritarismo quando necessário. Com algumas diferenças em relação ao conservadorismo clássico, o neoconservadorismo é movido pela busca incessante do poder, cabendo ao Estado o papel de autoridade moral e guia moral-religioso para a sociedade, seja na esfera particular, nacional ou nas diretrizes internacionais.

Diante da exposição das características do neoliberalismo e do neoconservadorismo, notamos que a fusão dessas duas correntes produz outra perspectiva ideológica e, dessa maneira, “o que havia de mais residual, rígido e antissocial em cada uma dessas correntes, foi mesclado para que germinasse o que ficou conhecido entre estudiosos do tema como Nova Direita” (PEREIRA, 2019, p. 69). Ainda, segundo a autora, o neoliberalismo e o neoconservadorismo assumiram feições particulares em cada realidade nacional, assim

como passaram por mudanças considerando as transformações do capitalismo contemporâneo. No caso da América Latina, a nova direita se tornou mais evidente a partir dos anos 2000.

Em um cenário contemporâneo de crise do capitalismo, o neoliberalismo reconfigurou as crises econômicas como crise moral, de valores e de tradições, com o intuito de manter sua hegemonia (GALLEGO, 2019). Logo, não há necessidade de diferenciar neoliberalismo e neoconservadorismo, no momento em que a moralidade tradicional ganha centralidade no projeto neoliberal e esse impõe um ataque permanente à democracia, postulando a ideia de que os interesses mercantis e os valores tradicionais-morais estão acima de qualquer concepção democrática (BROWN, 2019b).

Em síntese, conforme foi apresentado anteriormente, o termo “nova direita” é ainda carente de consenso teórico-conceitual, o que tem mobilizado um conjunto de intelectuais e pesquisadores/as a se debruçar sobre o tema para compreender a natureza dos dilemas contemporâneos. Ou seja, “nova direita” é um termo polissêmico que comporta diferentes concepções analíticas, na maioria dos casos, até divergentes entre si. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de fomentar os estudos e pesquisas nessa área a fim de adensar as discussões coletivas e construir pontos de convergência teórica.

Além disso, ressalta-se que a presente tese se fundamenta na concepção da nova direita de Pereira (2016, 2019, 2020), a qual, entendida como uma ideologia resultante do amálgama entre o neoliberalismo e neoconservadorismo, vem se capitalizando cada vez mais no mundo e se tornando mais evidente no contexto latino-americano a partir dos anos 2000. É importante enfatizar que tal ideologia deve ser situada na dinâmica do modo de produção capitalista e suas transformações contemporâneas, assim como se articula às particularidades econômico-sociais de cada realidade nacional.

A reflexão sobre esse tema é fundamental para compreender os desafios postos com a ascensão de governos orientados por essa ideologia no Brasil e no mundo, considerando as suas incidências no Estado, nas relações de classes, nos movimentos sociais e nas políticas sociais, como a política educacional. Considerando as intrínsecas relações entre ideologia e educação indicadas anteriormente, a política educacional apresenta-se como um dos espaços de disputas de projetos educacionais neodireitistas, tema esse que será abordado no próximo item.

3.3 Os fundamentos da educação da nova direita

Nesse momento, apresenta-se algumas das manifestações, orientações e organização da nova direita no campo da educação, com o objetivo de problematizar

posteriormente as incidências na educação superior no Brasil do período pós-golpe de 2016. Embora esse seja o objeto de análise, ressalta-se que esse movimento sobre a educação não é recente e nem um fenômeno exclusivo da realidade brasileira. Historicamente, a educação é um espaço permeado por disputas entre diferentes projetos de sociedade, como o projeto educacional neodiretista.

Na leitura de Costa (2010), a disputa no campo educacional faz parte do movimento de ampliação das estratégias de difusão e convencimento do ideário diretista e da hegemonia burguesa. Para o autor, o espaço universitário e acadêmico faz parte dos instrumentos de ofensiva ideológica da direita, que tem como objetivo reduzir os níveis e graus de informação, criticidade e criatividade na formação. Além disso, promove a defesa da flexibilização nos centros universitários e da pesquisa científica, por meio da realização de parcerias público-privadas; assim como o avanço do setor privado na educação, na graduação e pós-graduação; e, não menos importante, o redirecionamento do sentido da produção de conhecimentos, não para atender à coletividade, mas às necessidades do mercado e demais interesses privatistas.

Muitas dessas tendências já eram perceptíveis antes do golpe de 2016 como aspectos estruturais dos dilemas educacionais brasileiros, como será apresentado na próxima seção. De acordo com Leher (2018), o *impeachment* de Dilma Rousseff marcou um período de intensificação da agenda da direita na política educacional, por meio do aprofundamento do histórico privatista educacional brasileiro, mas também o aparecimento de novos dilemas educacionais, em particular, nas universidades públicas.

Ainda que o autor não trabalhe com a concepção de nova direita, mas com a ideia de “imbricação entre as agendas moral, política e econômica” (LEHER, 2018, p. 66-67), entende-se ele que traz contribuições para pensar os desafios contemporâneos da educação. O autor afirma que essa junção ou imbricação das agendas é um fenômeno internacional e compõe uma das estratégias da dominação burguesa na contemporaneidade. Ou seja, essa concepção dialoga com a ideia de nova direita que orienta a presente tese: o amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo (PEREIRA, 2016).

Além de Leher (2018), apresenta-se também outros autores/as que também não adotam essa noção de nova direita, mas que apresentam algumas incidências do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação, ou seja, das correntes ideológicas que se fundiram resultando na nova direita. E, quando utilizam o termo “nova direita”, é possível perceber novamente a sua polissemia. Esses autores/as nacionais e internacionais indicam algumas pistas para a reflexão do avanço do projeto educacional da nova direita, mas sem perder de vista as

mediações necessárias do ponto de vista das particularidades da política de educação superior e da formação econômico-social brasileira.

No cenário internacional destacam-se as reflexões de Michael Apple (2002; 2003), professor norte-americano que vem se dedicando ao estudo de políticas públicas de educação, com foco nas temáticas de currículo e poder. O autor afirma que, desde os anos 1980 nos Estados Unidos, está em curso uma nova aliança conservadora heterogênea – nova direita – no campo da educação, formada por quatro grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional e gerentes, mas com hegemonia dos neoliberais (APPLE, 2002; 2003). Na perspectiva do autor, é uma aliança com múltiplas tendências e orientações que consolida um movimento de “restauração conservadora” (APPLE, 2002, p. 57) de viragem à direita na educação. Embora seja um grupo heterogêneo, o autor prioriza na sua caracterização os grupos neoliberais e neoconservadores.

Do ponto de vista dos neoliberais, existe uma narrativa de desqualificação daquilo que é público e supervalorização do que é privado. No âmbito da educação, fomenta-se a concepção de capital humano, as lógicas de competitividade, eficiência, eficácia e de preparação para o mercado de trabalho. A educação é vista como um serviço, uma mercadoria, em que os estudantes são compreendidos como consumidores. Reivindica-se ainda uma maior aproximação entre escolas e mercado associada à criminalização dos servidores públicos da educação. Além disso, os neoliberais assumem um discurso de reprivatização em que as temáticas sobre gênero, raça e ações afirmativas são retiradas da esfera pública e transferidas para o espaço privado-familiar (APPLE, 2002).

Já os neoconservadores dão prioridade aos valores no âmbito da educação. Na perspectiva desse grupo, os “problemas educacionais” são resultados do declínio de um “currículo tradicional” e avanço do multiculturalismo na educação. Por isso, preconizam: o regresso aos valores tradicionais; o patriotismo; a moralidade; ativismo religioso nas escolas; o reforço dos estereótipos e hierarquias raciais; uma maior regulação sobre o trabalho dos/as professores/as, como controle dos conteúdos e métodos de ensino, pela desconfiança do trabalho docente e o “[...] perigo da profanação ameaçadora” (APPLE, 2002, p. 68).

Na perspectiva de Apple (2002), a nova direita é uma manifestação da restauração conservadora que incide na educação a partir da ideia de “moral cristã” e “decência”, limitando os debates sobre gênero, família e sexualidade nos currículos, na produção editorial e nos instrumentos de avaliação da educação. Por outro lado, a nova direita, como coligação heterogênea de forças sociais, defende ainda: “reformas” educacionais orientadas pela mercadorização e privatização; a redução de impostos para escolas privadas e/ou religiosas; e

“o ensino como Deus quer” (APPLE, 2003, p. 65). Embora o autor trate da realidade norte-americana, é importante observar que tais concepções se capilarizam no mundo e disputam a direção das políticas educacionais.

Na realidade da França, o professor de sociologia Christian Laval aponta algumas tendências ideológicas na educação sob o neoliberalismo (LAVAL, 2019)³³. Na sua perspectiva, a mercadorização, a pedagogia das competências, a profissionalização, o gerencialismo e a inovação estão entre as principais tendências no âmbito do currículo, na formação de professores e na gestão educacional, tanto nas escolas como nas universidades. Daí o fomento à concepção de que as escolas e universidades devem se alinhar mais aos interesses do mercado. Orientado por um modelo norte-americano de universidade, é crescente o apoio às chamadas “universidades-empresas” (LAVAL, 2019, p. 36) que são submetidas à lógica do desempenho e competição econômica via financiamento privado de pesquisas, venda de produtos pedagógicos, cursos *on-line* e a ideia de professores empreendedores. Para o autor, no contexto do neoliberalismo, a educação é vista como um investimento e deve priorizar uma formação mais pragmática em detrimento de uma formação teórica.

Além disso, o autor discorre sobre uma “ofensiva liberal da direita francesa” (LAVAL, 2019, p. 120) na educação, essa ofensiva é caracterizada por uma “mistura” no pensamento ao defender uma modernização descentralizadora da escola e o retorno à antiga ordem moral escolar. Essa direita francesa preocupa-se com uma ordem social fundada na tradição, com a liberdade de escolha das famílias e de escolha dos estabelecimentos de ensino que oferecem melhores condições de favorecer a concorrência e eficiência. No entendimento do autor, esse discurso de “liberdade de escolha” tem favorecido, desde os anos 1990, o crescimento de um mercado de novas tecnologias de uso educativo, a exemplo do fomento ao Ensino a Distância (EaD), sistemas educacionais virtuais e cursos de formação em tecnologias de informação e comunicação. Por fim, esse discurso também tem contribuído para fortalecer a ideia do *homeschooling* – o ensino domiciliar³⁴ – e, por consequência, a eliminação do papel da escola no processo educativo (LAVAL, 2019). No Brasil, já é possível também encontrar organizações que, em nome da autonomia educacional da família, defendem a educação

³³ No prefácio à edição brasileira, Laval (2019) destaca que muitas destas tendências já são bem mais avançadas no Brasil do que na França. O autor chama a atenção para a intensa disseminação do ensino privado na realidade brasileira, com a predominância do ensino superior privado sob dominação dos grandes oligopólios educacionais.

³⁴ No Brasil também já existem organizações e iniciativas em defesa do ensino domiciliar, inclusive por parte do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, e da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damara Alves, ambos do governo Bolsonaro. Ver notícia em: <https://www.camara.leg.br/noticias/742630-prioridade-do-governo-ensino-domiciliar-recebe-criticas-de-entidades-da-area-de-educacao/>. Acesso: 19 mar. 2022.

familiar, a exemplo da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)³⁵, fundada em 2010.

Nesse desafio de pensar a educação e a nova direita no Brasil é possível citar alguns/mas autores/as que vêm se dedicando ao tema, porém, nem sempre se referindo diretamente à nova direita ou diretamente à educação, mas que apresentam algumas “pistas” que podem auxiliar a reflexão desta tese. Dito isso, uma das manifestações da ideologia da nova direita na educação refere-se a sua difusão via corporações educacionais.

É possível identificar na realidade brasileira grandes grupos econômicos nacionais e internacionais que vêm atuando no campo da educação a partir de várias frentes: monopólio do setor editorial e difusão de sistemas de ensino apostilados (LEHER, 2018); manipulação do ensino acadêmico e formação de oligopólios de controle de produções científicas (DOWBOR, 2016), incidência nas legislações dos Estados nacionais visando o favorecimento do setor privado; aquisição e fusão de empresas educacionais para formação de conglomerados educacionais; dentre outras formas.

De acordo com Dowbor (2017), as corporações são grandes atores e grupos econômicos que atuam em rede, com capilaridade mundial, e concentram também poder político, por isso tensionam as regulamentações e soberania dos países para avançar com seus interesses. Para o autor, tem-se uma “governança corporativa” (DOWBOR, 2017, p. 55) com predomínio de instituições financeiras e a captura do poder político pelas corporações por meio do financiamento privado de campanhas eleitorais e da compra de setores do Poder Judiciário. Logo, essa configuração impõe desafios e limites para avançar com uma concepção pública, gratuita e estatal de educação superior nos países, dentre vários outros direitos sociais.

Já Freitas (2018) se debruça especificamente sobre nova direita e educação, mas com o entendimento de que a nova direita surgiu na década de 1970 como um movimento híbrido que combina liberalismo econômico e autoritarismo social. Para o autor, esse movimento não se limita apenas às questões econômicas, mas também ideológicas, pois se opõe ao “esquerdismo” e “comunismo”. Além disso, fundado numa ideia de individualismo violento, darwinismo social e na meritocracia, o movimento se direciona para fortalecer a concepção de que o livre mercado é fundamental para que todos os indivíduos construam sua trajetória pessoal de forma exitosa. O autor destaca ainda as faces autoritária, golpista e reacionária da nova direita que vão fragilizando a democracia liberal por dentro.

³⁵ Para mais informações da Associação, ver: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Na educação, sua principal expressão é um movimento global de “reformas educacionais”, que são na verdade “reformas empresariais da educação” (FREITAS, 2018, p. 40) sob direção do capital financeiro e rentista. Os conteúdos dessas “reformas” apontam para privatizações, mais testes, padronização e responsabilização da educação por meio da BNCC. Parte-se da compreensão de que a educação deve ser retirada do rol dos direitos sociais e transformada em um “serviço”, deve preparar os jovens para a competição e o empreendedorismo. A escola deve ser administrada como se fosse uma empresa, de acordo com critérios de eficiência, concorrência e qualidade. A privatização, segundo o autor, assume diferentes formas, como a terceirização de escolas para a iniciativa privada e com a defesa do sistema de *vouchers*³⁶, que permite a instituição de um mercado educacional sob a justificativa de liberdade de escolha das famílias (FREITAS, 2018).

O privatismo educacional é aqui entendido como uma das principais pautas do projeto educativo da nova direita, que não se restringe apenas à esfera econômica, mas também engloba a dimensão político-ideológica. O fenômeno da privatização merece especial problematização porque possui dimensões objetivas e subjetivas. De um lado, é uma estratégia concreta-material que garante aumento das taxas de lucratividade de setores empresariais no âmbito educacional. Por outro lado, é um movimento que transforma a concepção de educação como direito social e responsabilidade do Estado em serviço que pode ser mercadorizado, ou seja, incide também na subjetividade social-coletiva. Nessa direção é que Saforcada (2022) chama atenção para o aspecto “simbólico” da privatização, pois o setor privado se orienta para fins particularistas e de obtenção de lucratividade, já o setor público se funda numa concepção de bem comum coletivo.

Além disso, Migliavacca, Remolgo e Urricelqui (2016, p. 75) chamam atenção para o perigo de uma “privatização indireta” da educação universitária para além das esferas normativas. Esse alerta considera que a universidade argentina vem incorporando lógicas privatistas em suas práticas institucionais que contribuem para a aproximação das universidades públicas com os setores empresariais. A referida “privatização indireta” ocorre por meio da realização de convênios entre universidades públicas e empresas, para fins de: promoção de cursos de qualificação de pessoal das empresas; produção de conhecimentos técnico-científicos para comercialização; promoção de estágios estudantis, em sua maioria, utilizados como mão de obra barata; financiamento de projetos e grupos de pesquisa das universidades públicas,

³⁶ Freitas (2018) ressalta que nos Estados Unidos e Chile, onde o sistema de *vouchers* foi instituído na educação, as pesquisas demonstram que os “problemas educacionais” não foram resolvidos. Pelo contrário, houve um aprofundamento das desigualdades educacionais no que tange à qualidade e segregação.

dentre outros. Esse alerta considera que esse “apoio” empresarial pode limitar a autonomia universitária ou definir as linhas prioritárias de pesquisa das universidades públicas (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016).

Por isso, o conjunto de “reformas educacionais”, do qual faz parte a privatização, defendido pela nova direita tem como intenção a formação para desmobilização da luta dos trabalhadores, a “preparação” para uma inserção precária no mercado de trabalho e a recomposição das formas de acumulação do capital por meio da exploração da força de trabalho. Por essa razão, as “reformas educacionais” pautadas pela nova direita não possuem apenas um aspecto econômico, mas também político-ideológico, na medida que asseguram as condições necessárias à manutenção da propriedade privada e do mercado, inculcando a ideia de que cada indivíduo é “vendedor de si mesmo” (FREITAS, 2018, p. 27).

Feita essa problematização sobre as dimensões da privatização na educação, é importante destacar que, embora as gestões petistas (2003-2016) tenham representado um movimento de enfrentamento às regressões da década de 1990, a nova direita continuou disputando a direção das políticas educacionais nesses governos, por meio da ampliação da sua rede de influências, apoio e contatos em partidos políticos, fundações, mídias, organizações sociais, institutos, grupos empresariais e associações (FREITAS, 2018). Ou seja, já havia um processo de tensionamentos da nova direita na educação antes de 2016, ainda nos governos petistas e na sociedade em geral. Mas, na presente tese, defende-se que o golpe de 2016 cria as condições necessárias para a ascensão de governos diretamente vinculados ao projeto educacional direitista, nas gestões de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Com o objetivo de apresentar as implicações do neoconservadorismo nas políticas educacionais no Brasil, Corsetti (2019) ressalta que esse fenômeno deve ser compreendido na sua relação com o neoliberalismo e como movimento internacional. Porém não é um movimento homogêneo, assume particularidades em cada realidade nacional. No Brasil, uma das especificidades desse movimento é o forte apelo aos militares por meio da reivindicação do intervencionismo e o saudosismo à ditadura militar. Segundo a autora, essa relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo na realidade brasileira pode ser identificada na década de 1990 com o governo Cardoso, nas eleições presidenciais de 2014 e retomada de forma mais intensa após o golpe de 2016.

No período pós-golpe de 2016, entre as repercussões desse movimento na educação a autora destaca algumas ações já citadas anteriormente: a EC nº 95/2016, a emenda do teto dos gastos públicos que inviabiliza as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e afeta as políticas de pesquisa, ciência e tecnologia do ensino superior; a “reforma” do ensino

médio de 2017, por privar os/as filhos/as da classe trabalhadora de uma formação humana e reforçar as desigualdades educacionais; e os projetos de lei do Movimento Escola Sem Partido (ESP), que, sob o discurso de “combate à doutrinação”, representam na prática um ataque ao pensamento crítico e à autonomia de professores nas escolas e universidades (CORSETTI, 2019).

Nessa mesma perspectiva de conexão entre neoconservadorismo e neoliberalismo, Lima e Hypolito (2019) discorrem sobre a educação brasileira. Destacam a atuação, principalmente, do Movimento ESP e os debates em torno da BNCC, especialmente sobre as questões relacionadas à chamada “ideologia de gênero”. Destacam a organização e articulação desses grupos no espaço político e educacional e seus tensionamentos para interferir na legislação educacional. Para os autores, o Movimento ESP se funda a partir de duas correntes principais: o fundamentalismo religioso e o anticomunismo. Já a “ideologia de gênero” foi a principal pauta de grupos religiosos, que se articularam para retirar qualquer referência a essa temática nos debates da BNCC e dos planos estaduais e municipais de educação (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Para Macedo (2017), o Movimento ESP apresentou suas demandas no processo de negociações durante a elaboração da BNCC, propondo alterações nas concepções de currículo e educação. Entre as principais reivindicações estão: a separação entre o espaço público e privado, atribuindo exclusivamente à família a formação moral e ética dos seus filhos/as e à escola uma formação restrita ao conteúdo; a posição contra o viés de esquerda na educação, a partir de uma suposta hegemonia marxista nas escolas e universidades, e contra a diversidade cultural nos currículos; e oposição à “ideologia de gênero” nos currículos. Aparecem ainda tensionamentos pela exclusão de temas relacionados à raça e sexualidade.

Corroborar-se ainda com a perspectiva de Yannoulas, Afonso e Pinelli (2021), que compreendem que a chamada “ideologia de gênero” é uma falácia, é uma estratégia utilizada para atacar o pensamento crítico e, ao mesmo tempo, uma reação aos avanços progressistas adquiridos no início dos anos 2000. Para as autoras, as propostas da nova direita para a educação são antidemocráticas, por negarem a diversidade e reproduzirem as desigualdades e pela captura do Estado para atender apenas interesses privatistas. Ou seja, são propostas que se direcionam para o controle dos conteúdos, discurso da meritocracia e do fracasso escolar, e o controle da qualidade e redefinição do papel das escolas; qualidade medida por testes padronizados, e escola como espaço apenas de transmissão e reprodução de conteúdo (YANNOULAS; AFONSO; PINELLI, 2021, p. 71).

Analisando também o projeto educativo da nova direita no Brasil, Lima (2020) parte da compreensão da nova direita como um grupo que se fundamenta numa coalização entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Nesse sentido, tem como sujeitos coletivos: o governo federal 2019-2022; a política partidária-parlamentar na 56ª legislatura; os aparelhos privados de ação político-ideológica – os *think tanks*; e os movimentos políticos e entidades da sociedade civil. Para a autora, a “guerra cultural”³⁷ e a privatização da educação sintetizam as duas grandes pautas do projeto educativo da nova direita na realidade brasileira. Dialoga assim com a seguinte posição:

A política educacional está passando por um processo de reconfiguração conceitual; novas propostas são defendidas transformando o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada em uma política subsidiária e, paralelamente, a priorizando como mercadoria (neoliberais) e como território para a disputa ou “guerra cultural” (neoconservadores) (YANNOULAS; AFONSO; PINELLI, 2021, p. 70).

A “guerra cultural” aparece como uma “guerra ideológica” contra uma suposta hegemonia de esquerda e do marxismo nas escolas e universidades. Por essa razão, a importância da disputa dos espaços educacionais para tensionar o trabalho docente, os currículos e os conteúdos. E a privatização como estratégia de controle dos processos pedagógicos e esvaziamento do significado da educação pública. Entre as propostas que mais avançam e ganham capilaridade na contemporaneidade, principalmente no governo Bolsonaro, estão: o projeto ESP e o combate ao “marxismo cultural”; a regulamentação do ensino domiciliar – *homeschooling*; e a militarização das escolas³⁸ (LIMA, 2020). Tais propostas não eliminam as resistências coletivas dos movimentos e entidades que atuam na defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, a exemplo do ANDES-SN³⁹. Em síntese:

³⁷ Esse tema será discutido de forma mais profunda na seção cinco.

³⁸ O governo Bolsonaro instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), vinculado ao MEC e em parceria com o Ministério da Defesa, com o objetivo de militarização de escolas públicas em todo o território nacional. Para mais informações: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

³⁹ Entre várias outras manifestações públicas, o ANDES-SN lançou nota contrária ao programa de militarização das escolas públicas, por significar um processo de privatização e inserção de uma lógica domesticadora do empreendedorismo na educação pública. Ver em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-amplia-programa-de-escolas-civico-militares-de-54-para-74-instituicoes-em-2021>. Acesso em: 20 mar. 2022.

As propostas da nova direita para a educação, portanto, redefinem os sentidos do público, impedem a construção de valores democráticos e a coletivização e impõem, de forma autoritária, pressupostos essenciais à construção do seu projeto societário, que é centrado no individualismo, na competição e na dissolução de laços de solidariedade social (LIMA, 2020, p. 198).

Sobre a educação superior no governo Bolsonaro (2019-2022), Chaves e Araújo (2022, p. 7) afirmam que esse período foi marcado por uma ofensiva neoconservadora contra as universidades e institutos federais no Brasil associada à implementação de uma política de austeridade fiscal. O resultado foi a refuncionalização da universidade diante de um contexto de “guerra cultural” que buscou a “limpeza ideológica”, a “desquerdização” da educação e a construção dos sujeitos coletivos que constroem a educação pública como “inimigos”. Com a política de ajuste fiscal houve o aprofundamento do processo de desfinanciamento das universidades e institutos federais. Além disso, o princípio da autonomia universitária foi esvaziado com a nomeação, de forma autoritária, de reitores pelo governo federal, desconsiderando os resultados das consultas eleitorais de algumas universidades e institutos.

A pesquisa desenvolvida por Sousa *et al.* (2022) em uma universidade pública no nordeste brasileiro demonstra a presença e, sobretudo, os recursos retórico-discursivos de estudantes universitários que se identificam com a nova direita⁴⁰. Tal pesquisa demonstrou ainda que tais organizações estudantis têm disputado o campo da educação em várias áreas do conhecimento, inclusive nas ciências humanas e sociais. Como principal discurso está: “[...] a universidade é representada como uma instituição dominada pela esquerda, como um ambiente ameaçador para estudantes de direita” (SOUSA *et al.*, 2022, p. 5).

Casimiro (2018, 2020) apresenta ainda algumas indicações para problematizar as manifestações da nova direita no âmbito das universidades brasileiras. Para o autor, como uma das várias estratégias e formas de atuação político-ideológica dos grupos vinculados à nova direita, a educação vem sendo ocupada como um lugar estratégico de formação do consenso em torno do projeto burguês, da educação básica à universidade. Esses grupos vinculados à nova direita cumprem um papel de intelectuais coletivos e orgânicos do capital, são organizações empresariais e outras frações da burguesia brasileira que, por meio de uma ação doutrinária, objetiva a difusão da ideologia e hegemonia burguesa.

O referido autor cita várias organizações, mas apresentam-se aqui apenas aquelas que possuem ações direcionadas à educação, tema do presente estudo. Dessas, a primeira é o

⁴⁰ Os autores não aprofundam o debate sobre a concepção de nova direita, ora se referem apenas à direita e em outros momentos ao “bolsonarismo”, mas considera-se que apresentam importantes considerações sobre as principais narrativas desses estudantes universitários.

Instituto de Estudos Empresariais (IEE) criado em 1984 em Porto Alegre, resultado da organização de jovens empresários com o objetivo de formação de lideranças para o mundo empresarial. Mas na década de 1990, o instituto ampliou suas intervenções para o público externo, particularmente nas universidades. Com isso, a partir de 1999, é realizado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), o Fórum Universidade-Empresa, com a presença de lideranças empresariais como palestrantes para debater temas relacionados ao empreendedorismo, liberdade empresarial, competitividade, etc. Além disso, implementou um conjunto de publicações, por meio de livros, revistas, etc., para difusão do pensamento liberal (CASIMIRO, 2018).

Com semelhante objetivo, há ainda o Instituto Liberal (IL), inicialmente resultado da organização do empresariado gaúcho, mas que em 1986 teve a sua ampliação para várias regiões do Brasil. Seu principal campo de ação é a intervenção político-ideológica de base neoliberal com a participação e promoção de eventos, projetos de extensão, cursos de formação e complementação acadêmica voltados principalmente para o público universitário, envolvendo instituições públicas e privadas. Havendo também atividades direcionadas à educação básica, como o projeto “Conversa sobre o liberalismo”, realizado em 2009, direcionado aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Chapéu do Sol, em Porto Alegre. Assim, a intervenção político-ideológica do instituto não se restringe às universidades (CASIMIRO, 2018).

Também com o objetivo de difusão da ideologia do mercado, em 2005 é criado o Instituto da Realidade Nacional, que em 2006 transformou-se em Instituto Millenium (Imil). Tem como bandeiras a defesa da propriedade privada, a liberdade individual e a economia de mercado. Possui uma ampla rede de articulações e apoios entre grupos empresariais, mas também grupos conservadores. A intervenção no meio acadêmico é um dos eixos de atuação do instituto, a exemplo da realização do Seminário “Rumos do Brasil Contemporâneo”, em 2005, direcionado ao público universitário, com representações do empresariado, mas também acadêmicos de universidades públicas e privadas do Brasil. Os temas debatidos no evento trataram sobre liberdade econômica, política externa, Estado, propriedade privada e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Já em 2008 foi realizado o Ciclo de Debates “Brasil+20” e, em 2009, o Ciclo de Debates “Meritocracia & Empreendedorismo: caminhos para o desenvolvimento”, todos esses eventos com o objetivo de capilarizar a ideologia de mercado e o recrutamento de jovens universitários (CASIMIRO, 2018).

Entretanto, Casimiro (2018) destaca que o Imil não possui uma pauta ligada apenas ao neoliberalismo, mas aparece ainda uma agenda moralista, religiosa e conservadora, como é

expresso na produção de materiais e publicações em geral que defendem os “valores tradicionais familiares”, os “bons costumes” e que criminalizam o comunismo e o socialismo. O Imil é formado por uma grande rede de colunistas, membros especialistas e articulistas de todo o Brasil, e convidados que, segundo o Instituto, são pessoas que não possuem vínculo formal, mas que contribuem com as publicações e atividades de difusão dos valores do Imil. Entre esses membros do Instituto é forte a presença de professores/as vinculados a universidades públicas e privadas, o que demonstra a expressiva inserção desse ideário no espaço acadêmico.

Outra organização vinculada ao ideário neoliberal, assim como ao conservadorismo cultural, é o Instituto Von Mises Brasil (IMB), criado em 2010 com o intuito de contribuir com a difusão do neoliberalismo ortodoxo com base na Escola Austríaca de Economia, em particular, no pensamento de Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek e Murray Rothbard. Os valores defendidos pelo IMB pautam-se na meritocracia, na economia de mercado, no individualismo, no Estado mínimo. No âmbito das políticas públicas, defende a reestruturação do aparelho do Estado, por meio de processos de privatização da saúde e educação. Por meio da realização de cursos e eventos em geral, o instituto busca aproximar principalmente o público jovem, a exemplo da realização em 2010 do I Seminário de Economia Austríaca em Porto Alegre, que contou com a presença de palestrantes estrangeiros e professores de importantes universidades públicas brasileiras. Destaca-se ainda no IMB uma agenda moralista no tocante ao uso da violência, porte de armas, drogas, homossexualidade, dentre outros temas. Cita-se ainda o 1º curso de Escola Austríaca do Brasil realizado em 2011 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), voltado principalmente para a juventude universitária (CASIMIRO, 2018).

Casimiro (2018) identifica a organização Estudantes pela Liberdade (EPL), formada em 2012 e voltada para o público estudantil universitário, a qual defende as liberdades individuais e da propriedade privada e se posiciona contrária ao marxismo e à esquerda. Busca a formação e doutrinação ideológica na universidade, assim como a disputa pela direção dos centros e diretórios acadêmicos. Possui ainda relações e apoio de organizações estudantis internacionais, como algumas dos Estados Unidos, e também de setores empresariais-privados (nacionais e internacionais) como forma de garantia do financiamento de suas atividades.

Diante dessas organizações apresentadas, é possível identificar nesses grupos um conjunto de ações e estratégias adotadas para convencimento e disputa ideológica na educação: a disputa do espaço acadêmico com a formação de “líderes” e ativistas para atuar na formação de opinião e produção de materiais, a exemplo de blogs, vídeos, artigos, etc.; o oferecimento de

premiações a estudantes; o financiamento, a organização e promoção de cursos, grupos de estudos e eventos em geral; o recrutamento de jovens universitários/as para a composição de grupos ligados à nova direita, por meio de recepção de calouros/as, elaboração e distribuição de materiais panfletários, construção de redes de contatos entre estudantes, dentre outras. Para tais grupos, a perspectiva de educação está balizada em uma formação voltada para o individualismo, a meritocracia e a lógica concorrencial, e também para uma agenda moral-conservadora (CASIMIRO, 2018; 2020).

Portanto, os/as autores/as citados/as anteriormente apresentam indicativos de que a nova direita, como ideologia, já disputava a sociedade brasileira antes mesmo do golpe de 2016, nas organizações empresariais, estudantis e com incidências na política educacional de forma geral. Mas a presente tese parte do entendimento de que o golpe de 2016 possibilitou a ascensão de governos diretamente vinculados à nova direita e que, com isso, a política de educação superior sofreu um movimento de inflexões a partir de um projeto educacional neodireitista implementado nos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Esse projeto educacional e a universidade brasileira devem ser pensados no âmbito das particularidades da formação econômico-social brasileira e das tendências contemporâneas do capital, o que será apresentado na próxima seção.

4 CRISE DO CAPITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PARTICULARIDADES E TENDÊNCIAS ATUAIS

*“Mas eu só quero
Educar meus filhos
Tornar um cidadão
Com muita dignidade
Eu quero viver bem
Quero me alimentar
Com a grana que eu ganho
Não dá nem pra melar
E o motivo todo mundo
Já conhece
É que o de cima sobe e o
De baixo desce”*
(Xibom Bombom – As Meninas).

A escola e a universidade como instituições sociais não podem ser analisadas isoladamente, dessa forma, as desigualdades educacionais são expressões das desigualdades sociais e outras determinações mais amplas de cada realidade social. Nessa direção, a seção que se apresenta tem o intuito de abordar algumas características da sociedade brasileira e os dilemas históricos e estruturais da universidade na dinâmica do capitalismo dependente e as tendências da educação superior no capitalismo contemporâneo. Tal exposição justifica-se por entender que o projeto educacional neodireitista para a educação superior encontra na realidade brasileira condições histórico-sociais favoráveis a sua implementação e tensionamento.

4.1 Sociedade brasileira e educação

Como já apresentado anteriormente, a educação é um espaço permeado pela dinâmica da luta de classes intrínseca ao modo de produção capitalista, logo, é fundamental compreendê-la no âmbito das especificidades na formação econômico-social brasileira. Nessa perspectiva, a educação não está imune aos conflitos, embates e resistências típicos da luta de classes na realidade brasileira. Expressão disso é a existência de distintos projetos educacionais em disputa, considerando que “[...] a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social [...]” (TONET, 2006, p. 19). Ou seja, a educação é permeada por questões econômicas, políticas e ideológicas, representando, assim, uma

“dimensão estratégica decisiva” e crucial para os representantes do capital (MARTINS, 2019, p. 41).

Entretanto, a apreensão da educação e da universidade brasileira requer situar outras características fundamentais da sociedade brasileira que são subsídios para o entendimento da raiz das desigualdades educacionais, dos limites e dilemas da universidade no âmbito do capitalismo dependente. A sociedade brasileira é historicamente marcada por: autoritarismo; elitismo e classes dominantes antidemocráticas e antipopulares; cultura senhorial de mando e obediência; racismo; conservadorismo cultural e político; desemprego estrutural; extrema concentração de renda nas mãos de poucos ao lado de grande parte da população em situação de pobreza e precariedade, dentre outras questões.

Esse cenário vai impor limites históricos e estruturais para consolidar a concepção de educação social como direito social e responsabilidade do Estado. Além disso, vai dificultar a efetiva democratização da escola e universidade públicas na sociedade brasileira. Dessa forma, o entendimento da natureza dos dilemas e desigualdades educacionais no Brasil deve partir dos elementos que vão constituir o desenvolvimento da sociedade brasileira desde o período colonial-escravista até a consolidação do capitalismo no Brasil. Não menos importante, pretende-se observar como essas marcas históricas se reatualizam na contemporaneidade e se associam ao ideário da nova direita no Brasil recente.

Dito isso, neste momento resgata-se alguns traços da formação econômico-social brasileira, não numa perspectiva de traçar uma historiografia do Brasil, mas de apresentar alguns elementos históricos que são fundamentais para analisar o Brasil contemporâneo e os seus dilemas educacionais. Esse movimento se faz necessário considerando que a política educacional, assim como as políticas sociais de forma geral, deve ser apreendida no âmbito de uma materialidade histórico-social que é síntese de determinações universais e singulares da vida social, implicando na conformação de particularidades da realidade brasileira.

É com esse objetivo que Caio Prado Júnior (1999), um dos autores clássicos da formação social brasileira, vai defender que, para a compreensão do Brasil contemporâneo, é necessário fazer um caminho de volta ao passado colonial, pois esse período vai se reatualizar na sociedade brasileira por meio de algumas marcas históricas, ainda que modificadas, mas sempre presentes. Segundo o autor, nesse passado colonial vão se constituir os fundamentos de uma nacionalidade brasileira, de relações humanas e uma estrutura de organização social e material específica que mantiveram-se com o desenvolvimento e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira, embora com novas roupagens.

No plano econômico, o autor destaca que não houve a universalização do trabalho livre, o que se associa com a permanência de traços do regime escravista na sociedade brasileira. Além disso, a dependência ainda é uma marca da economia brasileira, caracterizada pela sua subordinação a outras economias internacionais e pela ausência de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo (PRADO JÚNIOR, 1999). Esses aspectos referem-se à não universalização do trabalho assalariado ou formal na estruturação do mercado de trabalho no Brasil, que convive com a informalidade, instabilidade, precariedade e um desemprego estrutural, em alguns casos, situações de trabalho análogas à escravidão, impactando principalmente a população negra. Ademais, a dependência brasileira em relação às potências capitalistas mundiais mantém-se com uma economia com forte peso no agronegócio e no modelo neoextrativista, especializados no fornecimento de alimentos, bens e matérias-primas básicas aos países centrais.

Do ponto de vista social, as relações de classe no Brasil ainda são permeadas por traços do período colonial, seja considerando as grandes diferenças das condições de vida das populações rurais e urbanas, mas também as profundas desigualdades e disparidades entre os grupos sociais (PRADO JÚNIOR, 1999). Isto é, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil não implicou na redução do abismo social entre as elites e os grupos subalternos, bem como não possibilitou a melhoria das condições de vida, de trabalho e existência das populações, antes submetidas ao regime escravagista e, posteriormente, ao regime de trabalho “livre” no capitalismo.

Essas considerações feitas por Prado Júnior (1999) derivam da análise da colonização no Brasil. Para o autor, o sentido da colonização deve partir do caráter que Portugal atribuiu ao seu território colonizado, no contexto de expansão marítima e de desenvolvimento do mercado europeu. Nesse cenário, os portugueses procuravam territórios ainda não explorados ou que não encontrassem concorrentes. Na perspectiva do autor, as colônias eram vistas pelos europeus como “simples empresas comerciais”, com isso, o povoamento não era o objetivo inicial, mas uma consequência da colonização, pois o que interessava eram o comércio e a exploração desses territórios considerados primitivos (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 21).

A partir disso, a exploração das colônias americanas se deu por meio de colonos europeus que não trouxeram consigo a disposição e a energia para o trabalho manual. Ao contrário, o colono era considerado um dirigente da produção, um empresário de negócios de grandes unidades produtoras altamente rentáveis. Nesse sentido, o caráter e o sentido da colonização foram voltados principalmente para fins de exploração de recursos naturais e fornecimento de matérias-primas para o comércio europeu por meio do trabalho forçado de

populações nativas e povos advindos da África. Ou seja, a estrutura agrária do Brasil colonial estava assentada na grande propriedade, na monocultura e no trabalho escravo que resultaram na concentração de riquezas (PRADO JÚNIOR, 1999). Acrescenta o autor:

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 31-32).

No âmbito da organização social, Prado Júnior (1999) vai destacar que o trabalho servil por meio da escravatura no período colonial vai ter repercussões profundas na sociedade brasileira e ter expressões no Brasil contemporâneo. Segundo o autor, a escravidão nas colônias americanas foi a de pior caráter, pois os homens são resumidos a instrumentos vivos de trabalho e a uma condição de animalidade. As mulheres escravizadas, além do esforço físico no trabalho forçado, ainda estavam submetidas aos processos de violência sexual dos colonos (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 272-273). O argumento utilizado para justificar esses processos e as diferenças entre colonos e escravizados é a raça. Portanto, para o autor, o preconceito racial vai ser utilizado para justificar as diferenças sociais e reforçar as desigualdades sociais entre as elites e as populações escravizadas, tal processo vai incidir posteriormente na conformação das diferenças sociais da sociedade de classes no Brasil.

É importante ressaltar que tal justificativa com base na raça foi alicerçada num cientificismo racista, sustentado na medicina e legitimado na imprensa e demais instituições do período. Esse cientificismo racista defendeu que os brancos seriam os inteligentes e civilizados, enquanto as populações africanas seriam sinônimo do atraso, da preguiça e da vadiagem. Ser proprietário de um “escravo” significava poder e prestígio social, o que era muito cobiçado, pois um “escravo” era considerado um objeto de luxo (SILVA, 2017).

Esse cientificismo racista, embora sem validade científica, teve repercussões profundas na sociedade brasileira, na constituição das classes sociais e conformação de lugares sociais e desigualdades sociais, inclusive no que se refere ao acesso à educação e ao trabalho formal e outros direitos. Assim, é possível afirmar que o regime escravagista deixou marcas na sociedade brasileira, pois: “[...] moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita” (SCHWARCZ, 2019, p. 27-28).

Além disso, Prado Júnior (1999) vai afirmar que, sob o regime escravocrata, o trabalho vai ter um tom pejorativo, ou seja, o trabalho servil ou manual que envolve as atividades produtivas e os serviços domésticos, por isso era destinado às populações escravizadas. Aqui já se encontra a separação entre atividades intelectuais ou de administração das atividades manuais ou braçais: aquelas, símbolos de poder e prestígio social, essas, atividades consideradas de menor valor social. Sobre esse aspecto, o autor destaca que o acesso às profissões liberais da época era bastante restrito, pois estava vinculado ao prestígio social e poder aquisitivo, ou seja, geralmente associado às famílias dos senhores rurais.

Diante dessas questões, Bonfim (2015, p. 59) vai defender que o regime escravagista do Brasil Colônia vai fundar “uma forma particular de vida e relações sociais” na sociedade brasileira, considerando que vai oferecer os elementos constitutivos de uma sociabilidade brasileira, com incidência no campo da moralidade, da cultura e da ideologia. Nessa sociabilidade, as populações negras e indígenas são consideradas inferiores e vão compor os níveis mais baixos da pirâmide social. Além disso, esse regime de trabalho vai contribuir também para o surgimento de práticas clientelistas, paternalistas e relações de apadrinhamento entre senhores e escravizados, com repercussões também nas instituições de poder político, por meio do patrimonialismo e coronelismo, das quais a esfera pública-coletiva é apropriada para fins individuais-particularistas. Disso resulta um país com práticas vinculadas ao autoritarismo, ao favor e com a dificuldade de consolidar a noção de direitos.

Sobre o acesso à educação no período colonial, Schwarcz (2019) aponta que era muito limitado, eram poucos os escravizados que eram alfabetizados, já que para as elites o ato de ler e escrever era considerado perigoso, pois poderia fomentar revoltas e rebeliões. Dessa forma, é possível observar como as primeiras atividades de ensino no Brasil já surgem sob a marca do privilégio de determinados grupos sociais dominantes e do analfabetismo associado à população negra escravizada e pobre. Posterior a esse período, a partir das requisições do desenvolvimento do capitalismo na realidade brasileira, da pressão dos movimentos sociais e de setores liberais ligados à Escola Nova pelo acesso à educação, observa-se avanços significativos em matéria de política educacional, mas sem romper com o histórico dualista educacional da sociedade brasileira.

Isso significa que a transição do período colonial para a sociedade capitalista no Brasil ocorreu sem grandes rupturas, nesse sentido, a implementação do regime de trabalho assalariado no início do século XX ocorreu com a manutenção de práticas e relações arcaicas típicas do período anterior, isso é, uma modernização conservadora que resguardou traços atrasados numa modernidade capitalista no Brasil, os privilégios, a violência e a exploração do

trabalho contribuindo para a manutenção da concentração de renda, propriedade e poder. Sobre o desenvolvimento capitalista pós-anos 1930:

[...] a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo *preserva* o potencial de acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do próprio novo (OLIVEIRA, 2011, p. 60, grifos do autor).

Por essas razões, alguns autores trabalham com a concepção de uma via “não clássica” ou via prussiana de transição ao capitalismo para pensar a particularidade da realidade brasileira. Bruziguessi e Trindade (2017) dialogam com a reflexão leninista que analisou a realidade da Rússia, onde houve a transformação da velha estrutura agrária em uma empresa agrária capitalista. Essa reflexão aponta a existência de diferentes modelos de desenvolvimento capitalista que contribuem ainda para analisar a particularidade brasileira em que ocorreu uma transição que conservou traços arcaicos no desenvolvimento capitalista, a manutenção com poder oligárquico por meio do aburguesamento das oligarquias, a concentração de terras e a exploração do trabalho no campo e na cidade.

Na contemporaneidade, esse processo se evidencia no problema da concentração fundiária, nos conflitos e violência no campo, na atualidade dos “clãs políticos familiares” (NOBRE, 2017), nos quais a herança familiar interfere em diferentes esferas do poder político. Dessa forma, a síntese desses processos e fenômenos citados anteriormente conforma uma determinada particularidade brasileira, que vai incidir no Estado, nas classes sociais e suas relações:

[...] compreendemos que a via “não clássica” de transformação é constituída por um desenvolvimento tardio, lento e gradativo. Não consiste na superação, mas na conciliação entre formas atrasadas de acumulação (e suas também velhas classes latifundiárias) e formas capitalistas, com a formação das classes burguesa e proletária - rural e urbana. Em outras palavras, é um processo diferente daquele tomado por uma ruptura radical com as formas pré-capitalistas (BRUZIGUESSI; TRINDADE, 2017, p. 60).

Também com essa reflexão sobre a “transição” para o mundo capitalista no Brasil, Fernandes (1972, p. 84) considera que esse período é caracterizado pela permanência do “dilema racial brasileiro”, defendendo a ideia de que as desigualdades raciais não findaram-se com a Abolição da Escravatura em 1888, pelo contrário, prolongaram-se, ramificaram-se nas várias dimensões da vida social da sociedade capitalista brasileira. Além disso, acrescenta que

as transformações decorrentes do processo de desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Brasil beneficiaram apenas os segmentos brancos da sociedade brasileira, com isso, o “mundo dos negros” continuou às margens da sociedade.

Segundo Fernandes (1972, p. 87-88), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil foi acompanhado por uma política governamental-estatal de incentivo à imigração europeia. Com isso, a população negra não foi incorporada ao trabalho assalariado, destinando-se para essa população apenas as ocupações consideradas “serviço de negro”, ou seja, aquelas precárias, mal remuneradas, braçais, insalubres e instáveis localizadas na periferia da ordem capitalista brasileira. Por essa razão, o autor afirma que a ordem burguesa no Brasil favoreceu apenas à população branca, com a continuidade das desigualdades raciais a partir da concentração racial de renda, de poder e prestígio social. Nesse sentido, o racismo se reproduz e se reatualiza no capitalismo, com isso, “[...] há entre racismo e capitalismo uma articulação fortalecida pela ideologia racial, essencial para a dinâmica das relações sociais na contemporaneidade” (EURICO, 2020, p. 35) e, também, para justificar, ainda que sem base racional e científica, as desigualdades raciais.

Nesse contexto, Fernandes (2017, p. 77) afirma que a Abolição da Escravatura de 1888 foi uma “ficção histórica”, pois a narrativa da historiografia oficial das elites aponta que o encerramento da escravidão ocorreu de modo pacífico e por iniciativa dos de cima, em um ato de suposta generosidade das classes dominantes. Nessa narrativa, desconsidera-se as várias manifestações e resistências negras do período, como as rebeliões nas senzalas, a desobediência dos escravizados com os senhores, a suspensão da produção e o apoio de outros empregados e trabalhadores populares. Outro ponto abordado pelo autor é a necessidade de uma “Segunda Abolição”, como contraponto à “abolição oficial” que beneficiou apenas os senhores e demais elites e que manteve os “[...] padrões de relações raciais elaborados sob a égide da escravidão e da dominação senhorial” (FERNANDES, 2008a, p. 304).

A particularidade brasileira de transição ao capitalismo, com a manutenção de uma herança colonial-escravagista, vai impactar também na constituição de um particular regime de trabalho. De acordo com Trindade (2017), historicamente, o regime de trabalho no Brasil é caracterizado por elevada precarização nas ocupações e frágeis relações trabalhistas, como altas taxas de rotatividade da força de trabalho, insegurança nas ocupações e uma forte tendência de submissão e adaptação dos trabalhadores às exigências de seus empregadores e patronato. Essas configurações históricas do regime de trabalho devem estar situadas ainda em um quadro de desemprego estrutural no Brasil (SANTOS, 2012), que impacta principalmente a população negra. A referência ao regime de trabalho brasileiro é importante considerando as relações entre

trabalho e educação apresentadas na seção anterior. Isto é, o projeto do capital aponta para um regime de trabalho precário que requisita uma educação também precária.

Como resultado desse processo histórico, tem-se uma sociedade brasileira permeada por uma “cultura senhorial” que conserva as marcas do período colonial escravista. Assim, as relações sociais no Brasil são caracterizadas por uma rígida estrutura hierárquica, expressão de uma sociedade verticalizada, com relações de mando e obediência. As pessoas não são reconhecidas como sujeito, menos ainda como sujeito de direitos. Entre aqueles que se consideram iguais, mantêm-se relações baseadas no “parentesco”, na cumplicidade e no compadrio, enquanto que, entre os que são vistos como desiguais, as relações são motivadas pelo favor, pela tutela, dependência e cooptação. Além disso, há uma naturalização das desigualdades entre as classes sociais, contribuindo para ocultar os processos de dominação, discriminação, exploração e opressão (CHAUÍ, 2012).

Outros traços da formação econômico-social brasileira que merecem atenção são o autoritarismo e a violência na sociedade brasileira. Segundo Chauí (2012; 2014), a sociedade brasileira é autoritária na medida que: naturaliza as desigualdades e as diversas formas de violência; a lei funciona para as elites como privilégio enquanto que para as camadas populares as respostas são baseadas na repressão; é fundada em relações privadas que se opõem à noção de direitos; é quase inexistente os limites entre o público e o privado na forma de realização da política e na gestão do Estado; reatualizam-se as práticas coronelistas e oligárquicas no Estado; é uma sociedade fascinada pelos símbolos de poder, status e prestígio social, como a valorização do título de “doutor” nas relações sociais, que substituem os antigos títulos da nobreza, e desprezo pelos trabalhos manuais, esses considerados de menor valor; a luta de classes é vista sob a perspectiva de uma “questão de polícia”; é uma sociedade que convive com a violência, preconceito e discriminação contra as mulheres, a população negra e indígena e os trabalhadores do campo e da cidade. Ou seja:

É uma sociedade que conheceu a cidadania através de uma figura inédita: o senhor-cidadão, e que conserva a cidadania como privilégio de classe, fazendo-a ser uma concessão regulada e periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidem (como durante as ditaduras) (CHAUÍ, 2014, p. 262).

É possível identificar que o conservadorismo é um traço constitutivo da sociedade brasileira no desenvolvimento capitalista e nas relações entre Estado e classes sociais. O conservadorismo, entendido como um sistema de ideias, merece uma problematização sobre seu desenvolvimento histórico e como aparece na realidade brasileira. Souza (2015) aponta que

o conservadorismo moderno vai se formar no período entre fins de 1910 até 1970, e entre algumas de suas características vai se apresentar como defensor do presentismo burguês, o que vai incidir na desistorização da realidade e na negação da construção de outros projetos de sociedade. O conservadorismo moderno vai ser resistente às mudanças, porém, apenas àquelas que são defendidas pelas classes e setores populares. Além disso, as tradições e os preconceitos ocupam lugar de destaque no pensamento conservador. As tradições são entendidas pelos conservadores modernos como funcionais à inserção e integração dos indivíduos na sociedade, e os preconceitos se assentam em valores considerados indispensáveis à sociedade.

No caso brasileiro, o conservadorismo contemporâneo vai encontrar suas raízes a partir dos fins do século XIX, recebendo influências europeias e norte-americanas que vão se combinar e fundir com traços da nossa formação social e histórica, resultando em tendências conservadoras mais à direita e reacionárias (SOUZA, 2015). Esse conservadorismo vai ser síntese de uma mentalidade burguesa apegada aos privilégios e às relações desse passado colonial-escravagista. Segundo Mazzeo (2015), o conservadorismo brasileiro vai se caracterizar como um conservadorismo extremado que se reflete nas ideias e nas práticas político-econômicas das elites e classes dominantes, com uma tendência reacionária, típica de uma composição burguesa resistente às mudanças sociais, à democracia e ao povo.

Até o momento, já é possível apreender algumas das determinações históricas que impõem desafios para consolidar e avançar com a noção de direitos na sociedade brasileira e a natureza dos dilemas educacionais considerando as dificuldades da democratização efetiva da educação. Somando-se a reflexões sobre as desigualdades sociais no Brasil numa perspectiva histórica, Ianni (1992) ressalta que elas devem ser apreendidas considerando as desigualdades de classe, gênero, raça e regionais, o que se associa a um profundo dualismo na sociedade brasileira, de um lado, uma sociedade “desenvolvida”, apresentando-se como uma das maiores economias do mundo, e, do outro, uma sociedade submetida a baixos níveis de subsistência, com situações de marginalidade e pobreza.

A mediação da questão regional citada por Ianni (1992) para análise das desigualdades sociais é importante para entender que o capitalismo se processa de forma diversa nas regiões do Brasil, por meio de distintas formas de exploração do trabalho e de desenvolvimento tardio, lento e heterogêneo da industrialização. Segundo Santos *et al.* (2012), desse processo vai surgir um desenvolvimento desigual entre as regiões, umas consideradas “desenvolvidas” e outras “atrasadas”, essas com profundas desigualdades sociais, concentração de renda e com indicadores baixos de alfabetização, maiores taxas de pobreza e precarização do trabalho.

Retomando a ideia de não fazer uma historiografia do Brasil, a exposição feita deve ser considerada para apreender a contemporaneidade e a sociedade brasileira, como tais marcas históricas mantêm-se na atualidade mesmo que com novas roupagens e como isso incide na reatualização de desigualdades sociais e educacionais. Por isso, a análise das desigualdades educacionais não pode ser desvinculada das desigualdades de classe, raça/etnia e regionais, que encontram seus fundamentos na particularidade da formação econômico-social brasileira e seus vínculos com a dinâmica internacional do capital e o avanço da nova direita.

Para facilitar a compreensão de como esses fundamentos históricos repercutem na sociedade brasileira contemporânea, cita-se a pesquisa de Castro (2009), que reconhece os avanços nas taxas de escolarização e redução do analfabetismo na população brasileira nas últimas décadas. Porém, alerta para a insuficiência ou limitação das políticas educacionais, a saber: o número insuficiente de creches e escolas de ensino médio; o desigual desempenho de conclusão do ensino fundamental e médio; persistência de um expressivo número de pessoas não alfabetizadas; e o ainda desigual e restrito acesso ao ensino superior.

Analisando o desenvolvimento da educação no Brasil no período 1992-2007, Castro (2009) observa que essa evolução não ocorreu da mesma forma entre as regiões, com a região Sudeste possuindo a maior ampliação dos anos de estudo da população com quinze anos ou mais, já as regiões Nordeste e Norte com as menores taxas. Esse quesito “média de anos de estudos de pessoas com 15 anos ou mais” tem ainda diferenças no que se refere à localização – áreas rurais e urbanas – e à questão racial. Enquanto a população rural tem uma média de quatro anos de estudos, a população urbana tem uma de 8,5 anos de estudos. Já observando a questão racial, a população negra tem dois anos a menos de estudos comparada com a população branca.

Já sobre a questão de renda, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007, Castro (2009) analisou o quesito média de anos de estudos da população com quinze anos ou mais com base na renda mensal familiar *per capita*. Disso concluiu que a população mais rica tem cinco anos de estudos a mais que a população mais pobre. Esse dado mostra como as desigualdades de renda impactam na escolarização da população. No que tange às taxas de analfabetismo da população, o autor destaca ainda que essa situação se encontra de forma mais expressiva na população negra, nas regiões Norte e Nordeste, nos municípios de pequeno porte, nas zonas rurais e na população de baixa renda.

Schwarcz (2019) também apresenta alguns dados que ajudam a ilustrar essas desigualdades educacionais permeadas por questões de classe, raça, gênero e regiões no Brasil. Segundo a autora, o Brasil sempre ocupou a posição de maior taxa de analfabetismo na América

Latina, diferente da situação de países que avançaram na alfabetização como a Argentina, Chile e Costa Rica. Enquanto que, no início do século XX, a taxa de analfabetismo na Argentina era de 50%, no Brasil era de 80%. A autora cita ainda a PNAD de 2017, que mostrou que o analfabetismo concentra-se na região Nordeste e atinge principalmente a população negra. Além do analfabetismo, permanecem dilemas como a evasão escolar e a distorção idade-série, sendo a população pobre a mais suscetível. É importante lembrar que os jovens pobres e negros que não conseguem ter uma trajetória educacional regular são os mais expostos às ocupações precárias, aos baixos salários e ao desemprego, ou seja, aquele regime de trabalho citado anteriormente.

Diante dessas desigualdades, a reflexão de Fernandes (1966, p. 20-21) mostra-se bastante atual sobre a situação da educação no Brasil. Segundo o autor, a educação no Brasil se constituiu como privilégio social, no qual o acesso às oportunidades educacionais é permeado por questões econômicas e financeiras, valores vinculados ao antigo regime senhorial e uma concepção aristocrática de educação destinada às elites. Isso significa que essa concepção de educação “[...] projeta e prolonga o passado no presente [...]” (FERNANDES, 1966, p. 27).

Embora utilizando dados da educação até 2007, considera-se que a reflexão de Castro (2009) apresenta dados ilustrativos para a compreensão da manutenção de históricos dilemas educacionais brasileiros mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito à educação. Ao mesmo tempo, a pesquisa do autor aponta para a necessidade do Estado de implementar políticas educacionais que considerem as desigualdades regionais, raciais e de classes da sociedade brasileira, além de avançar em medidas efetivas de democratização da educação com garantia de justiça social, em todos os níveis escolares, da escola à universidade.

A exposição realizada partiu do entendimento de que é necessária a apreensão da universidade no âmbito da sociedade brasileira, pois é uma instituição social multideterminada, que expressa as disputas e correlações de força. Sobre isso, Fernandes (2020a) aponta para as relações dinâmicas e dialéticas entre educação e sociedade, sendo a democratização desses espaços uma possibilidade concreta, no entanto são processos interdependentes, ou seja, um não se transforma sem o outro. Logo, a educação e suas instituições – escolas e universidades – devem ser analisadas no contexto da sociedade brasileira.

A escola [ou a universidade] é multideterminada, a correlação de forças no seu espaço interior dependerão as trajetórias percorridas e os circuitos habitados cotidianamente pelos estudantes de diferentes classes sociais, raças/etnias e gêneros, suas escolhas no sistema educacional, e, de maneira decorrente, no mundo do trabalho (CABRAL; YANNOULAS; 2021, p. 3).

Diante do exposto, tem-se uma sociedade brasileira fortemente marcada pelo racismo, violência, autoritarismo, pela precarização do trabalho, por uma cultura senhorial, elitismo, profundas desigualdades sociais, mentalidade e práticas antidemocráticas e antipopulares. Portanto, uma sociedade conservadora com tendências extremadas e reacionárias. Isso impacta na consolidação e legitimação social da educação como direito social, ademais, a ideologia da nova direita encontra no Brasil um ambiente histórico-social favorável as suas ideias, o que desafia os avanços nos processos de democratização efetiva da escola e universidade. Ousa-se dizer de uma nova direita brasileira racista, antidemocrática, autoritária, patrimonialista e dependente, que durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) mirou a universidade pública como um de seus inimigos.

Entretanto, os elementos apresentados sobre a sociedade brasileira e educação não esgotam as particularidades da formação econômico-social. Nessa perspectiva, a dinâmica do movimento internacional do capitalismo gera necessariamente diferentes ritmos de desenvolvimento, que vão se diferenciar no centro e na periferia, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. No contexto latino-americano, e no Brasil, o capitalismo dependente vai se conformar como uma realidade histórico-estrutural, impactando no Estado, na democracia, nas classes sociais e também nas políticas sociais. Por essa razão, o próximo item irá problematizar sobre a universidade brasileira no capitalismo dependente, seus limites e dilemas.

4.2 Capitalismo dependente e universidade brasileira

Considera-se o capitalismo dependente como um dos eixos centrais da formação econômico-social brasileira e que vai impor determinados contornos, dilemas e desenvolvimento da política de educação superior. Com base no pensamento educacional de Florestan Fernandes, Duarte (2020a) chama atenção ao fato de a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação ser a chave analítica central para a compreensão da natureza dos dilemas educacionais. Desse modo, apresenta-se a seguir algumas considerações sobre as configurações da política de educação superior no Brasil na dinâmica do capitalismo dependente, porém, sem a pretensão de esgotar o tema, mas apenas lançar algumas pistas de análise para o debate. Nessa perspectiva de análise:

[...] a universidade não é um mundo à parte no cenário brasileiro: ela é, claramente falando, uma *universidade subdesenvolvida* e extrai o caráter do seu subdesenvolvimento da própria estrutura e dinâmica da sociedade de classes sob o capitalismo dependente (FERNANDES, 2020b, p. 287, grifos do autor).

No terreno de capitalismo dependente, de periferia do capitalismo e associado a essas históricas marcas da sociedade brasileira, resulta-se um país com profundos dilemas e desigualdades educacionais e uma universidade ainda com fortes traços do elitismo, o que dificulta a efetiva e plena democratização da universidade e escolas públicas. Por essa razão, a apresentação de algumas dessas características e marcas históricas da sociedade brasileira no item anterior teve como objetivo contextualizar a educação superior nas particularidades da realidade nacional. Entretanto, os traços históricos da sociedade brasileira devem ser articulados aos fundamentos do capitalismo dependente, sua particular forma de acumulação e seu lugar na divisão internacional do trabalho. Entende-se como capitalismo dependente:

[...] a estrutura e o destino histórico de sociedades desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, elas encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado duplamente polarizada, destituída de auto-suficiência e possuidora, no máximo, de uma economia limitada. [...] Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das explicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008b, p. 36-37).

Essa forma específica de desenvolvimento capitalista expressa as conexões entre as frações burguesas locais com as burguesias hegemônicas, de forma associada e subordinada (LEHER, 2018), o que vai impactar na dinâmica das classes sociais, na conformação do Estado e na configuração das políticas sociais, como será mostrado. O esforço de fazer tais referências não pretende cair no endogenismo de pensar a realidade brasileira de forma isolada, ao contrário, essas particularidades estão inseridas na dinâmica do capitalismo mundial, que reproduz dinâmicas desiguais de acumulação e exploração entre os países. Todavia, o capitalismo dependente vai impor contornos à universidade, o que vai corroborar em um desenvolvimento tardio e lento da educação superior no Brasil, como é possível identificar a seguir.

Do ponto de vista histórico, de acordo com Martins (2002), as primeiras escolas de educação superior do Brasil surgiram em 1808 nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, a partir

da chegada da família real portuguesa. Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior foi marcado por um lento desenvolvimento, seguindo um modelo de faculdades isoladas com a ênfase na formação de profissionais liberais nas áreas de Engenharia, Agronomia, Medicina e Direito, com o objetivo de atender determinadas demandas do mercado de trabalho e na perspectiva de garantia do prestígio social. Para as primeiras escolas não se assenta um modelo universitário de educação superior, o enfoque, nesse primeiro momento, era uma formação profissionalizante baseada no pragmatismo e na ruptura entre ensino e pesquisa científica.

A esse modelo de educação superior, Sguissardi (2009) vai chamar de modelo neoprofissional ou neonapoleônico, caracterizado por escolas profissionais, instituições isoladas, com técnicas de ensino voltadas exclusivamente para a inserção profissional, ou seja, uma formação reduzida à dimensão do ensino. Esse modelo de educação superior marca a gênese do processo de desenvolvimento da universidade brasileira, mas isso não significa dizer que esse modelo foi superado, uma vez que algumas de suas características ainda vão se apresentar na contemporaneidade.

É somente no início do século XX, principalmente a partir dos anos 1920, que se iniciam debates e mobilizações pelo modelo universitário de educação superior, a partir do entendimento desses espaços não apenas destinados ao ensino, mas também para o desenvolvimento de pesquisas. Posteriormente, no início da década de 1930, são criadas as primeiras universidades públicas com a junção e transformação de faculdades isoladas e confessionais já existentes. Com isso, observa-se que a trajetória da universidade brasileira é bem recente quando comparada à história das universidades europeias (GOMES; TAYLOR; SARAIVA, 2018).

Além disso, a reivindicação de universidades não partiu da demanda de amplos setores da sociedade, mas de grupos sociais restritos e elitizados, a exemplo de políticos locais, educadores e intelectuais dos estados do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. É por essa razão que “a universidade nasce, no Brasil, sob a marca de um intocável privilégio”⁴¹ (LIMA, 2019b, p. 11). Para Fernandes (2020b), esse processo de conglomeração de escolas isoladas adulterou a “ideia de universidade” e serviu apenas para revitalizar e/ou engrandecer as “antigas escolas

⁴¹ Chauí (2012) chama atenção de que o prestígio é uma forma de demarcar a distância social entre as classes, por isso o apego aos símbolos de prestígio e poder na sociedade brasileira. A autora diz que um exemplo disso é o uso corriqueiro de “doutor” nas relações sociais para manifestar superioridade em relação ao outro, nesse caso, o uso de “doutor” é o substituto imaginário dos antigos títulos da nobreza, e evidencia *status* e desprezo pelo trabalho manual.

superiores”. Por isso, o período de 1930 até o início dos anos 1960 é caracterizado pelo predomínio da “escola superior isolada” e da “universidade conglomerada”.

Entre os anos 1940 e 1950 já existiam debates sobre a necessidade da reforma universitária entre docentes, intelectuais e estudantes que reivindicavam o rompimento com a dependência, controle e amarras externas. Esse processo ocorreu em articulação com movimentos de trabalhadores/as por meio da pauta coletiva das “reformas de base”, fazendo com que a reforma universitária se transformasse em um movimento social com diferentes vinculações e objetivos, os quais foram tolhidos ou debilitados considerando o padrão de desenvolvimento dependente brasileiro, que limitou as funções da universidade, principalmente, com o golpe de 1964. Entre as funções impactadas estão: a função de pesquisar, de criação intelectual e de produção de um pensamento crítico (FERNANDES, 2020b).

Nesse período, o movimento de reforma universitária enfrentou várias resistências, tanto internas quanto externas à universidade, dada uma mentalidade resistente à mudança, apegada a hábitos e estruturas de ensino arcaicas. Com o golpe de 1964, a pauta de reforma universitária foi reconfigurada, filtrada e refuncionalizada a partir dos interesses e necessidades do regime empresarial-militar, à imagem do seu projeto de modernização conservadora, expresso na Reforma Universitária de 1968. Ou seja, os grupos conservadores do regime tomam para si uma pauta que não lhes pertencia, assumindo o controle, a seleção e direção sobre quais mudanças e inovações deveria passar a universidade (FERNANDES, 2020b).

Sobre o processo político desencadeado com o golpe de 1964, Leher (2018) chama atenção que esse período histórico não pode ser resumido apenas ao autoritarismo, à burocracia ou ao corporativismo. Para além desses aspectos, o autor ressalta que é fundamental destacar o padrão de acumulação capitalista, com o aprofundamento da dependência e da consequente heteronomia cultural. Ou seja, é imprescindível destacar o papel ativo das burguesias na ditadura empresarial-militar a partir do golpe de 1964, que não contou apenas com militares, mas também empresários, lideranças civis, banqueiros, fundações internacionais e outras representações do imperialismo estadunidense fundamentais para a sustentação político-ideológica do regime.

A partir do entendimento dos vínculos entre capitalismo dependente e heteronomia cultural, esse último merece reflexão considerando suas implicações para o papel da universidade brasileira. Segundo Leher (2018), fundamentado na obra de Florestan Fernandes, a heteronomia está situada numa problemática ideológica, que seria uma dependência cultural, uma alienação intelectual e moral. Em outras palavras, refere-se ao processo de apropriação de valores, concepções e ideias de núcleos considerados desenvolvidos ou “civilizados” para a

realidade brasileira, uma transplantação de valores e concepções “de fora” para a periferia do capitalismo ou aos projetos submetidos aos controles externos. Diante disso, o golpe de 1964 aprofundou a heteronomia cultural sobre as universidades brasileiras e seu lugar subsidiário no processo de desenvolvimento capitalista dependente.

Na obra “Universidade Brasileira: reforma ou revolução?”, de Florestan Fernandes, com sua primeira edição publicada em 1968, o autor assinala que, naquele contexto de regime ditatorial, a universidade estava submetida em “[...] nova e perniciosa modalidade de controle – o *controle ideológico*” (FERNANDES, 2020b, p. 67, grifos do autor), o que interferia na sua composição, estrutura, dinâmica e funcionamento. Diante dessa reflexão do autor, pressupõe-se que, historicamente, a universidade brasileira é submetida a múltiplas formas de controle, inclusive de controle ideológico, que assume novas feições na contemporaneidade em tempos de aprofundamento da ideologia da nova direita⁴².

Para Netto (2011b), a política educacional do regime instaurado com o golpe de 1964 teve como objetivos: reforçar as hierarquias e o ultraelitismo; erradicar as experiências democratizantes em curso; moldar a política educacional às exigências e filosofia da autocracia burguesa; interferir e desarticular a organização do movimento estudantil; intimidar docentes nas universidades; isolar a universidade das demandas da sociedade; a inserção de uma lógica empresarial no ambiente universitário. Dessa forma, a “reforma universitária consentida” (FERNANDES, 2020b, p. 303) e implementada em 1968 foi uma manifestação de controle político-ideológico do regime empresarial-militar.

Segundo Fernandes (2020b), os resultados dessa Reforma de 1968 foram: o não rompimento com os modelos tradicionais de educação superior; manutenção de históricos de privilégios do antigo modelo educacional; organização de atividades acadêmicas segundo critérios de produtividade, “eficiência” e “eficácia”; o monopólio do poder e a centralização das decisões na gestão da universidade; uma reforma burocrática e tecnocrática; continuidade do privatismo educacional mas sob novas configurações, por meio da organização das universidades em fundações; o incentivo às parcerias público-privadas com a realização de consultorias e assessorias; a privatização da pesquisa científica; interferência na nomeação de reitores e vice-reitores; cobrança de taxas na universidade; fragilização da autonomia didático-pedagógica, administrativa e científica da universidade; e submissão e controles externos sobre a universidade.

⁴² Por essa razão, optou-se num primeiro momento por esboçar algumas das características da ideologia e filiações teóricas da nova direita.

É importante destacar os vínculos entre a Reforma Universitária de 1968 e o projeto de “modernização conservadora” empreendido pela ditadura empresarial-militar. Esse projeto respondia às requisições dos Estados Unidos e aos interesses das frações burguesas locais, ou seja, um aprofundamento de um padrão de acumulação capitalista dependente e associado entre burguesias locais e hegemônicas que tinha como objetivo eliminar as forças políticas nacionalistas consideradas arcaicas e aquelas potencialmente revolucionárias. No âmbito da educação, a reforma de 1968, inserida nesse projeto mais amplo de “modernização conservadora” da ditadura, atendia ao interesse de combater a influência marxista na universidade, pois era considerada como “perigo” à ordem, ao desenvolvimento e à segurança nacional (LEHER, 2018). É pertinente recordar que a pauta do “combate ao marxismo” é retomada no período pós-golpe de 2016 pelos governos alinhados à ideologia da nova direita.

A referência à reforma universitária de 1968 nos ajuda a pensar as configurações e tendências da política de educação superior após o regime empresarial-militar. Em particular, a reforma de 1968 lançou as bases para o processo de mercantilização e privatização da educação superior que permanecem nos governos posteriores, ainda que com diferenças e contradições. Além disso, a heteronomia cultural ainda marca a universidade brasileira, submetida aos controles externos, aos critérios de agências de fomento à pesquisa e a uma autonomia limitada, frágil e constantemente tensionada (LEHER, 2018).

Nessa perspectiva, a reflexão de Florestan Fernandes entende a universidade brasileira como uma instituição e realidade histórico-social, alicerçada e limitada por um “padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 2020b, p. 98), e deve ser analisada considerando as condições e determinações mais amplas da sociedade localizada na dinâmica do capitalismo dependente. Para o autor, a natureza dos dilemas e as desigualdades educacionais devem ser analisadas à luz dos elementos estruturais e dinâmicos da formação econômico-social.

Herdamos da colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista, e da oligarquia da Primeira República, níveis ínfimos de aspiração educacional, e propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das *elites* das “classes possuidoras” (FERNANDES, 2020b, p. 119, grifos do autor).

O “padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 2020b) é caracterizado pela importação de modelos institucionais baseados na transmissão de conhecimentos valorizados pelos setores dominantes, limitados estruturalmente, fortemente hierarquizados, rígidos, isolados e destinados às elites. Tal padrão vai marcar o surgimento e desenvolvimento

das primeiras universidades no Brasil, que ocorreu em um ambiente sem tradição intelectual e a partir das necessidades do processo de modernização conservadora e transformação capitalista no início do século XX. A partir da década de 1960, a situação do ensino superior no Brasil não é muito diferente, tem-se a manutenção de um caráter ultraelitista na universidade brasileira, localizado, sobretudo, nas regiões mais ricas e desenvolvidas do país⁴³. Porém, já se observa nesse período uma tendência de concentração da educação superior na iniciativa privada, associada à redução do orçamento para as universidades públicas (FERNANDES, 2020b).

Entretanto, Fernandes (2020b, p. 99) aponta que esse padrão de escola superior não decorria apenas da “dinâmica interna” das escolas, mas a sua existência era resultado das incidências externas da sociedade brasileira: estrutura de poder com natureza oligárquica; elites com orientações ultraconservadoras e provincianas; ausência de uma mentalidade universitária adequada à pesquisa científica; ou seja, a predominância de uma concepção conservadora de mundo, com repercussões nas esferas educacionais, políticas e culturais, o que dificultou a formação de um horizonte intelectual crítico.

Por essa razão, situa-se a realidade brasileira inserida no contexto latino-americano e na dinâmica do capitalismo mundial como fundamento para compreensão da política de educação superior. Retomando a contribuição de intérpretes da formação social brasileira, especialmente com Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, Behring (2008) destaca o sentido da colonização no Brasil, processo que foi funcional à acumulação originária de capital nos países centrais do capitalismo, assim como o peso do escravismo na realidade brasileira, com repercussões até a contemporaneidade em várias dimensões e aspectos já indicados.

Nessa perspectiva, tem-se um desenvolvimento capitalista assentado nas bases histórico-estruturais do racismo e do patriarcado, implicando determinadas feições e contornos à composição das classes e relações sociais no Brasil. Segundo Chauí (2012), tem-se uma sociedade brasileira profundamente verticalizada e atravessada por uma cultura senhorial que orienta uma relação hierárquica, de mando-obediência, de opressão, subordinação, exploração, discriminação e dominação na vida social, traços da sociedade brasileira apontados anteriormente. Ou seja: “[...] a nossa formação sócio-histórica carrega uma substância patriarcal, sexista e racista sem as quais se torna impossível compreender a complexidade das classes sociais do país” (CISNE; SANTOS, 2018, p. 104).

⁴³ É importante chamar atenção de que as desigualdades educacionais têm também relação com as desigualdades regionais que compõem a dinâmica do capitalismo dependente brasileiro, expressão disso é a histórica concentração das universidades públicas nos grandes centros urbanos do país. Esse movimento deve ser analisado à luz do “desenvolvimento inter-regional desigual” (MEDEIROS, 2019).

Aponta-se ainda que o capitalismo brasileiro deve ser analisado considerando a lei e tendência do desenvolvimento desigual e combinado, formulada inicialmente por Marx, Lênin e, de forma mais consubstanciada, Trotsky. Essa teoria fornece os subsídios para compreender que o desenvolvimento capitalista combina, de forma dialética, distintas estruturas e descompassos econômico-sociais; permanência e convivência de traços do “arcaico” e do “moderno”; e as dimensões de universalidade e particularidades nacionais (MEDEIROS; BEZERRA, 2019). A dialética moderno-arcaica vai impor um determinado padrão de dominação burguesa e desenvolvimento capitalista dependente na realidade brasileira.

Fernandes (1973) destaca que as sociedades latino-americanas são produtos da expansão capitalista ocidental, resultantes dos processos de colonização espanhola e portuguesa com “[...] um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático” (FERNANDES, 1973, p. 11). Esse autor chama a atenção para o fato de que o colonialismo persiste no contexto latino-americano por meio de fases e formas de dominação externa (colonial, neocolonial, imperialista, corporativa ou monopolista), ou seja, a reprodução de relações de subserviência com objetivos econômicos e a dominação externa como processo permanente e concreto. Essa manutenção do colonialismo e da dominação externa ocorre devido à forma de incorporação dependente desses países aos centros capitalistas hegemônicos no contexto do desenvolvimento desse modo de produção.

Nesse sentido, os dilemas das sociedades de classes, no contexto latino-americano, são sínteses de estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas internas que não possibilitam a integração nacional e o desenvolvimento capitalista autônomo. Além disso, são dilemas resultantes de padrões de dominação externa que promovem a modernização capitalista, mas com obstáculos para a realização de revolução nacional e de autonomia concreta. Consequentemente, a situação heteronômica dos países latino-americanos é reatualizada segundo os interesses das elites locais e externas com a apropriação permanente de recursos por essas elites. Portanto, a manutenção de relações, condições e processos de dependência e subdesenvolvimento na América Latina é funcional para esses grupos sociais (FERNANDES, 1973).

É importante ressaltar que, na reflexão de Florestan Fernandes, a dominação autocrático-burguesa é própria do capitalismo dependente. Segundo Cardoso (2005), Florestan Fernandes não secundariza ou minimiza o papel assumido pelas burguesias locais, assim como não reduz o capitalismo dependente apenas à dominação externa. Pelo contrário, o autor pensa o capitalismo dependente como síntese e articulação de mecanismos que operam “de dentro

para fora” e “de fora para dentro”, e no qual as burguesias locais são importantes parceiras na articulação com as burguesias dos centros hegemônicos:

[...] a “fraqueza” das burguesias submetidas e identificadas com a dominação imperialista é meramente relativa. Quanto mais se aprofunda a transformação capitalista, mais as nações capitalistas centrais e hegemônicas necessitam de “parceiros sólidos” na periferia dependente e subdesenvolvida – não só de uma burguesia articulada internamente em suas bases nacionais, mas de uma burguesia forte para saturar todas as funções políticas auto defensivas e repressivas da dominação burguesa (FERNANDES, 2020c, p. 360, grifos do autor).

Com o esforço de pensar também sobre os dilemas na realidade latino-americana, Marini (1990) destaca que a América Latina foi forçada a atender à demanda de produção de alimentos e de fornecimento de matérias-primas no contexto da divisão internacional do trabalho. Esse lugar reservado à América Latina trouxe consequências para o sentido do desenvolvimento capitalista e para a sua dependência, “[...] entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 1990, p. 4).

Nessa perspectiva, esse autor constrói a tese de que o desenvolvimento da produção capitalista latino-americana se dá com base na superexploração do trabalhador mediante três mecanismos básicos: aumento da intensidade do trabalho; extensão da jornada de trabalho; e redução do consumo do trabalhador. Esse último mecanismo aparece com o rebaixamento salarial, a retirada das condições mínimas de reprodução e manutenção da força de trabalho, resultando em um desgaste prematuro do trabalhador (MARINI, 1990). Como expressões desse aspecto, no Brasil do período pós-golpe de 2016, pode-se citar a aprovação da contrarreforma trabalhista⁴⁴ no governo Temer (2016-2018) e a recente contrarreforma da previdência social⁴⁵ no governo Bolsonaro (2019-2022), incidindo diretamente no mercado de trabalho, com a intensificação da exploração e da desproteção social dos/as trabalhadores/as.

Essa reflexão sobre a dependência, proposta por Marini (1990), contribui para se pensar a cena contemporânea. De acordo com Marques (2018), sob o ponto de vista da dinâmica internacional do trabalho, a América Latina, e, em particular, o Brasil, vem ganhando destaque

⁴⁴ A “reforma” trabalhista teve como principais mudanças, a implementação do trabalho intermitente, a sobreposição do negociado sobre o legislado, o tempo de deslocamento até os espaços de trabalho não é mais contado na jornada de trabalho e a contribuição sindical deixou de ser obrigatória, dentre outras mudanças que contribuem para a precarização do trabalho e dificultam a organização coletiva dos/as trabalhadores/as.

⁴⁵ Já a chamada “reforma” da previdência social alterou a idade mínima para aposentadoria, sendo para os homens 65 anos e para as mulheres 62 anos, definiu ainda um tempo mínimo de contribuição e alterou as regras da pensão por morte, limitando ainda mais o acesso dos/as trabalhadores/as à previdência social com dignidade.

com uma economia de base agroexportadora, a partir do crescimento e produção das *commodities* para garantir a produção e suprimento de alimentos e matérias-primas para o mercado internacional. De outra forma, há a importação crescente de mercadorias industrializadas, bens de capital e tecnologias estrangeiras.

Expostas essas breves considerações, retoma-se Florestan Fernandes, que teve como “objeto de análise” a sociedade brasileira, situada no contexto de relações estruturais, dinâmicas e históricas. Fernandes (2008b) parte da compreensão de que o capitalismo não pode ser reduzido a uma realidade econômica, mas deve ser entendido, sobretudo, como uma complexa realidade sociocultural. Além disso, Fernandes (2020c) ressalta que o capitalismo não é homogêneo, não existindo um único padrão de desenvolvimento capitalista, de caráter universal e invariável, mas, na verdade, vários.

No entendimento de Fernandes (2008b), a formação da sociedade brasileira é produto da expansão do mundo ocidental moderno, da “colonização” do Brasil pelos portugueses e é a síntese da simbiose entre plantação, trabalho escravo e expropriação colonial. Esse autor destaca que a formação do Estado brasileiro ocorreu sem alterações substantivas na organização econômica e social, sem promover uma crise do regime de castas e estamentos, ou seja, com a manutenção de estruturas sociais e econômicas típicas do mundo colonial.

Isso significa dizer que a análise do autor rompe com uma visão “endógena” da realidade brasileira, pois situa as particularidades do desenvolvimento capitalista no Brasil as suas conexões com a expansão mundial do modo de produção. A modernização da sociedade emergente se deu com a manutenção de determinadas estruturas de poder características do período colonial, funcional não apenas às elites locais, mas também às necessidades do mercado mundial, responsável por reservar à economia brasileira um lugar especializado, de natureza heteronômica e com a reprodução de uma “condição colonial permanente, embora instável e mutável” (FERNANDES, 2008b, p. 27).

Nota-se que esse autor busca compreender a forma de integração das sociedades de classes com natureza heteronômica aos centros das economias capitalistas. Desenvolve, por isso, a concepção de capitalismo dependente como uma forma específica de expansão internacional do capital na sua fase monopolista, que se enraíza estrutural e dinamicamente nas sociedades heteronômicas, como a sociedade brasileira (CARDOSO, 2005). Assim, é necessário destacar que a heteronomia é um produto do capitalismo dependente, que incide na mentalidade da sociedade, nas classes sociais e na universidade no processo de desenvolvimento capitalista brasileiro.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento capitalista na realidade brasileira assumiu distintas feições. Essas podem ser elencadas como três fases que caracterizaram o desenvolvimento capitalista interno, a saber: emergência e expansão do mercado capitalista moderno (Abertura dos Portos, 1808 até 1860), caracterizadas pela articulação entre economia interna e mercado mundial associada ao escravismo; emergência e expansão do capitalismo competitivo (1860-1950), expressas nas bases do processo de industrialização; e emergência e expansão do capitalismo monopolista (consolida-se, estruturalmente, a partir de 1964), com as atividades comerciais, financeiras e industriais de grupos corporativos no Brasil (FERNANDES, 2020c; BEHRING, 2008).

Esse autor chama a atenção ainda para o fato de que em nenhuma dessas fases houve a reprodução de um desenvolvimento capitalista típico ou clássico dos países hegemônicos e centrais, mas sim a constituição de um desenvolvimento capitalista periférico e heteronômico. Na realidade, encarna-se um desenvolvimento capitalista com determinadas particularidades: incapacidade de romper com a dependência em relação aos países hegemônicos; manutenção de relações típicas de formas pré-capitalistas de produção; e a não possibilidade de superação da condição de subdesenvolvimento. Ou seja, um desenvolvimento capitalista sem um projeto autônomo de nação (FERNANDES, 2020c).

No caso particular brasileiro, não se gestou uma burguesia revolucionária comprometida com a universalização dos direitos humanos e com a democracia burguesa. Pelo contrário, temos uma burguesia de origem patrimonialista, reacionária e autoritária, que utiliza a violência institucionalizada para garantir seus interesses e necessidades de autodefesa, autoproteção e autoprivilegiamento. No Brasil, dessa forma, constituiu-se um desenvolvimento capitalista associado à autocracia, provocando uma redefinição na concepção de democracia, o que se configura, na realidade concreta, como uma democracia restrita, operada por um Estado oligárquico e autocrático comprometido com as classes burguesas para apropriação do excedente econômico nacional (FERNANDES, 2020c).

Disso resulta um padrão concreto de dominação burguesa ou uma revolução burguesa, particular na realidade brasileira, em que o Estado é transformado em instrumento de dominação de classe para praticar opressão e terror, isto é, coloca-se como um Estado antinacional e antidemocrático ou um Estado autocrático-burguês (FERNANDES, 2018a). Isso implica a existência também de uma cultura autocrática no seio da sociedade brasileira.

O que denominamos por *cultura autocrática* é próprio da necessidade de autoprivilegiamento e autoproteção burguesa que, em nome da estabilidade política, estatiza a violência sistemática contra os de baixo, ultrapassando os limites do seu braço armado e a condensando nas políticas sociais e demais esferas públicas de interlocução com os trabalhadores. Prova disto é a ressignificação de direitos fundamentais e a *proteção do regime democrático* ou a *defesa da ordem*. Se formos à raiz deste fenômeno verificamos que a sua validade é fundada em dois aspectos de nossa contemporaneidade: a *manutenção da dependência* e a *reciclagem do período contrarrevolucionário* (MARQUES, 2018, p. 140, grifos da autora).

É importante ressaltar a particularidade do Estado no âmbito do capitalismo dependente, considerando que a sua referência é fundamental para o debate de políticas públicas e sociais, em particular, para as políticas educacionais. Segundo Osório (2019, p. 205-206), o Estado, no capitalismo dependente, possui “fissuras” que são sínteses de relações de poder e dominação, bem como é mediado por pelo menos dois processos, que são: a condição dependente das formações sociais em que se desenvolve; e a forma particular de superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente, que vai determinar conformações específicas nas relações de classes. Dessa configuração, tem-se como resultantes: a inexistência de projetos autônomos de nação; debilidades na estrutura de classes; grandes conflitos de classes e profundos níveis de desigualdades sociais; e um Estado que tem necessidade do uso recorrente de métodos de aparelhos coercitivos.

Na realidade brasileira, esse Estado intervém via processo de contrarrevolução permanente e possui várias faces: a face democrática (democracia burguesa); a face autoritária (ênfase na atuação do Estado); e a face fascista (caracterizada pela coexistência de uma ordem institucional legal e uma ordem institucional efetiva com poder de classe) (FERNANDES, 2018b). Essas questões, apresentadas anteriormente, são importantes para pensarmos sobre a natureza e a raiz histórico-estruturais dos dilemas da realidade brasileira, situada no contexto latino-americano, e sua relação com os países dos centros hegemônicos do capitalismo, bem como suas expressões na política educacional.

Do ponto de vista histórico-estrutural, Fernandes (2020b) afirma que a particularidade da formação econômica, social e cultural, enquanto situada na sociedade capitalista dependente, impôs limites para a democratização do ensino e reforçou uma concepção de ensino superior como privilégio das classes dominantes. Além disso, o autor chama atenção para o fato de que o desenvolvimento da universidade brasileira foi marcado por uma mera conglomeração de escolas superiores, caracterizada por uma subutilização dos recursos educacionais e alheia às necessidades da sociedade brasileira. Uma instituição limitada à esfera do ensino e frágil na dimensão da pesquisa, da investigação e produção de saber original.

Segundo Minto (2011), a formação econômico-social dependente reduziu as possibilidades de avançar nas conquistas sociais, o que vai repercutir também no desenvolvimento da educação superior, em particular, na universidade brasileira. Nesses moldes, a educação superior vai assumir determinados papéis sociais e limites na realidade brasileira. Em destaque, a concepção de uma formação de caráter mais “utilitarista”, de “adaptação” e “resolução” dos “problemas sociais”, numa perspectiva mais pragmática. Nessa lógica, há a ausência de uma política de formação de nível superior e, também, uma secundarização da produção de conhecimentos.

Dessa forma, o desenvolvimento da educação superior no Brasil é marcado por um colonialismo educacional expresso por meio da reprodução de modelos de universidades europeias e estadunidenses, transplantação de valores e concepções dos países centrais hegemônicos. Soma-se isso à implementação de diretrizes, recomendações e assessorias de organismos internacionais para a educação superior, a exemplo do acordo MEC-USAID, realizado entre Ministério da Educação e Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional no contexto do regime empresarial-militar, desencadeado com o golpe de 1964 no Brasil (QUEIROZ, 2020). Isso quer dizer que os desafios contemporâneos da universidade e da política de educação superior no Brasil devem ser situados nos fundamentos do capitalismo dependente.

Nos países capitalistas dependentes, as universidades autônomas e capazes de incorporar em sua agenda os problemas dos povos e, ao mesmo tempo, de ser uma fonte de consciência histórica crítica e de pensamento inventivo (na ciência ou nas demais formas de saber), concorrendo positivamente para a revolução democrática, não encontram espaço real nas políticas estatais (LEHER, 2018, p. 179).

O final dos anos 1970 é marcado pela crise da ditadura empresarial-militar e avanço das lutas sociais pela democratização do Brasil, na década de 1980. Sobre a “transição democrática” no Brasil, Fernandes (2011) destaca que as classes dominantes conduziram o processo no sentido de controlar as forças políticas de oposição em nome da ordem, da normalidade, da segurança nacional e de um regime democrático “responsável”. Isso significa que os setores e as elites políticas e econômicas mantiveram sua capacidade de influência e direção no Estado mesmo após o fim dos governos ditatoriais, expressão disso é um Estado comprometido com tais interesses e com práticas autoritárias mesmo em um regime dito democrático.

Nesse sentido, a “transição” ou “abertura democrática” configurou-se como um processo lento, gradual, seguro e controlado pelas elites políticas e econômicas com a exclusão

das forças políticas consideradas mais à esquerda. Além disso, ela não alterou os fundamentos do capitalismo dependente e seu padrão de acumulação, bem como a heteronomia cultural na universidade brasileira (LEHER, 2018). O desafio é pensar tais fundamentos histórico-estruturais no contexto contemporâneo de crise do capital, da sociedade brasileira e suas implicações para as políticas públicas e sociais, como a política de educação superior.

Essa “transição democrática” vai manter ainda traços históricos e estruturais sobre a universidade brasileira, como o privatismo, o controle ideológico, a limitada autonomia, o desfinanciamento, a heteronomia cultural, a desvalorização social da educação pública e da pesquisa científica. Isso aparecerá de forma direta e indireta nos governos posteriores aos regimes ditatoriais, como poderá ser observado no próximo item, ainda que com diferenças e contradições entre os diferentes governos, sendo o controle ideológico manifestado de forma mais evidente nos governos pós-golpe de 2016, o que tem configurado processos de rupturas e continuidades, novidades e permanências na trajetória da educação superior no Brasil.

Esses movimentos da sociedade brasileira incidem na universidade pública, que também recebe determinações internacionais do capital, a exemplo da crise do capital da década de 1970, com repercussões para os países da periferia do capitalismo e suas políticas educacionais. Importante recordar que é na década de 1970 que a ideologia da nova direita se torna hegemônica, a partir da ascensão de governos neodireitistas no mundo e de particularidades na periferia do capitalismo, que vai assumir os contornos de uma nova direita autocrática e dependente. Dessa forma, a nova direita tem fundamento na crise capitalista e promove redefinições no papel dos Estados nacionais e nas políticas sociais, nos países centrais e de capitalismo dependente.

Historicamente, em especial, nos países situados na periferia do capitalismo, como os latino-americanos, africanos e do Sudoeste Asiático, a direita é marcada por sua estreita relação com o autoritarismo, a ditadura e o nacionalismo exacerbado. A democracia, assim, mesmo meramente instrumental ou liberal, nunca foi bandeira dos teóricos e ideólogos direitistas (PEREIRA, 2020, p. 127).

Embora a educação tenha sido reconhecida como direito na Constituição Federal de 1988, a crise capitalista vai impor novas configurações às políticas educacionais e à universidade pública no capitalismo dependente. Embora Souza (2015) não trabalhe com a concepção de nova direita, o autor destaca que as tendências conservadoras contemporâneas mais extremadas devem ser situadas no movimento de aprofundamento dos limites do capital, processo que compõe a crise estrutural desencadeada a partir dos anos 1970 em nível global.

Por essa razão, o próximo item irá se debruçar sobre as transformações contemporâneas do capital e seus rebatimentos na política de educação superior.

4.3 Crise do capital e tendências da educação superior no Brasil

Antes de adentrar as tendências contemporâneas da educação superior em tempos de crise capitalista, é necessário ter uma noção geral dos principais ciclos da educação superior. De acordo com Duarte (2020b), a trajetória da educação superior no Brasil é expressa em ciclos expansivos permeados por continuidades e novidades, a saber: 1º ciclo – a reforma universitária de 1968, no contexto do regime empresarial-militar, que já foi tratada anteriormente; 2º ciclo – Governos Cardoso e o projeto de contrarreforma neoliberal, no qual a educação passa a ser um “serviço não exclusivo do Estado”, com a legitimação de um conjunto de medidas jurídico-normativas, com destaque para a LDB/1996; 3º ciclo – Governos Lula, com a continuidade e implementação de programas e outras ações com o objetivo de desconstruir ou precarizar o espaço público universitário, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da ampliação do EaD, etc.; 4º ciclo – Governos Dilma, por meio do avanço da privatização da educação superior e de disputas em torno do PNE 2014-2024. Em todos os ciclos se observa uma expansão da educação superior predominantemente na iniciativa privada.

Entretanto, considera-se que esse 4º ciclo tem ainda outras questões que merecem destaque: o cenário de crise política e institucional, o golpe de 2016 e a ascensão de governos diretamente vinculados à ideologia da nova direita. O que não quer dizer que essa ideologia não disputava a sociedade brasileira anteriormente, pois, como já apontado, a nova direita, no mundo, se consolida a partir dos anos 1970, e suas expressões na América Latina vão avançar a partir dos anos 2000. Porém, no caso brasileiro, é o golpe de 2016 que cria as condições políticas para a ascensão de governos neodireitistas. Nesse sentido, esse ciclo vai apresentar algumas “novidades” que impactam as políticas educacionais e a universidade brasileira.

Esses ciclos da política de educação superior no Brasil devem ser analisados também considerando a crise do capital, a reestruturação produtiva e o papel dos organismos financeiros internacionais na elaboração de uma agenda educacional direcionada aos países da periferia do capitalismo. Em cenários de crise, o capital busca recompor suas taxas de lucratividade, e, nesse cenário, a educação aparece como um espaço altamente lucrativo para setores ligados ao empresariamento da educação superior.

As transformações contemporâneas do capital, desencadeadas a partir da crise do capital dos anos 1970, englobam um conjunto de estratégias para recuperação das taxas de lucro e manutenção da dominação burguesa. Tais estratégias impõem reconfigurações na forma de intervenção do Estado, nas políticas públicas e sociais, bem como no âmbito das relações sociais na sua totalidade. Esse processo assume um conjunto de características e tendências na política de educação superior no Brasil, com marcas mais visíveis nos fenômenos de precarização, mercantilização e financeirização.

As tendências da política de educação superior, na realidade brasileira, devem ser analisadas no contexto de transformações contemporâneas desencadeadas a partir da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) e na dinâmica do capitalismo dependente, eixos centrais de compreensão da realidade brasileira, esse último apresentado anteriormente. Segundo Cislaghi (2019), nesse ambiente de crise a educação superior vai se consolidar como espaço de valorização do capital, com subsídios do fundo público.

Orientado por uma perspectiva marxista, Mandel (1990, p. 210-211) apresenta algumas das causas das crises econômicas capitalistas, a saber: superacumulação de capitais seguida de superacumulação de mercadorias; subconsumo das massas; desproporção entre diferentes ramos de produção e consumo; e queda das taxas de lucro. Mas o autor ressalta que as crises capitalistas são sempre de superprodução de mercadorias, isso significa que houve uma produção excessiva de mercadorias e um poder de compra insuficiente para adquiri-las no preço que garanta o lucro médio dos proprietários. Ou seja, há uma quebra do equilíbrio de oferta e procura de mercadorias, o que gera vendas insuficientes, queda de preços e desvalorizações de capitais.

Porém, o capitalismo contemporâneo vivencia um tipo de crise particular que se diferencia das crises anteriores, é uma crise sistêmica e que impacta toda a estrutura do capital a partir dos anos 1970. Para Mézáros (2011), essa é uma crise estrutural do capital que atinge a totalidade do sistema capitalista, pois não se limita apenas à esfera das finanças, mas tem implicações no aprofundamento de suas contradições intrínsecas e em todas as dimensões da vida social, econômica e cultural. Tem como consequências a produção de desemprego e miséria generalizada em níveis cada vez mais crescentes. Em outras palavras, Mandel (1990) aponta que, diante dessa crise, há uma tendência de queda a longo prazo das taxas médias de lucratividade, colocando em risco a própria credibilidade do sistema, pois é uma: [...] crise de *todas as relações sociais burguesas* e, mais particularmente, a *crise das relações de produção capitalista* (MANDEL, 1990, p. 222, grifos do autor).

Para Mészáros (2011), esse contexto de crise estrutural expõe os limites civilizatórios e a substância destrutiva do capitalismo, ou seja, o potencial destrutivo da natureza, assim como põe em risco a sobrevivência da própria humanidade, em síntese, características que apontam para a barbárie. Dialogando com essa reflexão do autor, Antunes (2011, p. 11) ressalta que, nesse cenário, o sistema capitalista se transforma em uma “processualidade incontrolável e profundamente destrutiva”, em que tudo passa a ser mediado pela lógica de valorização do capital, com tendência à descartabilidade e superficialidade das mercadorias através da redução do seu tempo de vida útil.

Harvey (2011) destaca que, após os anos 1970, as crises financeiras têm sido mais constantes e profundas, sendo a crise de 2008 uma das expressões mais recentes de um padrão de crises que compõe a crise estrutural do capital em curso. A crise de 2008 iniciou-se com a crise do mercado imobiliário nos Estados Unidos e rapidamente atingiu todo o mundo, porém, de forma desigual entre países, regiões e populações. A crise provocou aumento do desemprego, despejos, criminalização da pobreza, crescimento da dívida externa dos países ditos “em desenvolvimento”, reconfiguração dos Estados para salvar os bancos, privatização de empresas, bens e serviços estatais, como as políticas de saúde e educação, etc. Ao mesmo tempo, segundo o autor, as crises financeiras são funcionais para reposicionar o poder de classe e a hegemonia burguesa.

Essa crise sistêmica do capital exige a reconfiguração do capitalismo, a exemplo das mudanças no mercado de trabalho e novos circuitos produtivos decorrentes da revolução técnico-científica, implicando um movimento de restauração do capital desde os anos 1970. Essa reconfiguração do capitalismo tem como objetivo recompor suas taxas de lucro e criar novas condições de exploração do trabalho, para isso, recorre a um conjunto de estratégias articuladas para promover sua restauração diante da crise.

Uma dessas estratégias é o neoliberalismo, que opera enquanto estratégia teórico-ideológica para justificar a reconfiguração do mercado de trabalho e a refuncionalização da intervenção do Estado na economia, assim como também nas políticas públicas. Desde então, o neoliberalismo contribui para justificar e formar o consenso em torno das contrarreformas e apropriar-se do Estado como instrumento de garantia das condições de exploração, reprodução e acumulação capitalistas. Harvey (2008) destaca que houve um processo de neoliberalização, ou seja, a transformação dessas práticas político-econômicas em um projeto político-estratégico hegemônico de classe, em nível mundial, que tem como condições materiais a crise de superacumulação do capital dos anos 1970 e reorganização do papel do Estado, fundamentado em ideologias.

Considera-se essa reflexão de Harvey (2008) muito pertinente para analisar a contemporaneidade. Entretanto, de acordo com o que foi apresentado na seção anterior, o contexto após os anos 1970 não se resume na referência apenas ao neoliberalismo, mas também ao neoconservadorismo. Por isso, retoma-se a concepção de que, a partir dos anos 1970, houve a fusão entre neoliberalismo e neoconservadorismo, o que resultou na ideologia da nova direita (PEREIRA, 2016), que deve ser situada no âmbito da crise estrutural do capitalismo, de exacerbação dos limites do capital, e nas estratégias de recomposição das taxas de lucratividade. O que vai impactar nos Estados nacionais, nas relações entre centro e periferia, e nas políticas sociais, como a educação.

A outra estratégia que compõe o rol da restauração do capital, nesse contexto de crise estrutural do capital, é a reestruturação produtiva que impõe alterações no mercado de trabalho. Esse modelo de organização do trabalho pauta-se na alta flexibilidade da produção e das fronteiras comerciais nacionais, com ênfase na horizontalização da produção, subcontratação de empresas para fabricação ou implementação de produtos e serviços, e fortalecimento da figura do trabalhador polivalente. Essa forma de organização do trabalho possui relação com a experiência do sistema toyotista de produção desenvolvido no Japão, nos anos 1950, pela *Toyota Motor Company*, a partir da ideia de empresa “enxuta” e “flexível” (PINTO, 2013).

Essa referência à reestruturação produtiva é importante, considerando que as mudanças no mundo do trabalho impõem uma reconfiguração da política educacional, isto é, um mercado de trabalho cada vez mais precário⁴⁶ vai exigir uma formação também precária, aligeirada, pragmática e voltada para atender às necessidades mais imediatas do capital. Segundo Laval (2019), no período de avanço do neoliberalismo tem-se a tendência de desvalorização social das formações e qualificações profissionais, a ênfase é na formação pragmática que atenda às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, seguindo uma lógica de competências e profissionalização.

Somando nessa reflexão, Chesnais (2000) caracteriza as transformações do capitalismo contemporâneo decorrentes da mundialização do capital, expressa nos processos de concentração e centralização de capital e com o avanço de instituições ligadas ao capital financeiro, como os bancos, grupos transnacionais e os investidores institucionais, como as

⁴⁶ Ressalta-se que a precarização e o desemprego não são fenômenos recentes na realidade brasileira, são, sobretudo, aspectos históricos e estruturais da constituição e desenvolvimento do regime de trabalho no Brasil, conforme já indicado anteriormente. Tais fenômenos se aprofundam e se intensificam em contexto de crise do capital.

companhias de seguro, os fundos de aposentadoria e as sociedades financeiras de investimento coletivo. Ainda segundo o autor, os investidores institucionais são os principais beneficiários e os que têm mais peso no conjunto da acumulação do capital na contemporaneidade. Esse movimento de mundialização do capital tem como objetivo: a busca de lucratividade em nível mundial; aumentar as taxas de extração de mais-valia, por meio da intensificação da exploração do trabalho; e a valorização de um capital de investimento financeiro via processos de liberalizações e desregulamentações econômicas.

Segundo o autor, a mundialização do capital altera as relações políticas e econômicas entre os países, mas não elimina as relações políticas de dominação e dependência entre os Estados nacionais, pelo contrário, a mundialização intensificou a hierarquização entre os países (CHESNAIS, 2000). Por isso a necessidade de fazer apontamentos sobre as particularidades e dilemas dos países no âmbito do capitalismo dependente, por entender-se que essa configuração implica determinados contornos às configurações do Estado, ao desenvolvimento de forças produtivas e às relações de classes na realidade latino-americana, e, de forma particular, na realidade brasileira. Perspectiva essa imprescindível para analisar, posteriormente, as tendências da política de educação superior no Brasil.

Diante disso, a expansão da educação superior no Brasil, em particular no contexto da passagem do século XX para o século XXI, se deu a partir dos interesses e necessidades do capital. Esse movimento se sustenta em: uma concepção de ciência subordinada às necessidades do capital, com a venda de “serviços educacionais”; na constituição da educação superior como nicho lucrativo; e na necessidade de a educação contribuir com a formação do consenso em torno do projeto burguês neoliberal. Nesse sentido, há também um projeto neoliberal de educação superior e outro de universidade, ambos submetidos à lógica mercantil, sendo o Banco Mundial (BM) uma das principais instituições difusoras de tal concepção (LIMA, 2012).

De acordo com Sguissardi (2009, p. 61-63), o BM reforça e difunde uma concepção “tradicional” de educação superior para os países da periferia do capitalismo. Em seus documentos aparecem as seguintes “orientações” e diretrizes: a) a diferenciação institucional, com a defesa da criação de instituições não-universitárias, a ênfase no EaD e no incentivo às instituições privadas; b) a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, por meio da extinção da gratuidade do ensino e cobrança de cursos de curta duração, assessorias e consultorias; c) redefinição do papel do Estado na educação superior, na perspectiva do Banco, os governos têm gastado excessivamente com a educação superior pública e de forma ineficiente, por isso, defende uma maior participação do setor privado; e, por fim, d) a

prioridade aos objetivos da qualidade e equidade, em que a avaliação e o financiamento público das instituições deveriam ser de acordo com critérios de eficiência e produtividade. Ou seja:

A simples leitura dos principais documentos publicados pelo Banco Mundial seria suficiente para verificar-se a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países. E isso se dá em áreas como as da legislação, do processo de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e da natureza das instituições, entre outras (SGUISSARDI, 2009, p. 65).

De acordo com Sguissardi (2009), a partir dos anos 1980, ganhou relevo o debate sobre a educação como “bem individual” ou “bem estatal”, o que revelava as distintas concepções de educação superior. Para o autor, esse debate expressa, na sua essência, as disputas em torno da noção de educação superior como “bem público” (coletivo) e “bem privado” (mercantil). As teses da educação superior como “bem individual”, privado e mercantil, sustentam a necessidade de o Estado priorizar os investimentos na educação básica, já a educação superior, entendida como “serviço educacional”, seria de responsabilidade individual dos/as estudantes e suas famílias. Assim, o que está em jogo é a concepção de educação como direito social e de responsabilidade do Estado.

As “orientações” desses organismos internacionais incidem nas disputas ideológicas sobre a educação superior, no âmbito da opinião pública, não apenas nos países de capitalismo dependente, mas também nos países centrais. Além disso, entende-se que tais organismos funcionam como aparelhos de difusão do pensamento da nova direita no mundo, inclusive disputando concepções de proteção social, pobreza e gestão pública (PEREIRA, 2016). Isto é, funcionam com o papel intelectual orgânico do capital, com a afirmação de uma noção particular de políticas sociais, como as educacionais.

Nos anos 1990, com os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a expansão da educação superior ocorre, de forma majoritária, através de instituições não universitárias (faculdades, centros, etc.), ou seja, aquelas que não possuem a obrigatoriedade da oferta do tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, essa expansão é implementada com o aligeiramento da formação profissional, através de cursos na modalidade de ensino a distância, cursos sequenciais e outros cursos de curta duração que possibilitam uma certificação em larga escala, conforme recomendação dos organismos financeiros internacionais (LIMA, 2012).

Segundo Sguissardi (2009), o período após a década de 1990 vai evidenciar uma superposição ou um dualismo de modelos de educação superior, ou seja, entre o modelo

neonapoleônico (ou neoprofissional) e o modelo neo-humboldtiano (universidade de pesquisa). Enquanto o primeiro seria as faculdades isoladas com ênfase na dimensão do ensino, no segundo modelo teríamos as universidades com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O autor vai defender essa superposição ou dualismo na educação superior a partir do processo de crescimento de faculdades isoladas, principalmente vinculadas ao setor privado, seja no número de instituições ou no número de matrículas que vincula-se às facilidades dadas para a abertura e funcionamento dessas instituições privadas. Enquanto que nas universidades públicas, que constitucionalmente garantem o tripé ensino, pesquisa e extensão, ocorre a redução do financiamento público e o crescimento de fundações privadas no seu interior.

Com a chegada do governo do PT, em 2003, havia uma expectativa social de mudança da direção da política de expansão da educação superior no Brasil. Porém, o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) não apenas deu continuidade à política herdada do seu antecessor e o histórico privatismo estrutural e estruturante da educação no Brasil, como também avançou com a mercantilização e precarização da educação superior. Segundo Lima (2012, p.15), a educação superior, na primeira década do século XXI, no Brasil, é caracterizada por um conjunto de ações sintetizadas em dois aspectos principais: a) no empresariamento da educação superior, com o aumento de instituições de ensino superior privadas, no avanço da privatização das universidades públicas por meio de cursos pagos, fundações de direito privado, etc., e no produtivismo na pesquisa e na pós-graduação, segundo uma lógica mercantil de produção de conhecimentos; b) na certificação em larga escala, promovida pela implementação do Reuni e avanço do EaD.

Pode-se, também, afirmar que se assiste a um processo de financeirização da educação superior no Brasil, no âmbito do capitalismo dependente, que tem como fundamento a concepção de educação como mercadoria e nicho lucrativo articulada ao empresariamento da educação superior. Esse processo tem como expressões: a crescente concentração do setor educacional, por meio de fusões e aquisições por fundos de investimento, como exemplo, pode-se citar a recente mudança de nome e aquisições do grupo Kroton Educacional, que, a partir de 2016, transformou-se no grupo Cogna, resultante da fusão de quatro empresas educacionais – Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação; e a transferência de recursos públicos para o setor privado educacional (BRETTAS, 2019).

As características de precarização e mercantilização da educação superior aparecem a partir de um conjunto de medidas implementadas pelos governos do PT no período 2003-2016. Tais medidas envolvem ataques aos direitos dos servidores públicos de forma geral,

crescimento das parcerias público-privadas nas universidades e a privatização da educação superior. Bosi (2007) ressalta que a mercantilização da educação superior também ocorre através de um movimento de transferência de recursos patrimoniais, financeiros e públicos para a iniciativa privada, intensificando o trabalho docente e submetendo-o às necessidades e requisições do mercado.

Destacam-se nesse período o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), como ações de acesso e incentivo ao setor privado da educação superior. Embora o primeiro tenha sido criado ainda no governo Cardoso, foi nos governos do PT que teve a sua ampliação e facilitação do acesso ao crédito estudantil para financiar cursos em faculdades privadas. Já o ProUni, criado no governo Lula, tinha como objetivo a concessão de bolsas parciais e integrais em instituições privadas para estudantes de baixa renda. Em ambos os programas, o que se percebe é o favorecimento do setor privado de educação superior, seja na transferência de recursos públicos para o mercado, seja por meio também de isenções fiscais às instituições privadas (CISLAGHI, 2019).

Sob o discurso de “democratização do acesso à educação superior”⁴⁷, tais programas contribuiriam para a financeirização da educação superior, com a transferência de verbas públicas para as corporações do setor educacional, especialmente as organizações financeiras. A financeirização do ensino superior se expressa: no favorecimento da iniciativa privada; na concessão de isenções tributárias; na indução estatal ao setor privado de educação; nas movimentações e fusões de empresas educacionais; nas operações de fundos de investimento⁴⁸ em negócios educacionais; e na presença do capital estrangeiro na condução da educação superior no Brasil (LEHER, 2018).

Seki (2020) aponta que a combinação do FIES e ProUni foi uma demanda apresentada pelas empresas educacionais ao Estado como estratégia de ampliar a captura do fundo público como fundo de acumulação dos capitais de ensino superior. Os capitais da educação são beneficiados com a transferência de recursos públicos e são isentos das contribuições fiscais. Dessa forma, o Estado assume o papel de garantir as condições de acumulação e reprodução capitalistas, ou seja, os grandes beneficiários dessa política estatal são os oligopólios da educação superior, seus sócios e acionistas. É nessa direção que Ferrarez (2021) afirma que o EaD e os subsídios governamentais, concedidos com a adesão ao FIES e

⁴⁷ Sguissardi (2015) faz uma análise crítica desse discurso governamental, problematizando e levantando a hipótese de que tal narrativa oculta um movimento de massificação da educação superior com a transformação de um direito em mercadoria.

⁴⁸ Segundo Seki (2020), embora os fundos de investimento na educação superior brasileira tenham se ampliado nos governos do PT, a sua entrada nesse ramo pode ser datada a partir de 1996/1997.

ao ProUni, foram centrais para a consolidação dos conglomerados da educação superior e para a financeirização da educação.

Não menos importante, ressalta-se a atuação das corporações no ramo educacional, difundindo uma concepção de educação empresarial-mercantil, através de financiamento de grupos de estudos e pesquisas, fomento às fundações privadas no interior das universidades, controle das produções científicas etc. Nesse sentido, parte-se do entendimento de que a ideologia da nova direita também se difunde via corporações, como apontado por Pereira (2020). Todavia, essas corporações atuam em vários ramos de serviços, não se limitam apenas à educação, atuando, também, em rede, num movimento de concentração e centralização de poder e de capitais. Dowbor (2017, p. 39) caracteriza esse fenômeno contemporâneo como uma “rede mundial de controle corporativo”, para demonstrar a concentração e controle mundial das corporações e suas diversas ramificações.

O crescente papel dessas corporações, no capitalismo contemporâneo, tem como um dos seus pilares o gigantismo das empresas de tecnologias, as chamadas *Big Techs*, que, por meio de suas plataformas digitais, vêm avançando sobre as economias das nações, conduzindo um amplo processo de plataformização da vida social. Com força concentradora, essas corporações vêm se impondo na sociedade e, principalmente, na América Latina, ampliando o mercado consumidor e reforçando a dependência tecnológica com o fornecimento de infraestrutura e pacotes de dados, etc. (MORAES, 2020). Isso conduz a um “fetiche da tecnologia” (MOROZOV, 2018), que tem implicações na educação, como um processo de plataformização do ensino com o uso das TIC’s e o crescimento do EaD, que teve forte expansão durante os governos petistas⁴⁹.

Ao mesmo tempo, observa-se que a política educacional dos governos do PT foi permeada por contradições, pela existência de algumas medidas que foram importantes para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior e ao serviço público, mas resultantes da organização coletiva, entre as quais destacam-se: a realização de concursos públicos⁵⁰; a criação e interiorização de universidades e institutos federais⁵¹, porém, em número bem inferior quando

⁴⁹ Ressalta-se que a plataformização é uma tendência da educação, que não se esgota na análise dos governos do PT. Durante a pandemia de Covid-19, devido à implantação do ensino remoto emergencial, vários estados do Brasil compraram pacotes privados de dados e de conteúdos, como mostra levantamento do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX, 2020).

⁵⁰ Leher (2010, p. 402) afirma: “A realização de mais de dez mil concursos docentes é uma das contradições positivas do Reuni”. O autor chama atenção de que essa entrada de novos professores no magistério superior é uma variável importante, mas que carrega, ao mesmo tempo, a precarização nas condições de trabalho via intensificação das suas atividades, considerando que a demanda por docentes ainda é muito maior.

⁵¹ Essa medida contribuiu para a expansão de cursos públicos em nível nacional, a título de exemplo, Pereira (2018) chama a atenção de que, no período de 2003 a 2016, foi criado mais da metade dos cursos públicos da área de Serviço Social.

comparado ao das instituições privadas; o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010); a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, conhecida como "lei de cotas" (BRASIL, 2012)⁵². Por outro lado, tais medidas são consideradas avanços parciais ou conquistas relativas, pois são mediadas por dilemas no que tange à precarização da formação, das condições de trabalho, da infraestrutura das instituições e das condições concretas da permanência estudantil.

No período 2003-2010, pode-se listar, como principais mudanças: a Lei nº 10.887/2004 sobre a "reforma da previdência", que aumentou a idade de aposentadoria; a Lei nº 10.973/2004 sobre a inovação tecnológica, que permitiu às universidades e institutos federais compartilharem espaços físicos e instrumentos com empresas, assim como essas financiarem os projetos de pesquisas dos pesquisadores; e o Decreto nº 6.093/2007, que implantou o Reuni, que, por sua vez, firmou contratos de gestão com as universidades, para que se comprometessem a aumentar as taxas de conclusão dos cursos de graduação e a aumentar o número da relação professor/aluno, vinculando essas metas ao aumento dos recursos financeiros do governo federal (MAUÉS; SOUZA, 2016).

Já no período 2011-2016, destacam-se como medidas: a Lei nº 12.550/2011, que cria a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), submetendo a ela, empresa de direito privado, a gestão dos hospitais universitários, ou seja, indo na contramão da perspectiva da autonomia universitária, na medida em que também submete o trabalho docente às exigências da empresa; a Lei nº 12.618/2012, que criou o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais, através da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público (Funpresp), posteriormente, essa adesão à previdência complementar tornou-se compulsória, através da Lei nº 13.183/2015; a Lei nº 13.243/2016, que trata sobre o incentivo ao desenvolvimento científico, à pesquisa e à inovação, e configura-se como um aprofundamento da Lei nº 10.973/2004, pois contribui para a privatização das instituições públicas e flexibiliza a realização de concursos públicos, com a possibilidade de contratos temporários de pesquisadores (MAUÉS; SOUZA, 2016).

Porém, cabe destacar que tais características não são exclusivas da política de educação superior, mas também atingem outras políticas públicas e sociais que sofrem também as inflexões do neoliberalismo, da mundialização e da crise do capital. Segundo Iamamoto

⁵² Ressalta-se que essas duas últimas medidas têm relação com aumento da demanda por assistentes sociais no âmbito da política de assistência estudantil das universidades e institutos federais, na perspectiva da garantia do acesso e permanência de estudantes.

(2008), as políticas públicas e sociais, na realidade brasileira contemporânea, com destaque para as políticas que compõem o conceito constitucional de seguridade social (saúde, assistência social e previdência), são marcadas por sucessivos mecanismos de ajuste fiscal e tendências de privatização, precarização, focalização e transferência de responsabilidades estatais para organizações do chamado “terceiro setor”. Nas palavras de Granemann (2007), tem-se o avanço da lógica da “monetização dos direitos sociais” e da “cidadania financeirizada”.

O período pós-2016, iniciado com o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), demarca um momento de aprofundamento das inflexões no mercado de trabalho, intenso retrocesso nos direitos sociais e tensionamentos na educação superior, por meio de governos comprometidos, exclusivamente, com as contrarreformas e as necessidades do grande capital, a exemplo da aprovação das contrarreformas trabalhistas e previdenciária, nesse período, que compõem as chamadas “expropriações secundárias” (FONTES, 2010), aquelas que são impulsionadas pelo capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, o período pós-golpe de 2016 demarca uma nova fase de continuidades e novidades no campo da política de educação superior, por meio de controles, ataques ideológicos e desfinanciamento da universidade pública, associado às iniciativas de favorecimento da financeirização da educação superior nas particularidades da realidade brasileira.

A partir dessas particularidades da formação econômico-social brasileira e das tendências contemporâneas da educação superior, a próxima seção apresentará a educação superior nos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), considerando que esse período marca a ascensão de governos vinculados à ideologia da nova direita, com “novidades”, desafios e resistências para a afirmação da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

5 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB A IDEOLOGIA DA NOVA DIREITA NA CONTEMPORANEIDADE

*“Não quero regra nem nada
Tudo tá como o diabo gosta, tá
Já tenho este peso, que me fere as coisas
E não vou, eu mesmo, atar minha mão
Já tenho este peso, que me fere as costas
E não vou, eu mesmo, atar minha mão
O que transforma o velho no novo
Bendito fruto do povo será
E a única forma que pode ser norma
É nenhuma regra ter
É nunca fazer nada que o mestre mandar
Sempre desobedecer
Nunca reverenciar”*
(Como o Diabo Gosta – Belchior).

A realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 foi marcada por uma ofensiva brutal aos direitos e demais conquistas sociais da classe trabalhadora. A política educacional foi uma das áreas mais afetadas pelas tensões e disputas com a ascensão de governos de nova direita – governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) –, o que provocou muitos desafios para a universidade pública e para os sujeitos coletivos comprometidos com a defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. Dessa forma, a presente seção irá discorrer sobre a ofensiva da nova direita, por meio de um projeto neodireitista para a educação superior, seus eixos de intervenção, os desafios e as resistências do período.

5.1 Caracterização geral dos artigos sobre educação superior em periódicos avaliados na área de Serviço Social

Não é objetivo da presente tese realizar uma exegese da produção de conhecimentos a partir dos artigos sobre educação superior no Brasil publicados em periódicos avaliados na área de Serviço Social. Porém, é importante situar o/a leitor/a de onde partiram as reflexões abordadas no texto que se apresenta, a fim de identificar as tendências do debate educacional e como se vinculam ao entendimento de um projeto neodireitista para a educação superior no Brasil. Por essa razão, optou-se por fazer uma caracterização geral dos artigos selecionados

com base nos operadores booleanos e demais critérios definidos a partir dos objetivos da tese apresentados na seção dois.

A partir desses critérios e com base nos objetivos da tese, chegou-se ao número de 60 artigos publicados em periódicos avaliados na área de Serviço Social com classificação *Qualis* e com base na avaliação 2017-2020. Tais artigos versam sobre a educação superior no Brasil e foram publicados entre 2016 e setembro de 2023. Incluiu-se nesse levantamento o ano de 2023 considerando que muitas das publicações tratam sobre o ano anterior, e acrescenta-se que a seleção de artigos até este período foi limitada, devido ao prazo de realização da pesquisa. A identificação dos referidos artigos, a autoria, as palavras-chaves, ano de publicação, os periódicos e respectivos *Qualis* encontram-se sistematizados no Apêndice A.

Dos 60 artigos selecionados, 65 mulheres e 62 homens estão na autoria, sendo que dos 60 artigos, 38 são de autoria coletiva e 22 de autoria individual. Dessa amostragem, 2020 e 2022 são os anos com maior número de artigos publicados, sendo 11 artigos em cada um desses anos, seguidos de 2021, com 9 artigos, e 2019, com 8 artigos. Os 60 artigos foram publicados em 33 periódicos com avaliação na área de Serviço Social, sendo os mais recorrentes: Revista Internacional de Educação Superior (*Qualis* A3), com 9 artigos; Educação & Sociedade (*Qualis* A1), com 4 artigos; Germinal: marxismo e educação em debate (*Qualis* A2), com 4 artigos; Revista Eletrônica de Educação (*Qualis* A2), com 3 artigos; e Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (*Qualis* A1), com 3 artigos. Observa-se que todos são periódicos de estratificação *Qualis* A.

Do total de 60 artigos selecionados, a maioria está publicada em periódicos com estratificação *Qualis* A – 48 artigos, sendo: 12 artigos em *Qualis* A1; 14 artigos em *Qualis* A2; 13 artigos em *Qualis* A3; e 9 artigos em *Qualis* A4. O que mostra que a maioria dos artigos está em periódicos com boa avaliação de qualidade, segundo os critérios da CAPES. Dos artigos restantes, 1 artigo está no estrato *Qualis* B1, 2 artigos em *Qualis* B2, 4 artigos em B3, 2 artigos em B4 e 3 artigos no estrato C, ou seja, peso zero. Dos periódicos mais conhecidos no Serviço Social, encontram-se artigos publicados nas revistas: Argumentum (*Qualis* A1), com 2 artigos; Katálysis (*Qualis* A1); e Temporalis (*Qualis* A2), com 1 artigo.

Feito esse panorama mais geral dos artigos, vale ressaltar que eles foram organizados em eixos temáticos, considerando as palavras-chaves para se identificar os temas que são mais recorrentes e os que menos aparecem, a fim de identificar elementos que possam contribuir nas reflexões da presente tese. Mas o primeiro aspecto que merece destaque é que, entre os artigos selecionados, não foi identificado nenhum que trabalhe com a concepção de nova direita adotada nesta tese – síntese entre neoliberalismo e neoconservadorismo –, embora

o termo tenha sido utilizado como filtro com o uso dos operadores booleanos. Isso levanta a hipótese de que tal concepção não seja conhecida ou aceita entre pesquisadores/as da área de Educação e Serviço Social.

Entretanto, os artigos selecionados apontam elementos que auxiliam na reflexão e, alguns deles, apontam, inclusive, na mesma direção desta investigação, mesmo sem trabalhar diretamente com a concepção de nova direita. A análise dos artigos selecionados mostrou que os/as autores/as tendem a enfatizar um determinado aspecto na análise das determinações sobre a política de educação superior no Brasil, esse aspecto, mais enfatizado e recorrente nas produções, refere-se ao neoliberalismo e suas diferentes denominações decorrentes, como é possível identificar no Quadro 1 e na nuvem de palavras-chaves dos artigos.

Com base em tais produções acadêmicas, é praticamente consolidado, na produção de conhecimentos assentada em bases teóricas críticas, que o neoliberalismo impôs reconfigurações na política de educação superior, seja na forma ou no conteúdo, o que vai acarretar em processos de precarização, mercantilização e privatização da educação superior. Processos esses já existentes desde a ditadura empresarial-militar, mas que se evidenciam, de forma mais escancarada, a partir da década de 1990 e, principalmente, com os primeiros governos petistas nos anos 2000. O quadro abaixo ilustra como é recorrente, na literatura, a articulação entre neoliberalismo e educação superior, assim como uma gama diversificada de autores/as que vêm se debruçando sobre o tema:

Quadro 1: Autores/as e eixos temáticos do levantamento bibliográfico de artigos com base nas palavras-chaves

Educação Superior/ Universidade / Ensino Superior	
Eixos temáticos	Autores/as
Neoliberalismo; ultraneoliberalismo; globalização neoliberal; contrarrevolução neoliberal; expansão neoliberal; lógica neoliberal; educação neoliberal e educação superior	Spatti; Serafim; Dias (2016); Sudbrack; Nogaro (2017); Amancio; Alves (2018); Costa; Goulart (2018); Fonseca (2019); Lusa (2019); Brettas (2019); Lima (2019); Diniz; Goergen (2019); Duarte; Santos; Melo Duarte (2020); Raic; Cardoso; Pereira (2020); Ferraz et al. (2020); Mancebo (2020); Guerra; Rocha; Ferreira (2020); Anes (2021); Silva (2021); Sousa; Gonçalves (2021); Accioly; Nascimento; Costa (2022); Marcon; Scolari; Mezdari (2022); Brito; Borges (2023); Formiga (2023); Dalbosco; Cenci; Doro (2023); Oliveira; Costa; Prado (2023); Ésther (2023)

<p>Mercantilização; privatização da educação superior</p>	<p>Silveira; Bianchetti (2016); Bechi (2016); Fávero; Bech (2017); Amancio; Alves (2018); Lopes; Vallina; Sasaki (2018); Guerra; Rocha; Ferreira (2020); Macário (2021); Sousa; Gonçalves (2021)</p>
<p>Democratização da educação superior; democratização do acesso</p>	<p>Sudbrack; Nogaro (2017); Ustárroz; Quadros; Morosini, (2017); Ferraz et al. (2020); Sousa; Coimbra (2020); Silva; Santos; Santos (2022)</p>
<p>Governo Bolsonaro; Bolsonarismo e educação superior</p>	<p>Duarte; Santos; Melo Duarte (2020); Sánchez; Leal (2021); Leher (2021); Ferreira; Domingues; Sierra (2022); Duarte; Martins (2023)</p>
<p>Capitalismo dependente e educação superior</p>	<p>Costa (2018); Silva (2020); Silva; Santos; Santos (2022); Duarte; Martins (2023)</p>
<p>Financeirização; ajuste fiscal; políticas de financiamento da educação superior</p>	<p>Fávero; Bech (2017); Brettas (2019); Lima (2019); Mocarzel (2019); Anselmo et al. (2020); Chaves; Araujo (2022)</p>
<p>Conservadorismo; neoconservadorismo; ultraconservadorismo; extrema direita e educação superior</p>	<p>Mancebo (2020); De Mari; Thiengo; Melo (2020); Accioly; Nascimento; Costa (2022); Chaves; Araújo (2022)</p>
<p>Fascismo; neofascismo e educação superior</p>	<p>Raic; Cardoso; Pereira (2020); Carnut et al. (2022); Duarte; Martins (2023)</p>
<p>Negacionismo; reacionarismo; obscurantismo e educação superior</p>	<p>Bittencourt (2017); Duarte; Santos; Melo Duarte (2020); Ésther (2023)</p>

Políticas educacionais; ações governamentais; direitos sociais e educação superior (REUNI, educação a distância, Future-se, assistência estudantil)	Ésther (2016); Sudbrack; Nogaro (2017); Araujo (2017); Ustároz; Quadros; Morosini (2017); Lopes (2018); Lusa et al. (2019); Santos; Melo (2019); Anselmo et al (2020); Silva Júnior; Fargoni (2020); Sousa; Coimbra (2020); Seeger; Alves; Ghisleni (2021); Leher (2021); Silva et al. (2022); Pillati et al. (2022); Zander et al (2022); Formiga (2023); Duarte; Martins (2023).
---	---

Fonte: Elaboração própria.

A diferença que surge nas produções que tratam sobre o período 2016-2022 é a de que, a partir da eleição de Jair Bolsonaro, começa a aparecer, na produção de conhecimentos, a referência ao chamado “ultraneoliberalismo” para tratar de uma face mais extremada, radicalizada e profunda do neoliberalismo, com intenso ajuste fiscal e com repercussões nas políticas sociais, dentre elas, a política de educação superior. Tem como expressões, segundo os/as autores/as dos artigos selecionados, o avanço do desfinanciamento da educação superior pública – graduação e pós-graduação – e na redução dos investimentos na área de ciência e tecnologia, sob a orientação de uma política econômica mais ortodoxa (FONSECA, 2019; DE MARI; THIENGO; MELO, 2020; MANCEBO, 2020; ACCIOLY; NASCIMENTO, COSTA, 2022).

O Quadro 1 mostra ainda que, com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2019, para a Presidência da República, com o esforço de refletir sobre a agenda moral-conservadora do governo e suas implicações no campo educacional, os/as pesquisadores/as têm se debruçado sobre os fundamentos do conservadorismo, suas formas na contemporaneidade via neoconservadorismo e/ou extrema direita e em como tem incidido na educação superior pública, na produção de conhecimentos e na autonomia universitária (MANCEBO, 2020; DE MARI, THIENGO, MELO, 2020; MANCEBO, 2020; ACCIOLY, NASCIMENTO, COSTA, 2022; CHAVES, ARAÚJO, 2022). Além disso, há produções que tratam sobre as manifestações do conservadorismo via negacionismo, reacionarismo e obscurantismo na educação superior (BITTENCOURT, 2017; DUARTE, SANTOS, MELO DUARTE, 2020; ÉSTHER, 2023).

Ou seja, as produções enfatizam um desses aspectos ou utilizam neoconservadorismo e neoliberalismo de forma separada, em alguns casos, de forma associada, mas não como fusão dessas correntes, o que, por sua vez, funda a nova direita segundo a abordagem adotada nesta tese. Embora nas produções não abordem diretamente a nova direita e a educação superior, considera-se que as questões apresentadas pelos/as autores/as apontam

Ainda num esforço de caracterização geral desses artigos selecionados nos periódicos com *Qualis* e avaliados na área de Serviço Social, merecem ser ressaltados ainda dois aspectos importantes que aparecem no Quadro 1 e na nuvem de palavras-chaves, embora limitados a um reduzido número de artigos, considerando o material selecionado. O primeiro é o trato da educação superior considerando as particularidades da formação econômico-social brasileira e, particularmente, na dinâmica do capitalismo dependente, suas contradições, limites e desafios históricos, perspectiva de análise da qual a presente tese tem também o mesmo esforço, e é possível encontrar em Costa (2018); Lima (2019); Brettas (2019), Silva (2020); Silva; Santos; Santos (2022); e Duarte; Martins (2023).

O segundo aspecto refere-se ao debate sobre neofascismo e educação superior no Brasil, a partir da experiência do governo Bolsonaro (2019-2022), que pode ser encontrado nos artigos de Raic, Cardoso e Pereira (2020); Carnut et al. (2022); Duarte e Martins (2023). A abordagem do neofascismo por tais autores/as pode estar relacionada à incidência de autores/as referências na área de Educação e Serviço Social, a exemplo de Mattos (2020), Mota e Rodrigues (2020), Leher (2023), Rodrigues (2023).

Na abordagem de Mota e Rodrigues (2020) e Rodrigues (2023), as autoras do Serviço Social consideram o neofascismo como um novo conservadorismo que tem como características o irracionalismo e o relativismo exacerbados, associados a uma política de ódio contra determinados grupos sociais, tendo suas bases materiais e históricas na crise do capital iniciada na década de 1970 e aprofundada a partir de 2008. Em outras palavras, “o neofascismo é uma versão radicalizada do neoconservadorismo norte-americano” (RODRIGUES, 2023, p 77).

Também abordando o neofascismo, para pensar a contemporaneidade, Mattos (2020) não indica a instauração de um regime fascista no Brasil, mas o apreende como uma forma de fascismo do século XXI, que vai orientar, ideologicamente, partidos, organizações e governos dos estados nacionais, associado às particularidades de cada país (MATTOS, 2020). Também nessa direção, Leher (2023) compreende que o neofascismo tem orientado as políticas educacionais no governo Bolsonaro com o uso de uma doutrina extremista da “guerra cultural”, porém sem hegemonia em nível de governo, isso significa:

Do ponto de vista estratégico, o governo Bolsonaro não logrou, efetivamente, condições objetivas para transformar o neofascismo em regime de governo, criando doutrinas e materializando-as nas políticas públicas, seja com força da lei, seja como “fato consumado” (LEHER; SANTOS, 2023, p. 21)

Diante do exposto, considera-se que essa perspectiva de análise tem contribuições e problematizações pertinentes, no sentido de identificar traços neofascistas nas políticas educacionais, nas posturas e outras medidas do governo Bolsonaro. Entretanto, como Leher e Santos (2023) apontam, não foi possível consolidar o neofascismo como hegemônico no referido governo. Por essa razão, a presente tese parte do entendimento de que a nova direita, como síntese do neoliberalismo e neoconservadorismo, oferece mais subsídios para a caracterização dos governos brasileiros do período pós-golpe de 2016 a 2022. A fusão dessas correntes ideológicas resultou em governos com conflitos internos e externos e com múltiplos interesses, mas que se unificam a partir de agendas comuns, a exemplo do combate às pautas consideradas progressistas, de esquerda e que ameaçam os interesses das frações burguesas. O campo das políticas educacionais vai ser um terreno fértil de manifestação desses conflitos e disputas de interesses.

Dessa forma, o panorama geral dos artigos selecionados evidencia que eles não fazem diretamente a abordagem da nova direita na educação superior, mas os/as autores/as apresentam questões que auxiliam na reflexão desta tese, ainda que utilizando outros pressupostos teóricos, resguardadas as suas diferenças conceituais e analíticas. Portanto, é desse campo teórico, de um esforço de análise crítica da educação superior no Brasil, que se assenta esta tese.

5.2 Nova direita e educação superior no Brasil: as universidades na “mira” da “guerra cultural”

A ofensiva para afirmação de um projeto educacional neodireitista na educação superior requer condições concretas, históricas e ideo-políticas favoráveis a sua implementação ou pelo menos a sua disputa na sociedade. Já foi apresentado que a contemporaneidade é marcada pela crise capitalista desencadeada após 1970, pelo movimento de financeirização do capital, de reconfiguração do mercado de trabalho e pelo avanço no mundo de governos vinculados à nova direita. Essas determinações mais gerais do capitalismo contemporâneo, em nível global, se associam às particularidades nacionais, no caso brasileiro, a uma dinâmica de formação econômico-social dependente, a um Estado autocrático-burguês, a fragilidades histórico-estruturais de uma democracia restrita e à formação de uma sociedade brasileira profundamente autoritária, antipopular, conservadora, racista e desigual. Ou seja, todo esse contexto internacional e nacional oferece as condições históricas e materiais que contribuem para a ofensiva da nova direita na política educacional.

A partir dos aspectos mencionados acima, destacam-se as condições ideo-políticas favoráveis à ofensiva neodireitista na educação superior, que, na sociedade brasileira, como citado, é extremamente conservadora, elitista, etc., o que gera tensões e disputas sobre a universidade pública, seus papéis, contribuições, estrutura e políticas governamentais, dentre outras questões. Nesse terreno, o golpe de 2016 possibilitou a ascensão de governos que iniciaram uma ofensiva para implementação de um projeto educacional neodireitista, que se alicerçou na chamada “guerra cultural” e teve como alvos principais a escola e as universidades públicas. Dessa forma, a compreensão dos eixos de ação do referido projeto requer situar, primeiramente, os seus fundamentos ideo-políticos. Segundo Simionatto (2019), baseada numa análise gramsciana, os grupos que estão no poder não requisitam apenas de condições econômico-sociais objetivas para manter a hegemonia burguesa, “[...] mas necessita de um cimento ideológico para a implementação prática de seu projeto” (SIMINONATTO, 2019, p. 126).

Dessa forma, a chamada “guerra cultural” pode ser apreendida como o “cimento ideológico” ou como o “suporte ideológico” (SIMIONATTO, 2019) que forneceu as bases do projeto educacional neodireitista levado a cabo pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), e teve como alvos as universidades e escolas públicas, conseqüentemente, os sujeitos coletivos e individuais que compõem e lutam em defesa da educação pública. Entretanto, cabe ressaltar que as condições ideo-políticas não se sobrepõem aos aspectos materiais e concretos da realidade, nas suas dimensões econômica e histórica, pois são aspectos intrinsecamente vinculados e que compõem a totalidade da vida social. Mas, considerando que os aspectos mais gerais do capitalismo e da sociedade brasileira foram situados anteriormente, o presente tópico irá se dedicar à problematização da “guerra cultural”, seus pressupostos, objetivos e como eles aparecem nas ações dos governos pós-2016.

A referência à expressão “guerra cultural” é significativa quando se observa os artigos selecionados, na pesquisa bibliográfica, junto aos periódicos avaliados na área de Serviço Social e publicados a partir de 2016. Mas, no material coletado, tal referência só vai aparecer a partir do ano de 2020, são textos que, em geral, se dedicam a analisar a política de educação superior no governo Bolsonaro. São eles: De Mari, Thiengo e Melo (2020); Mancebo (2020); Leher (2021); Pilatti et al. (2022); Ferreira, Domingues e Sierra (2022); Accioly, Nascimento e Costa (2022); e Minto (2022). Todos/as esses/as autores/as estão alinhados/as a uma abordagem histórico-crítica da educação e compartilham do entendimento de que as universidades públicas estavam na “mira” da chamada “guerra cultural” fomentada no Brasil recente.

De forma geral, segundo Peters (2022), a expressão “guerra cultural” está relacionada aos conflitos entre diferentes visões de mundo. No seu aspecto mais ou menos radical o termo expressa os conflitos decorrentes de transformações que interferem na relativa homogeneidade e estabilidade de determinados grupos sociais, suas representações, normas e condutas. Segundo o autor, para além de observar o grau literal ou metafórico de tal expressão, é necessário problematizar as suas consequências práticas em várias dimensões da vida social concreta e suas particularidades em cada país, pois nem sempre as táticas são as mesmas, a exemplo do estilo “paranoide” de interpretação do mundo, como típico da “guerra cultural” na realidade brasileira.

Do ponto de vista da arquitetura da “guerra cultural” e para fins ilustrativos no campo educacional, pode-se dizer que o Ministério da Educação (MEC) é o campo de batalha, os ministros são os operadores e os alvos ou inimigos são as universidades públicas, bem como os seus sujeitos constitutivos – docentes e discentes –, principalmente nos segmentos organizados coletivamente. Porém, a atuação dos operadores dessa guerra não se restringe apenas ao MEC, mas também permeiam outros espaços e áreas governamentais considerados estratégicos para a agenda neodireitista. Leher e Santos (2023) citam como exemplos: Cultura, Direitos Humanos, Saúde, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, no governo Bolsonaro.

Importante lembrar que foi no governo Temer que foram implementados a “Reforma do Ensino Médio” e o NRF com a EC nº 95/2016, que limita os gastos com políticas sociais por 20 anos, impactando diretamente o orçamento das políticas de saúde e educação, ou seja, os Ministérios da Economia e da Educação foram estratégicos em tais medidas. Como foi um governo resultado do golpe de 2016, não se teve uma proposta de Plano de Governo, mas pode-se identificar a plataforma política com base no documento “Brasil – uma ponte para o futuro”, apresentado pelo PMDB em 29 de outubro de 2015 (PMDB, 2015). Esse documento não aponta questões diretamente sobre educação, a ênfase recai sobre a questão orçamentária e fiscal do Brasil, e, segundo ele, o país gasta em excesso com políticas sociais, sendo essa a causa da crise econômica, por isso, a necessidade da implementação de um conjunto de “reformas” no Estado (p. 05), a criação de um ambiente favorável de negócios e maior participação do setor privado na agenda do desenvolvimento econômico do país (p. 17).

Nesse cenário pós golpe de 2016, a “Reforma do Ensino Médio” já foi, em certa medida, resultado das disputas dos operadores da “guerra cultural”, considerando que avançou com a ideia de flexibilização dos currículos, já que implementou a divisão de disciplinas obrigatórias e optativas com base nas áreas de conhecimento, retirou-se a obrigatoriedade do ensino de artes, filosofia, sociologia e também os debates de gênero e diversidades, etc. Além

disso, a medida implementou os chamados “itinerários formativos”, que devem ser definidos com base nos interesses e “projetos de vida” dos/as estudantes. Ou seja, nesses itinerários, não há definição de ementas, são temas variados e que muitas vezes abordam questões distantes de uma formação humana crítica, como relacionados ao empreendedorismo, uso de redes sociais, etc. Por fim, a EC nº 95/2016, aprovada no referido governo, vai ser um instrumento fundamental para os governos neodireitistas avançarem com o processo de desfinanciamento da educação pública, que atinge principalmente as universidades e institutos federais.

No contexto das eleições presidenciais de 2018, sinalizava-se questões prioritárias da “guerra cultural” no campo educacional, basta observar a proposta do Plano de Governo do então candidato Jair Bolsonaro, intitulada “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos – o caminho da prosperidade” (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2018). Segundo o documento, a proposta é orientada por alguns valores e compromissos, entre os quais destacam-se: a propriedade privada, a família adjetivada como sagrada (p. 04), livrar o país de “ideologias perversas” (p. 05) e partem do entendimento de uma suposta hegemonia do “marxismo cultural” e do “gramscismo” no Brasil, responsabilizando-os pelos problemas do país (p. 08).

Ainda nesse período das eleições presidenciais de 2018, foi possível identificar também a capacidade de articulação entre diferentes grupos neodireitistas brasileiros e internacionais para promoção da “guerra cultural”. De acordo com Peters (2022), nesse período formou-se uma aliança transnacional que teve como um dos nomes principais Steve Bannon, o marketeiro e estrategista político de Donald Trump nos Estados Unidos. Essa aliança contribuiu para o fomento de estratégias de atuação nas redes sociais e aplicativos de mensagens para difusão de fake news, que também foram essenciais na vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018, a exemplo do suposto e famigerado “kit gay” nas escolas.

Em relação à pauta educacional, a referida proposta de Plano de Governo apresentou que teria como linhas de ação: a educação orientada pela eficiência e a intenção de “dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar” (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2018, p. 22). Esse reforço ao combate da suposta doutrinação e à prioridade na educação básica e técnica aparece em outras partes do documento: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio técnico” (p. 41), isso significa o alinhamento com as diretrizes dos organismos internacionais, priorizando a educação básica em detrimento da educação superior, conforme citado por Sguissardi (2009) anteriormente. Ainda segundo a proposta, a doutrinação é um dos maiores problemas, sendo necessária a eliminação do

pensamento de Paulo Freire da educação e a reforma da BNCC para retirar qualquer influência desse autor (p. 46).

No que tange à educação superior, o documento não apresenta muitas questões e propostas para esse nível de ensino. Aponta, de forma genérica, que as universidades devem contribuir com os avanços técnicos e com o aumento da produtividade do país, com a realização de parcerias com a iniciativa privada e a promoção do empreendedorismo, essa última diretriz também aparece como fundamento das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Como forma de garantir o acesso das populações de áreas rurais à educação superior, a proposta indica o incentivo às políticas de expansão da educação a distância (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2018, p. 46).

Assim, com base na apresentação dos principais pontos dos documentos que orientaram os governos Temer e Bolsonaro, principalmente esse último, pode-se identificar vários eixos da “guerra cultural” na educação. Essa “guerra cultural” definiu o marxismo como inimigo a ser combatido e eliminado, tal direção vai ter repercussões diretas na agenda educacional, pois segundo os neodireitistas, as escolas e universidades públicas são dominadas pela “doutrinação marxista”. Segundo Simionatto (2019, p. 118-119), o pensamento de Gramsci surge na “cruzada antimarxista”, de forma deturpada, como estratégia de fomentar uma pauta conservadora, racista e sexista. Ademais, a autora aponta que a expressão “marxismo cultural” não faz parte da produção intelectual de Gramsci, suas discussões tratam sobre cultura, Estado e economia. Por outro lado, tal expressão pode estar associada aos estudos da Escola de Frankfurt e às releituras de Marx a partir dos anos 1930, no que tange principalmente aos temas de cultura: cultura de massa, indústria cultural, etc.

Ou seja, o termo “marxismo cultural” não faz parte dos debates e produções marxistas, surgiu nos espaços de intelectuais conservadores norte-americanos a partir dos anos 1990. Tem como responsáveis pela sua disseminação os comentaristas e autores Paul Weyrich e William S. Lind, que difundiram a ideia do “marxismo cultural” como teoria conspiratória que ameaçaria os valores tradicionais e cristãos (SIMIONATTO, 2019). Esse entendimento teve incidências em várias realidades nacionais e foi apropriado na agenda da nova direita no campo educacional.

No caso brasileiro, desde a ditadura empresarial-militar já havia manifestações contrárias ao pensamento de Gramsci. Segundo Simionatto (2019, p. 120), no final da década de 1970, quando suas obras voltam a ser publicadas no país, o combate ao pensamento do filósofo marxista italiano surge na 17ª Conferência dos Exércitos Americanos, na qual Gramsci foi identificado como formulado de um método de conquista do poder por meio da “subversão

cultural da sociedade”. Segundo Accioly, Silva e Silva (2023), essas supostas tentativas de tomada do poder pela esquerda também aparece no *Orvil*, livro ao contrário, documento produzido pelo Centro de Informações do Exército (CIE) entre 1985 e 1988, que contém ideias anticomunistas e a versão dos militares sobre a ditadura, feito para contrapor a versão do livro *Brasil: nunca mais*, publicado em 1985, que relata os casos de tortura no período ditatorial.

As autoras destacam ainda que as expressões “marxismo cultural” e “gramscismo” já apareciam em algumas publicações do CIE no final da década de 1980, mas que ganharam mais visibilidade em fóruns, postagens, vídeos, lives e livros de grupos ou autores conservadores nos anos 2000, sendo um dos nomes principais Olavo de Carvalho (ACCIOLY; SILVA; SILVA, 2023). Esse autor é um dos representantes do pensamento neodireitista brasileiro, que se autointitulava filósofo, e oferecia vários cursos de formação na internet, possuindo publicações com significativa inserção no mercado editorial. O seu pensamento também influenciou na chamada “ala ideológica” do governo Bolsonaro, como será apresentado a seguir.

No caso particular da educação, Leher e Santos (2023, p. 23) definem o MEC como o “*bunker* da ‘guerra cultural’”, afirmando que, com a vitória eleitoral de Bolsonaro em 2018, havia expectativas de que viria a nomeação de um ministro indicado pela organização empresarial Todos Pela Educação (TPE), porém, o governo cedeu às pressões de grupos mais próximos de Olavo de Carvalho, um dos impulsionadores da “guerra cultural” e um dos responsáveis pela indicação de ministros da educação no referido governo. Isso significa que o MEC transformou-se também num campo de disputa de interesses entre as diferentes frações dos grupos neodireitistas.

A atuação dos ministros nomeados centrou-se em medidas baseadas no revisionismo histórico, a exemplo do Ministro Ricardo Vélez, que defendia a ditadura empresarial-militar como um momento cívico do país, a revisão dos livros didáticos no que tange a esse tema e a retirada de temas relacionados a gênero e diversidade. Já o Ministro Abraham Weintraub teve como foco o ataque às universidades, a exemplo da implementação de cortes no orçamento acompanhada de declarações públicas de ataques e mentiras contra as instituições federais de nível superior. E, ainda, a nomeação do pastor evangélico Milton Ribeiro para o MEC, o qual não foi indicado por Olavo de Carvalho, mas evidenciou a relação íntima do governo com os grupos religiosos evangélicos (LEHER; SANTOS, 2023).

Esse suporte ideológico da “guerra cultural” não surge apenas com o golpe de 2016, como visto anteriormente, desde a ditadura empresarial-militar é possível identificar algumas de suas bases. Mas, segundo Leher e Santos (2023), é a partir de 2014 que a chamada “guerra

cultural” no campo educacional ganha visibilidade, a partir das incidências e tensionamentos de grupos direitistas, como os olavistas, grupos religiosos, militares, etc. na atuação nos debates em torno do PNE, bem como nos planos estaduais e municipais, voltados para o combate à chamada “ideologia de gênero” e ao “marxismo cultural”, influenciados, sobretudo, pelo Movimento Escola Sem Partido.

Esses grupos direitistas têm como característica a heterogeneidade na sua composição, porque contemplam as já citadas organizações de olavistas, militares, instituições de fundamentalismo religioso, entidades empresariais, etc., o que gera tensões, disputas e contradições em tais grupos no que se refere aos temas de financiamento, laicidade e diversidade na política educacional (LEHER; SANTOS, 2023). Por outro lado, tais grupos têm objetivos em comum que os unifica em torno de um determinado projeto educacional, como:

[...] a defesa da supremacia do mercado, o capital humano, a ideologia meritocrática, a desconsideração das desigualdades de classe dos estudantes que estão no sistema educacional, o afastamento da escola [e a universidade] das lutas sociais e sindicais e a despolitização da formação docente são pontos em comum, embora vistos sob primas nem sempre coincidentes (LEHER; SANTOS, 2023, p. 14).

Isso significa que a “guerra cultural” ocorre permeada por confrontos mas também afinidades entre diferentes frações dos grupos direitistas. Ainda segundo Leher e Santos (2023), a “guerra cultural” não se assenta sob bases racionais, ela se estrutura com base em mentiras, mitos, “teorias” conspiratórias que definem e identificam inimigos que supostamente ameaçam as tradições, a segurança nacional, a família tradicional e a igreja. A “guerra cultural” está alicerçada num profundo darwinismo social que aprofunda as desigualdades sociais e que se orienta na direção da destruição das condições necessárias à vida, do conhecimento, da ciência, dos direitos sociais, etc. Basta recordar a atuação deliberada do governo Bolsonaro durante a pandemia de Covid-19 marcada pelo desprezo pela vida e pelo conhecimento científico. Dessa forma, “guerra pressupõe destruição, mortes e vencidos” (LEHER; SANTOS, 2023, p. 18).

O darwinismo social da “guerra cultural” também pode ser identificado na crítica às cotas sociais e raciais nas universidades, a partir de uma ideia de “seleção natural” para acessar a educação superior pública (ACCIOLY; SILVA; SILVA, 2023). Essa ideia reforça as históricas desigualdades educacionais, o racismo, a eugenia social, a meritocracia e o elitismo na sociedade brasileira, dificultando o acesso de populações pobres, negras e periféricas à universidade pública. Por essa razão, para contrapor esse pensamento neodireitista, é fundamental a defesa das políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil que garantam não apenas o acesso dos/as estudantes, mas também a permanência e o êxito acadêmico.

Leher (2021) afirma que a “guerra cultural” é um ataque à herança do Iluminismo e aos valores da Revolução Francesa, no que tange principalmente ao conhecimento baseado na razão, na laicidade e no princípio da igualdade. Segundo o autor, as universidades modernas nasceram orientadas pelo racionalismo iluminista, pois são apreendidas como instituições sociais dedicadas ao ensino, à pesquisa, à produção e socialização do conhecimento científico, ainda que carreguem as expressões das particularidades de cada formação econômico-social. Dessa forma, a chamada “guerra cultural”, protagonizada pelos grupos neodireitistas, propõe a reconfiguração dessa concepção moderna de universidade com vistas à afirmação do negacionismo e anticientificismo.

Nesse front da guerra cultural, as universidades – e, em especial, as ciências humanas – passam a ser atacadas como agentes engajados na destruição da civilização cristã ocidental, mediante um coquetel de propostas ideológicas que incluiriam do coletivismo econômico à instauração de uma “novilíngua” politicamente correta, da destruição dos gostos artísticos tradicionais até a dissolução da família pela advocacia em prol do aborto e da homossexualidade (PETERS, 2022, p. 319).

Faz parte da “guerra cultural” a desconstrução da imagem da universidade pública e deslegitimação dos/as professores/as, esses/as tidos/as como inimigos/as da nação, como doutrinadores/as de esquerda nas escolas e universidades, portanto devem ser combatidos/as e eliminados/as (LEHER; SANTOS, 2023). São ilustrativas algumas declarações públicas de representantes do governo Bolsonaro que incentivaram a denúncia de professores/as, em canais oficiais, que tivessem posturas que fossem de encontro aos valores da família tradicional, da igreja e da moral⁵³. Isto é, são declarações governamentais que ferem as prerrogativas de liberdade de cátedra de docentes, de liberdade de pensamento e de autonomia universitária. Nesse sentido, “a guerra cultural é uma matriz de produção em série de narrativas polarizadoras cuja radicalização crescente engendra sem trégua inimigos imaginários, mantendo a militância em estado permanente de excitação” (ROCHA, 2023, p. 19).

Nessa direção, a “guerra cultural” encontra apoiadores inclusive no interior das escolas e universidades, pode-se citar como exemplo a Associação Docentes Pela Liberdade (DPL). De acordo com publicações de sua página na rede social *Instagram*⁵⁴, a associação, de caráter acadêmico e “não político”, reúne docentes universitários/as de todo o país para a defesa da “liberdade” no espaço acadêmico por meio da articulação em grupos de aplicativos de mensagens e na promoção de cursos para os/as associados/as. Em umas das publicações, a

⁵³ Ver notícia em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/dameres-alves-anuncia-canal-para-denunciar-professor-em-parceria-com-o-mec/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

⁵⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/dpl_nacional/. Acesso em: 15 nov. 2023.

associação divulga cursos em parceria com o Instituto Borborema, de Campina Grande/PB, instituição essa que, segundo informações contidas no seu *site* oficial⁵⁵, busca resgatar a “verdadeira educação” e responsabiliza a “derrocada educacional” às “modas educacionais”, como o pensamento de Paulo Freire e Piaget.

Segundo Accioly, Silva e Silva (2023), a “guerra cultural” também está alicerçada na retórica do ódio e de uma visão bélica do mundo, com o objetivo de criminalizar movimentos sociais, organizações de esquerda ou qualquer segmento progressista que defende direitos e políticas públicas para segmentos populacionais historicamente subalternizados. Rocha (2023) destaca a dimensão mobilizadora da narrativa de ódio empreendida pelos operadores da “guerra cultural” que tem como objetivo desumanizar “o outro”, manter a militância direitista em estado de agitação permanente e fomentar posturas mais radicalizadas na sociedade. Não menos importante, o autor chama atenção para o fenômeno de “monetização do ódio”, em que as corporações privadas lucram com a disseminação de discursos de ódio ou notícias falsas nas redes sociais, em aplicativos e na internet de forma geral, demonstrando que “a retórica do ódio [...] é um modelo exitoso de negócio [...]” (ROCHA, 2023, p. 41).

Silva et al. (2023) sintetizam as três principais dimensões da “guerra cultural” que são articuladas entre si e devem ser apreendidas como totalidade: a produção de um inimigo a ser combatido e eliminado (“marxismo cultural”, as esquerdas); a destruição da infraestrutura do inimigo (desfinanciamento das universidades públicas); e a destruição das condições indispensáveis à sobrevivência do inimigo (a precarização das condições do trabalho docente e das políticas de assistência estudantil). Diante dessas dimensões, é fundamental afirmar que o irracionalismo é um eixo estruturante da “guerra cultural” convertido “[...] em *modus operandi* do próprio exercício de governo” (LEHER, 2023, p. 221).

É importante recordar que o irracionalismo é uma das expressões da decadência ideológica da burguesia na modernidade, que se acirra em tempos de crise estrutural do capital. Assim, o irracionalismo vai ocupar um lugar central na agenda da nova direita com muitas implicações na agenda educacional, em que a chamada “guerra cultural” é um dos exemplos na contemporaneidade, pois oculta os reais dilemas da sociedade brasileira e da universidade pública.

⁵⁵ Disponível em: <https://institutoborborema.com/sobre/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

[...] é em momentos de crise social que o pensamento irracionalista ganha força, pois a ideologia dominante exerce a sua função ativa de aliciadora de tensões exatamente nos momentos em que a explicitação das contradições objetivas passa a exigir respostas no sentido de manutenção da ordem social. O irracionalismo contribui para transferir o enfrentamento dos conflitos para o campo do imaginário, dissimulando as determinações das contradições sociais, os seus nexos e mediações, naturalizando as suas consequências, negando a possibilidade de sua compreensão radical (BRITES; BARROCO, 2022, p. 96).

No caso da universidade na “mira” da “guerra cultural”, tais dimensões se expressam na deslegitimação da universidade pública e sua função social, no desfinanciamento e precarização das condições de exercício do trabalho docente, da pesquisa e extensão, assim como das políticas de assistência estudantil. Portanto, é nesse terreno que o projeto neodireitista para a educação superior lança suas bases, ou seja, “[...] a guerra cultural alcança a materialidade da ideologia” (SILVA *et al.*, 2023, p. 187), na perspectiva aqui adotada, ideologia da nova direita. Tal projeto desdobra-se em eixos de ação que podem ser identificados no período após o golpe de 2016 com os governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

5.3 Projeto neodireitista para a educação superior: eixos de ação no período pós-2016

Conforme apresentado anteriormente, a ideologia apreendida numa perspectiva materialista-dialética implica no entendimento de que ela possui relação direta com a vida concreta dos homens, ou seja, resulta da inserção dos indivíduos na vida social e das relações estabelecidas entre as classes sociais. A nova direita como ideologia, além de concepções e diretrizes que apontam suas intencionalidades, possui ainda um determinado projeto educacional que objetiva a intervenção concreta na sociedade. No caso brasileiro, tal projeto chegou ao governo federal após o golpe de 2016, o que resultou em um conjunto de tensões na educação e nas universidades públicas.

No campo da educação superior no período em questão, é possível identificar três principais eixos de ação do projeto neodireitista, os quais estão necessariamente articulados entre si, mas para fins de exposição didática foram assim divididos. Esses eixos de ação do projeto foram implementados numa realidade brasileira já marcada por tendências de precarização, privatização, mercantilização e desfinanciamento da educação superior pública, gerando novas contradições e tensões, mas sem eliminar as resistências coletivas em defesa da educação pública mesmo com todos os desafios do tempo presente.

5.3.1 Aprofundamento do privatismo educacional no ensino superior

As tendências de mercantilização e privatização da educação superior no Brasil têm sido objeto de estudos de um conjunto de pesquisadores/as que têm analisado as suas manifestações em diferentes governos e suas particularidades na dinâmica do capitalismo dependente. Tais pesquisas apontam uma continuidade desse movimento na realidade brasileira, ainda que com novidades e/ou contradições em diferentes políticas governamentais. O levantamento de artigos em periódicos indicou reflexões nessa direção, a exemplo de: Silveira e Bianchetti (2016); Bechi (2016); Fávero e Bech (2017); Amancio e Alves (2018); Lopes, Vallina e Sasaki (2018); Guerra, Rocha e Ferreira (2020); Macário (2021); e Sousa e Gonçalves (2021), que apresentam tendências gerais da educação superior no Brasil. Já entre os que tratam sobre as particularidades da educação superior no capitalismo dependente, destacam-se: Costa (2018); Silva (2020); Silva, Santos e Santos (2022); Duarte e Martins (2023).

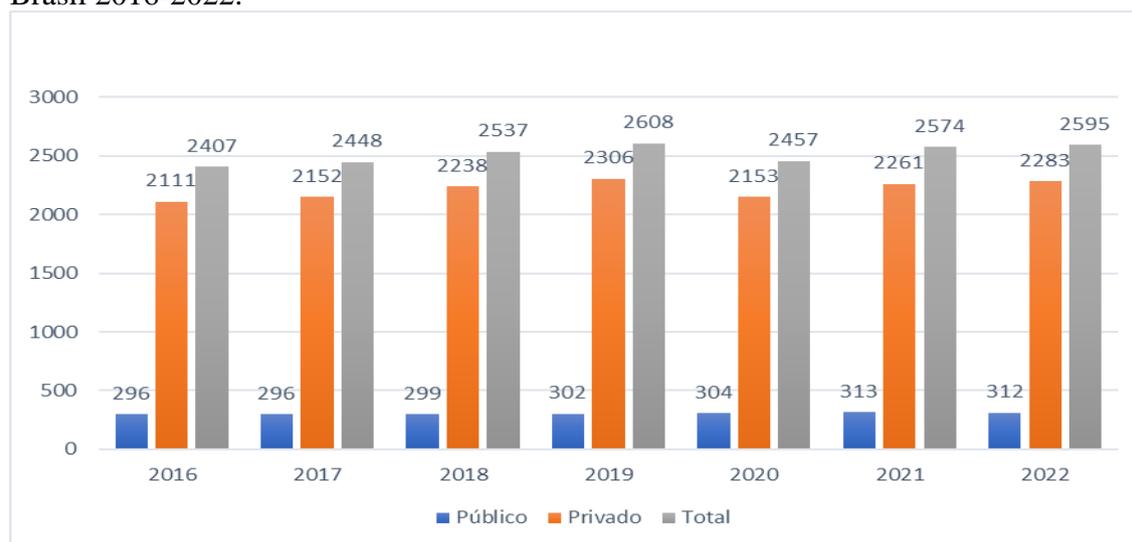
Dessa forma, esses/as autores/as reafirmam um traço constitutivo e histórico da educação superior no Brasil – o privatismo educacional como legado da Reforma Universitária de 1968, conforme já indicado em Fernandes (2020b), citado anteriormente. Ou seja, o privatismo educacional não é novidade e nem exclusividade do período pós-golpe de 2016 no Brasil. Entretanto, nesse período há um aprofundamento das tendências já existentes que se associam a iniciativas governamentais que propõe intensificar a privatização no interior da universidade, que assume maior expressão com o Projeto Future-se no governo Bolsonaro.

Com isso, considera-se que a ascensão de governos de nova direita após o golpe de 2016 aprofunda o privatismo na educação superior por meio das tendências já existentes e por meio do Projeto Future-se, esse que surge de forma mais direta nas problematizações críticas nos seguintes artigos: De Mari, Thiengo e Melo (2020); Guerra, Rocha e Ferreira (2020); Raic, Cardoso e Pereira (2020); Silva Júnior e Fargoni (2020); Sousa e Coimbra (2020); Mancebo (2020); Silva (2020); Leher (2021); Chaves e Araújo (2022); Silva et al. (2022); Ferreira, Domingues e Sierra (2022); Duarte e Lima (2022); Minto (2022); Formiga (2023); Duarte e Martins (2023); e Ésther (2023). A recorrência na crítica ao Projeto Future-se nesses/as autores/as indica uma preocupação e resistência coletiva aos projetos de privatização da universidade com contornos particulares em governos de nova direita.

Antes de apresentar os eixos centrais do Projeto Future-se e sua relação com o privatismo educacional, apresenta-se a seguir alguns dados sobre a situação da educação superior no Brasil no período de 2016 a 2022. Os dados apresentados pelos relatórios do Censo

da Educação Superior disponibilizados pelo INEP corroboram com as pesquisas dos/as autores/as que apontam a tendência de mercantilização da educação superior por meio do crescimento de instituições privadas em detrimento da educação pública. O Gráfico 1 ilustra e aponta tal tendência com a conformação de um ensino superior majoritariamente privado no Brasil, expresso pelo elevado número de IES privadas das quais a educação torna-se mercadoria na sociedade, fragilizando assim a concepção de educação como direito:

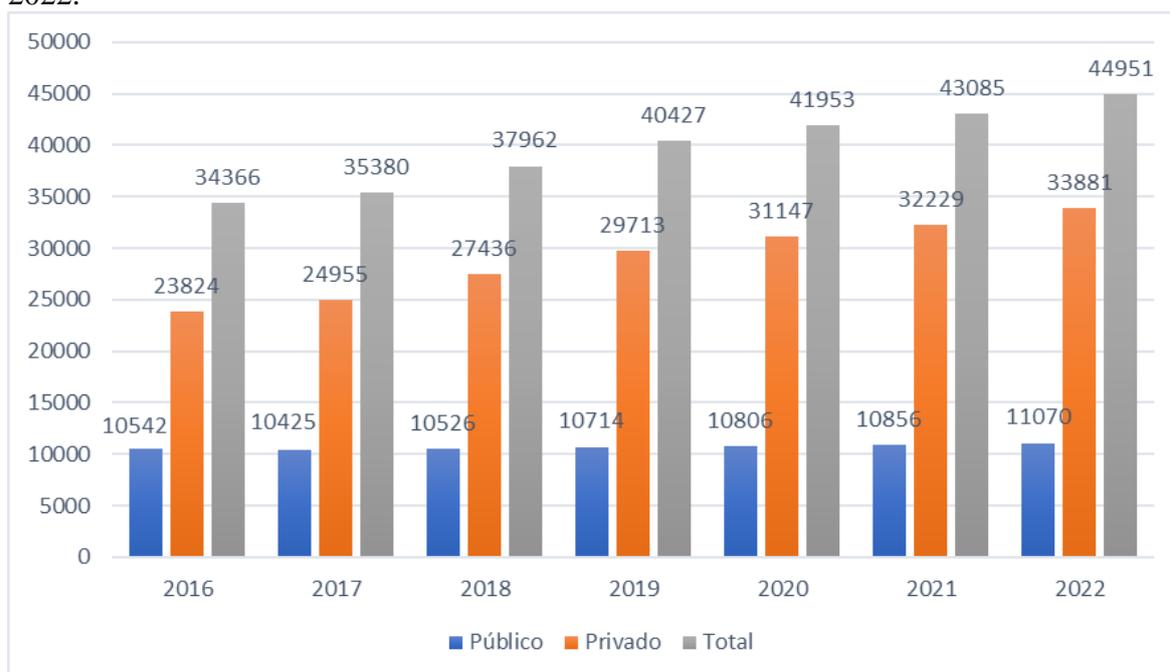
Gráfico 1: Número de instituições de educação superior segundo a categoria administrativa – Brasil 2016-2022.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP.

O predomínio de IES privadas no período 2016-2022, apresentado acima, demonstra a atualidade do privatismo educacional na educação superior brasileira como resquício da política educacional do período empresarial-militar. Porém, deve-se situar esses dados como resultado ainda das reconfigurações da política de educação superior no Brasil a partir da década de 1990 com os governos FHC e os primeiros governos Lula, em que houve uma expansão da educação superior por meio de políticas governamentais que contribuíram para o crescimento de IES privadas, com a transferência de recursos públicos para esse setor, a garantia de isenções fiscais e a implementação de normativas funcionais a essas instituições, como já apontado na seção anterior. Nesse contexto, destacaram-se o ProUni e o FIES, os quais favoreceram às IES privadas, já no setor público implementou-se o REUNI, com limitada expansão e precarização da rede federal (LIMA, 2012; CISLAGHI, 2019). Resultou-se, então, um ensino superior majoritariamente privado, seja no número de IES, seja no número de cursos de graduação:

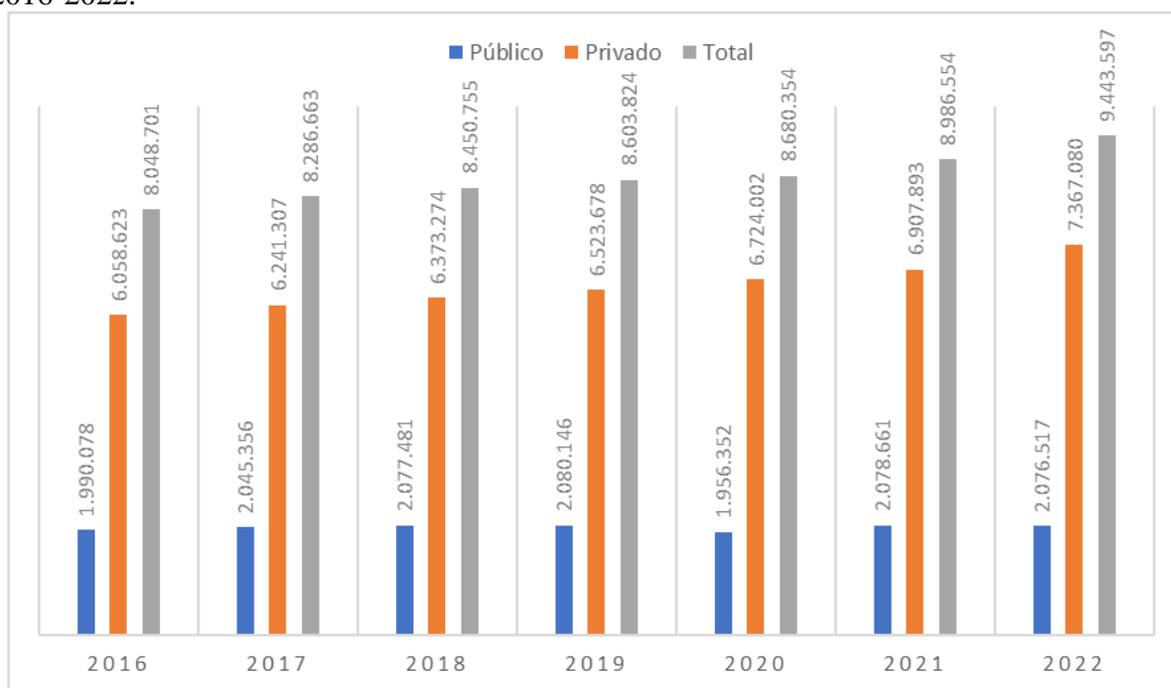
Gráfico 2: Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa – Brasil 2016-2022.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP.

É necessário retomar a problematização sobre as implicações do privatismo educacional nos seus aspectos objetivos e subjetivos. Do ponto de vista objetivo, significa o sucateamento da educação pública, ao passo que há avanço da lucratividade e do fortalecimento de grupos empresariais no campo da educação superior. Em seus aspectos subjetivos, o privatismo fragiliza a concepção de educação como direito, como bem comum-coletivo (SAFORCADA, 2022) e como responsabilidade do Estado. Reforça uma noção de educação como “serviço” que pode ser mercantilizado na sociedade, em que só pode acessar tal serviço quem pode comprar, ou seja, a educação é entendida como mercadoria. Dessa forma, aprofundam-se as históricas desigualdades sociais na realidade brasileira, bem como as suas manifestações na educação e na universidade públicas. Além dos aspectos já mencionados, o privatismo educacional vai também ser expresso no elevado número de matrículas na rede privada de educação superior, conforme o Gráfico 3 apresentado abaixo:

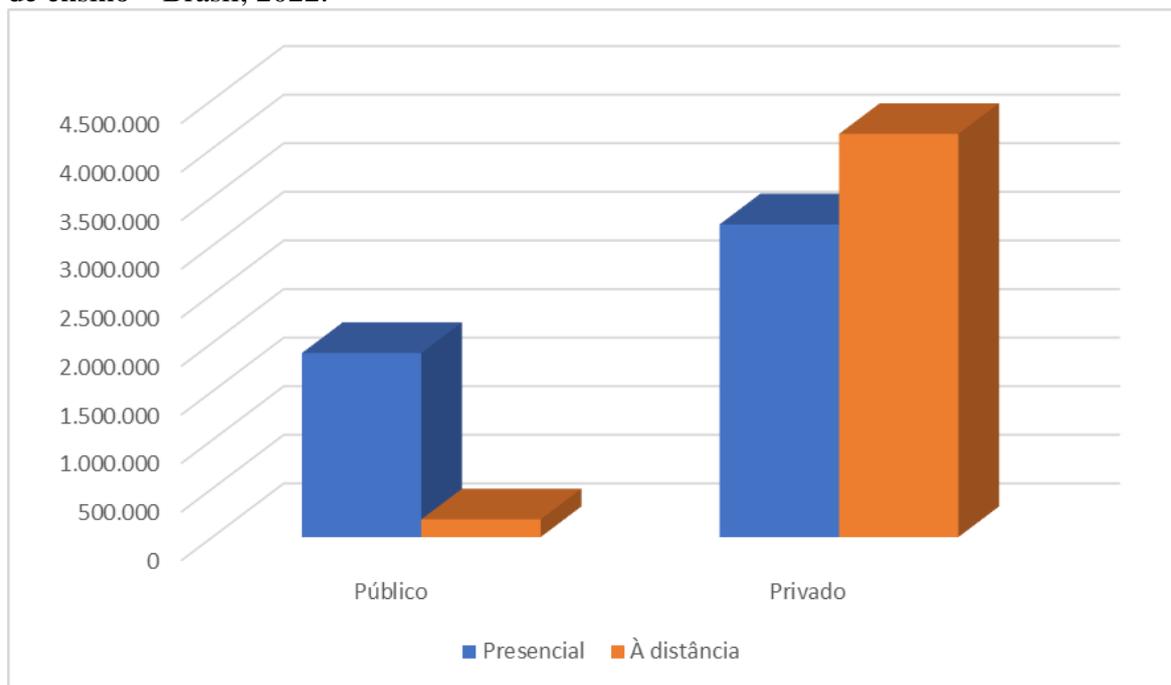
Gráfico 3: Número de matrículas de graduação segundo a categoria administrativa – Brasil 2016-2022.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP.

Com base no Censo da Educação Superior de 2022, apresenta-se no gráfico abaixo as matrículas do ensino a distância no setor privado. Esse cenário é característico da situação da educação superior no Brasil com o crescimento do EaD no ensino privado, mais um traço da mercantilização da educação superior nas últimas décadas, principalmente durante os governos petistas (PEREIRA, 2009; LIMA, 2012). Além disso, os dados revelam que o Brasil segue as diretrizes dos organismos internacionais a respeito de ampliar essa modalidade de ensino nos países da periferia do capitalismo (SGUISSARDI, 2009) com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e de plataformas privadas de ensino, aspectos esses sinalizados anteriormente. Mesmo que não tenha sido possível apresentar os dados dessa modalidade de ensino no período de 2016 a 2022, devido à ausência de informações completas de alguns anos, o Gráfico 4 ilustra que o EaD está localizado majoritariamente no setor privado, e, em menor escala, na rede pública por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Gráfico 4: Número de matrículas de graduação segundo a categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP.

A partir dos dados e questões apresentadas, é possível apreender que as medidas implementadas pelos governos de nova direita após 2016 no campo educacional ocorreram sob condições em que já havia um longo e intenso processo de privatização, mercantilização e precarização da educação superior no Brasil. Entretanto, os dados revelam não apenas uma simples continuidade de tal processo, mas também o avanço e aprofundamento do privatismo educacional com iniciativas governamentais nessa direção, cujo Projeto Future-se é a maior expressão. O levantamento de artigos nos periódicos demonstrou que esse tema destacou-se no período em questão e que esse projeto foi um dos principais ataques do governo Bolsonaro à universidade pública (DE MARI, THIENGO, MELO, 2020; GUERRA, ROCHA, FERREIRA, 2020; RAIC, CARDOSO, PEREIRA, 2020; SILVA JÚNIOR, FARGONI, 2020; SOUSA, COIMBRA, 2020; MANCEBO, 2020; SILVA, 2020; LEHER, 2021; CHAVES, ARAÚJO, 2022; SILVA *et al.*, 2022; FERREIRA, DOMINGUES, SIERRA, 2022; DUARTE, LIMA 2022; MINTO, 2022; FORMIGA, 2023; DUARTE, MARTINS, 2023; ÉSTHER, 2023).

Conforme indicado na seção dois desta tese, o projeto “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores” (Future-se) foi apresentado em julho de 2019 pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub do governo Bolsonaro, e teve três versões, no entanto, a sua última versão tramita no Congresso Nacional com o Projeto de Lei (PL) nº 3076/2020. Entre os seus objetivos destacam-se: “[...] I. incentivar fontes privadas adicionais

de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; [...] III. fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior [...]” (BRASIL, 2020, p. 1). Ainda segundo o texto do PL, o programa deve ser orientado pelos princípios da “economicidade” e da “eficiência” nos quais a participação das instituições de ensino superior seria firmada por meio de um “contrato de resultado” (BRASIL, 2020, p. 3) com fundações de apoio e intermediação do MEC.

Assim, o projeto objetiva o aprofundamento das parcerias público-privadas e a privatização interna da universidade pública por meio das “fundações de apoio”, inclusive se fundamentando em legislações aprovadas em governos anteriores, como: a Lei nº 8.958 de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino, de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio; e a Lei nº 10.973 de 2004, que trata sobre as medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica. Sobre a atuação das fundações de apoio, o PL do projeto Future-se aponta:

No âmbito do Programa Future-se, a atuação da fundação de apoio em projetos de desenvolvimento institucional para melhoria de infraestrutura poderá compreender a contratação de serviços, a execução de obras e a aquisição de materiais, equipamentos e outros insumos relacionados às atividades de ensino, inovação e pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2020, p. 6).

Pelo papel atribuído às fundações de apoio é possível afirmar que o projeto, além de contribuir para o privatismo educacional, ataca ainda o princípio da autonomia universitária, princípio esse que será retomado e abordado no próximo tópico. Porém, neste momento, cabe destacar que o projeto Future-se está na contramão da autonomia universitária nas suas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e científica, fragiliza a função social da universidade pública e desestrutura o seu tripé básico com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, é bem na direção dos objetivos político-ideológicos do projeto educacional da nova direita na periferia do capitalismo que se associam os dilemas históricos da universidade brasileira.

O projeto Future-se está estruturado em três eixos, cada um possuindo um conjunto de diretrizes, das quais recomenda-se a leitura no texto do PL na sua totalidade. De forma geral, é possível identificar nos eixos e suas diretrizes a proposta de um estreitamento das relações entre universidades e empresas, em que as instituições educacionais são submetidas às necessidades do mercado, assim como a incorporação de lógicas privatistas na educação pública, em que a universidade passa a ser entendida e gerida como uma “empresa”, e os currículos acadêmicos, submetidos à “cultura empreendedora”, ignorando uma formação

humana crítica e vinculada às necessidades sociais. No quadro a seguir, apresentam-se as principais considerando os objetivos do presente estudo:

Quadro 2: Eixos e diretrizes do projeto Future-se.

Projeto Future-se	
Eixos	Diretrizes principais
I Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de parcerias e/ou a prestação de serviços técnicos especializados com empresas; - Garantia de conteúdos sobre propriedade intelectual, empreendedorismo e inovação nas matrizes curriculares dos cursos de diversas áreas do conhecimento; - Possibilidade de criação e gestão de laboratórios científicos de acordo com as demandas das empresas e outras instituições científicas e tecnológicas.
II Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> - Criação e desenvolvimento de espaços de inovação e parcerias com o setor empresarial; - Implementação de “modelos de negócios” nas universidades; - Cessão de espaços para empresas, fundos de investimento e fundações de apoio para a “gestão patrimonial” da universidade; - Incentivo às empresas-juniores nas IES; - Promoção de ações de “empregabilidade” e empreendedorismo nas instituições de educação; - Garantia de conteúdos de empreendedorismo nas matrizes curriculares nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.
III Internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de mobilidade e parcerias internacionais; - Captação de recursos nacionais e internacionais; - Realização de acordos, convênios e programas de ensino, pesquisa e extensão internacionais; - Possibilidade de as fundações de apoio contratar professores/as do exterior para atuar em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Elaboração própria com base no PL nº 3076/2020 que dispõe sobre o Projeto Future-se (BRASIL, 2020).

De acordo com o Relatório de Gestão do MEC de 2019, “o programa Future-se se baseia em boas práticas internacionais e propõe uma mudança na cultura das instituições públicas de ensino superior, conferindo uma maior autonomia a universidades e institutos federais” (MEC, 2019, p. 37). Esse é o único relatório do MEC em que o referido projeto é mencionado. Ressalta-se os termos “mudança na cultura” e “autonomia” nas instituições educacionais, os quais apontam o desenvolvimento de uma “cultura empresarial” no interior das universidades e a tentativa de consolidar uma lógica de concorrência entre professores/as e discentes para captação de recursos para financiamento de suas pesquisas, submetendo-os às necessidades das empresas. Diante das diretrizes dos eixos do projeto Future-se, apreende-se que o seu objetivo central é a subsunção das universidades às necessidades do mercado, com o aprofundamento do histórico privatista educacional na sociedade brasileira.

O tema do empreendedorismo ganha destaque no projeto Future-se, assim, é necessário sinalizar, ainda que brevemente, as suas implicações no campo educacional. Tavares (2018) aponta que a ideologia do empreendedorismo deve ser situada nas mudanças do capitalismo contemporâneo em crise, que implica em alterações nas condições, relações e processos de trabalho, com isso, há a necessidade da formação de um “novo sujeito” adaptado para esse contexto. Segundo a autora, o empreendedorismo contribui para a expropriação da subjetividade dos/as trabalhadores/as e para a intensificação da alienação em que os indivíduos tornam-se “empresa de si mesmo”.

Já não basta ao capital ter o comando da produção de trabalhos informais e precários, sem garantir proteção social aos trabalhadores; é preciso comandar a alma do trabalhador. Ou seja, é necessário produzir nos trabalhadores uma subjetividade ainda mais alienada; é preciso operar uma espécie de hipnose que não lhe proporcione dúvida alguma quanto à responsabilidade que cada um tem consigo mesmo e apenas consigo, o que, por sua vez, libera o Estado de responsabilidades sociais que, formalmente, consubstanciam a sua função (TAVARES, 2018, p. 299).

As reflexões sobre as relações entre ideologia, educação e trabalho apresentadas na seção três auxiliam no entendimento de que mudanças no mercado de trabalho operam tensionamentos no campo da educação, espaço esse necessariamente permeado por ideologias, que podem reforçar os processos de exploração e opressão ou contribuir com reflexões críticas sobre o mundo. Dessa forma, o empreendedorismo destaca-se no interior do projeto educacional da nova direita, com maior evidência no projeto Future-se. Importante ressaltar que observa-se iniciativas diversas sobre o avanço do empreendedorismo nas políticas sociais, o que requer atenção e pesquisas que ultrapassem os limites do presente texto.

Embora o governo Bolsonaro tenha apresentado o projeto Future-se afirmando que iria passar por uma consulta à comunidade acadêmica, a proposta foi construída sem a participação efetiva dos sujeitos coletivos da educação, o que revela um traço autoritário da iniciativa. Segundo nota do ANDES-SN, o projeto Future-se tem como eixo central o fim do sentido público das instituições federais de educação, ataca a autonomia universitária, contribui para o desfinanciamento estatal dessas IES e aponta para o desmonte da carreira do funcionalismo público, na medida que flexibiliza o processo de contratação de servidores via “fundações de apoio” e não por meio de concursos públicos⁵⁶ (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2019).

Em síntese, cabe retomar o entendimento de que já havia tendências e processos de mercantilização e privatização da educação superior anteriores ao golpe de 2016, mas o projeto Future-se do governo Bolsonaro teve como objetivo o aprofundamento do histórico privatista educacional na universidade brasileira que se articula com a pretensão de formar um “novo sujeito”, submetido e adaptado à sociedade capitalista em crise, direção essa assumida pelo projeto educacional da nova direita. Ou seja, o projeto Future-se deve ser apreendido como um golpe contra a democratização do ensino superior (SOUSA; COIMBRA, 2020), situado no contexto de Estado mínimo e avanço da extrema-direita no Brasil (DE MARI; THIENGO; MELO, 2020), bem como uma das estratégias da “guerra cultural” contra as universidades públicas e da atualidade da autocracia burguesa na contemporaneidade (MANCIBO, 2020; LEHER, 2021), questões essas abordadas anteriormente.

5.3.2 Controle ideológico e intervencionismo nas universidades federais

Conforme apresentado na seção anterior, o controle ideológico é um traço histórico da universidade brasileira, conforme análise de Fernandes (2020b) quando aponta que esse foi um dos eixos da Reforma Universitária de 1968 no contexto da ditadura empresarial-militar na periferia capitalista dependente. Na cena contemporânea de crise capitalista, de financeirização da economia, de expansão da educação superior e ascensão da nova direita ao governo federal com o golpe de 2016, o controle ideológico nas universidades vai assumir novas configurações que vão de encontro ao princípio constitucional de autonomia universitária. Nesse cenário, a principal expressão do controle ideológico vai ser por meio do intervencionismo nas universidades, em que o governo federal interfere na nomeação de reitorias para a gestão

⁵⁶ Ver notícia em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em: 25 out. 2023.

universitária. Entretanto, essa não foi a única medida de intervencionismo nas universidades, conforme será apresentado no presente tópico.

O tema do intervencionismo apareceu de forma secundária, mas com significativa presença, no levantamento teórico de artigos em periódicos, a exemplo de De Mari, Thiengo e Melo (2020), Leher (2021), Chaves e Araújo (2022), Pilatti *et al.* (2022) e Ésther (2023). Por outro lado, foi recorrente nas publicações do ANDES-SN, como manifestos, notas, etc., além do destaque das produções: “Militarização do governo Bolsonaro e Intervenção nas Instituições Federais de Ensino” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2021) e “A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior” (PEREIRA; Z Aidan; Galvão, 2022). Essa última publicação contou com o apoio do ANDES-SN e da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (ADUFES).

Cabe destacar que o princípio da autonomia universitária vai ser tensionado não apenas pelas intervenções do governo federal na gestão universitária, mas também por outras iniciativas e projetos como, por exemplo, o Future-se, já apresentado anteriormente. Dessa forma, o princípio da autonomia universitária vai aparecer na agenda do projeto educacional neodireitista, mas reconfigurado ou fragilizado. Contrapondo-se assim à noção do texto constitucional de 1988 do Art. nº 207, o qual define: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s/p).

Entretanto, sabe-se que existe uma distância entre o direito positivado e a realidade concreta, na qual, no caso brasileiro, a garantia da autonomia universitária é permanentemente atacada ou fragilizada, pois expressa os limites da universidade na dinâmica do capitalismo dependente associados aos demais traços da formação da sociedade brasileira, a exemplo do autoritarismo. Nessa direção, logo após a aprovação desse princípio na Constituição Federal de 1988, é aprovada a Lei nº 9.192 de 1995, que regulamenta o processo de escolha dos/as dirigentes universitários/as, evidenciando os resquícios da política educacional da ditadura empresarial-militar no Brasil e restringindo a autonomia universitária.

Em linhas gerais, a Lei 9.192/1995 possibilita ao governo federal a nomeação de professores/as para os cargos de reitor/a e vice-reitor/a das universidades com base numa lista tríplice indicada pelos conselhos superiores das instituições. Isso significa que não necessariamente o primeiro colocado da lista tríplice seja nomeado, abrindo a possibilidade de o governo federal interferir na escolha dos/as dirigentes das universidades. Além disso, essa legislação atribui um peso de 70% para os votos do corpo docente nas consultas, impondo uma

diferenciação na comunidade acadêmica no processo de escolha dos/as gestores/as, na contramão de uma concepção de gestão universitária participativa e de consultas públicas paritárias defendida pelas organizações estudantis e trabalhadores/as da educação. Ou seja, essa lei possui “brechas” das quais determinados governos podem se aproveitar e impor seus projetos educacionais nas universidades federais.

Desde então, os diferentes governos federais adotaram a prática de nomear o/a primeiro/a colocado/a das listas tríplexes indicado pelos conselhos superiores universitários, sem, contudo, alterar a legislação vigente desde 1995. Porém, a realidade brasileira do período após o golpe de 2016 que possibilitou as condições para a ascensão de governos de nova direita vai trazer novos desafios para a garantia da autonomia universitária, pois nesse período é possível identificar diferentes manifestações de intervencionismo nas universidades, mas que se tornaram frequentes durante o governo Bolsonaro (2019-2022) por meio da sua interferência no processo de escolha dos/as dirigentes das instituições federais de ensino superior. Como foi sinalizado anteriormente, essa não foi a única expressão do intervencionismo nas universidades.

Já sob um governo de nova direita, no contexto das eleições presidenciais de 2018 e no governo Temer (2016-2018), foram realizadas operações policiais e judiciais no interior das universidades em várias partes do país sob a justificativa de combater a propaganda eleitoral irregular nesses espaços. Essas ações baseiam-se no recolhimento de panfletos, impedimento de debates de “cunho político”, constrangimento e intimidação de professores/as e estudantes, num explícito esforço de não garantir um debate público, livre e aberto sobre a conjuntura política nas universidades, contrariando a liberdade de expressão, a livre manifestação e autonomia universitária⁵⁷. Assim, tais ações foram algumas das expressões do intervencionismo nas universidades dentro de um projeto mais amplo de controle ideológico defendido por governos alinhados à nova direita no Brasil contemporâneo.

Apresenta-se no quadro abaixo algumas dessas ações policiais e judiciais nas universidades em várias regiões do país, porém, sem a pretensão de dar conta da totalidade dessas ações, priorizou-se aquelas que foram divulgadas em reportagens e em sites, apenas para ilustrar a intenção de controle ideológico. Há ainda vários outros exemplos de ações de interferência externa no espaço acadêmico como intimidação, perseguição e ameaças a docentes e estudantes. Além disso, pode-se afirmar que tais ações foram direcionadas predominantemente às universidades públicas, em sua maioria federais, e, em menor número, notícias de ações em instituições de ensino superior privado. Ou seja, havia uma

⁵⁷ Ver notícia em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/25/agentes-do-estado-invadem-universidades-em-todo-o-pais-as-vesperas-do-2o-turno/>. Acesso em: 18 out. 2023.

intencionalidade de deslegitimar, controlar e criminalizar o espaço universitário público e a sua comunidade acadêmica.

Quadro 3: Ações policiais e judiciais nas universidades em 2018.

Universidade	Ação
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Apreensão de material de campanha eleitoral após notificação do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará.
Universidade do Estado do Pará	Ação policial de constrangimento/repressão de professores/as que estariam realizando suposta propaganda política.
Universidade Estadual da Bahia	Retirada de cartazes de apoio ao candidato Fernando Haddad após notificação do Ministério Público Eleitoral.
Universidade Estadual da Paraíba	Vistoria dos Oficiais de Justiça nos auditórios da universidade para “combater” manifestações político-partidárias.
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Vistoria de policiais para averiguar possíveis irregularidades em faixas na universidade.
Universidade Federal da Fronteira Sul	Cancelamento da Assembleia Estudantil com o tema “fascismo, a ditadura e a educação pública” após notificação da Justiça Eleitoral.
Universidade Federal da Grande Dourados	Cancelamento de aula pública sobre fascismo após determinação judicial da Justiça Eleitoral.
Universidade Federal de Campina Grande	Polícia Federal apreendeu materiais do sindicato de docentes após denúncias de propaganda política.
Universidade Federal de Minas Gerais	Retirada da faixa “Pela Democracia, #EleNão” após notificação do Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais.
Universidade Federal de São João del Rei	Notificação judicial para retirar do site da universidade “conteúdos políticos”.
Universidade Federal de Uberlândia	Polícia Militar retirou a faixa “Em defesa da universidade, agora é Haddad”.
Universidade Federal do Amazonas	Vistoria de fiscais eleitorais na universidade.
Universidade Federal do Piauí	Abertura de processo para apuração de mobilização do sindicato de trabalhadores da universidade contra o então candidato Jair Bolsonaro.
Universidade Federal do Rio Grande do	Cancelamento do evento “Contra o fascismo. Pela

Sul	Democracia” após notificação do Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul.
Universidade Federal Fluminense	Retirada da faixa “Direito UFF Antifascista” após visita do Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro.
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Retirada da faixa “Direito Ufersa não vota em fascista” após notificação do Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte.

Fonte: Elaboração própria com base em informações coletadas nos sites Globo, Agência Brasil, Folha, Brasil de Fato, Metrôpoles e de sindicatos.

Diante do quadro, é possível dizer que o conjunto dessas ações está situado num esforço de controle ideológico que resulta nessas intervenções de forma autoritária nas universidades, movidas pela suposta “neutralidade” na educação, mas que visam fundamentalmente impedir a livre organização e manifestação política, o debate de ideias e, principalmente, a autonomia universitária. Importante considerar que tais ações podem ser relacionadas com os “resquícios” do Projeto Escola Sem Partido, apresentado em linhas gerais na seção dois do presente texto. Embora o referido projeto não tenha sido aprovado, seus objetivos e intencionalidade de controle ideológico ganharam capilaridade em vários espaços da sociedade brasileira, com repercussões não apenas na educação básica, mas também na educação superior.

Diante dessas várias ações nas universidades e as reações de repúdio de organizações estudantis, sindicatos de docentes e trabalhadores/as da educação, no dia 27 de outubro de 2018, a Ministra Cármen Lúcia do STF concedeu liminar suspendendo a entrada de policiais e demais agentes públicos nas universidades, tal decisão posteriormente foi referenciada pelo plenário da Corte⁵⁸. A medida da Ministra fundamentou-se na garantia do princípio da autonomia universitária, mas também no direito da livre manifestação de pensamento, de expressões intelectuais, artísticas e na liberdade de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Ainda no governo Temer, além das citadas operações policiais e judiciais nas universidades em 2018, é necessário registrar que em 2017 já havia alguns indícios desse intervencionismo nas reitorias. Cita-se a operação Ouvidos Moucos da Polícia Federal que levou à prisão do Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Luiz Carlos

⁵⁸ Ver notícia em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/27/carmen-lucia-suspende-decisoes-que-determinaram-acao-de-policias-em-universidades.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2023.

Cancellier, acusado de corrupção ainda que sem provas, o que o levou ao suicídio⁵⁹. Outro caso também do mesmo ano foi a condução coercitiva do Reitor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Jaime Ramírez, também acusado de corrupção e sem provas⁶⁰ (SILVA *et al.*, 2023). Tais casos já apontavam um movimento de desconstrução e deslegitimação da universidade pública no governo Temer.

Posteriormente, em 2019, já no governo Bolsonaro (2019-2022), o tema sobre ações policiais nas universidades retornou com o pedido da Advocacia Geral da União (AGU) para o STF autorizar essas ações com o objetivo de combater atividades de “cunho ideológico”. Esse pedido foi feito pelo então advogado-geral da União e também pastor evangélico, André Mendonça, atualmente Ministro do STF indicado por Jair Bolsonaro. Sobre essa situação, a diretoria do ANDES-SN afirmou: “A AGU está fazendo uma defesa do atual governo federal e atuando na linha cerceamento das liberdades democráticas e de violação dos direitos sociais, dos trabalhadores e da juventude”⁶¹ (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2019, s/p).

Diante do exposto, apreende-se que a autonomia universitária é tensionada constantemente, evidenciando os limites da universidade brasileira no capitalismo dependente. Porém, essas tensões tomam maior fôlego com o golpe de 2016 e o avanço de governos de nova direita, por meio de projetos de lei e práticas concretas que fragilizam ou se contrapõem à garantia da autonomia universitária, a exemplo do Future-se, apontado acima, e por meio das práticas de intervencionismo que visam o controle ideológico, de ações policiais e judiciais e de interferência na nomeação dos/as dirigentes das universidades federais, essa que foi adotada de forma recorrente no governo Bolsonaro, por meio de seus Ministros da Educação, mostrando o seu traço antidemocrático e autoritário típico das elites brasileiras e suas frações burguesas, mas também suas características de desprezo e deslegitimação do espaço acadêmico, bem ao sabor de um projeto educacional neodireitista. No quadro abaixo, lista-se algumas das interferências do governo na definição das reitorias.

⁵⁹ Notícia disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/02/suicidio-de-reitor-da-ufsc-completa-um-ano-sem-responsabilizacoes>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶⁰ Notícia disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2017/12/08/conducao-coercitiva-de-reitor-da-ufmg-por-policia-federal-levanta-questionamentos-sobre-abusos/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶¹ Notícia disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aGU-pede-que-STF-autorize-acoes-policiais-dentro-de-universidades1>. Acesso em: 18 out. 2023.

Quadro 4: Intervenções do governo federal nas Instituições de Ensino Superior.

Nº	Instituição	Ministro
1	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro	Abraham Weintraub
2	Instituto Federal da Bahia	Abraham Weintraub
3	Instituto Federal de Santa Catarina	Abraham Weintraub
4	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Abraham Weintraub
5	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Abraham Weintraub
6	Universidade Federal da Fronteira Sul	Abraham Weintraub
7	Universidade Federal da Paraíba	Abraham Weintraub
8	Universidade Federal do Ceará	Abraham Weintraub
9	Universidade Federal do Espírito Santo	Abraham Weintraub
10	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Abraham Weintraub
11	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Abraham Weintraub
12	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Abraham Weintraub
13	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Abraham Weintraub
14	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Abraham Weintraub
15	Universidade Federal da Grande Dourados	Abraham Weintraub
16	Universidade Federal da Grande Dourados	Milton Ribeiro
17	Universidade Federal de Campina Grande	Milton Ribeiro
18	Universidade Federal de Goiás	Milton Ribeiro
19	Universidade Federal de Itajubá	Milton Ribeiro
20	Universidade Federal de Pelotas	Milton Ribeiro
21	Universidade Federal de São Carlos	Milton Ribeiro
22	Universidade Federal de Sergipe	Milton Ribeiro
23	Universidade Federal do Piauí	Milton Ribeiro
24	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Milton Ribeiro
25	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Milton Ribeiro
26	Universidade Federal Rural da Amazônia	Milton Ribeiro
27	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Milton Ribeiro
28	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Milton Ribeiro

Fonte: Elaboração própria com base em Pereira, Zaidan e Glavão (2022) e informações coletadas no site e publicações do ANDES-SN (2021), em outros sindicatos, organizações e jornais.

O quadro acima mostra que o intervencionismo do governo Bolsonaro se deu a partir dos seus Ministros da Educação que se mantiveram por mais tempo no cargo, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro. Esse último, embora considerado um ministro de “tom mais moderado” ou “contido”, concretamente não operou mudanças reais na condução da política de educação, pelo contrário, deu continuidade à política do seu antecessor de interferir nas

instituições federais de ensino superior, predominantemente nas universidades, e, em menor número, nos institutos e centros federais. É possível perceber ainda que essas ações ocorreram em instituições de todas as regiões do país, demonstrando que não foram medidas isoladas ou episódicas, mas um conjunto articulado de intervencionismos em nível nacional, com a finalidade do controle ideológico sobre a educação superior e de fragilização da autonomia universitária.

As intervenções do governo Bolsonaro nas instituições federais de ensino se deram pela nomeação de candidatos/as que ficaram em segundo ou terceiro lugar da lista tríplice, mas também pela nomeação de interventores que nem sequer se apresentaram na consulta pública da comunidade acadêmica. Merece destaque alguns casos específicos, como o da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que teve reitores/as *pró-tempore* até 2021 recebendo intervenções de governos anteriores, considerando o processo de elaboração e aprovação do Estatuto da universidade em dezembro de 2020. Cita-se também os casos da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), da Universidade Federal de Jataí (UFJ), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que tiveram a nomeação de reitores/as *pró-tempore* dado o processo ainda em curso de construção do Estatuto dessas universidades (PEREIRA; ZAIDAN; GALVÃO, 2022), sendo a UFNT a única universidade federal criada no governo Bolsonaro a partir do desmembramento da UFT.

Feitas as observações sobre esses casos, pode-se dizer que a interferência do governo Bolsonaro na nomeação de dirigentes das instituições federais ocorreu, principalmente, pela indicação de interventores, ou seja, pessoas que nem sequer concorreram nas consultas públicas, e, também, pela nomeação de candidatos/as que ficaram em segundo ou terceiro lugar na lista tríplice. Em várias instituições, candidatos/as que ficaram em primeiro lugar nas consultas tiveram que entrar com ações judiciais para garantir as suas nomeações. Nesse cenário, chama atenção o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), no qual foi nomeado um interventor externo à instituição, o que gerou muitas manifestações da comunidade acadêmica. Cabe ainda ressaltar o significado dos/as “interventores/as”.

É importante problematizar sobre as implicações dessas intervenções nas instituições de educação, uma vez que fragilizam os espaços de organização e decisão da universidade, seus conselhos, sindicatos e entidades estudantis, dificultando uma gestão universitária democrática baseada na participação de todos os sujeitos da comunidade

acadêmica, na horizontalidade, na diversidade e no pluralismo de ideias, ainda que haja limites históricos e estruturais da universidade brasileira no capitalismo dependente. Ademais, implica-se em reatualizar na cena contemporânea gestões universitárias com tendências ao controle e vigilância, porém, nem sempre tão explícitas. Outra implicação refere-se ao acirramento das disputas em torno dos papéis da educação e universidades públicas, ao reforço do projeto educacional neodiretista com suas características neoliberais e neoconservadoras ou à garantia da educação como direito, dever do Estado e espaço como bem comum, de produção de conhecimentos e livre pensamento.

Ressalta-se que os cargos de reitor/a e vice-reitor/a são estratégicos na afirmação de uma determinada direção e concepção de educação e gestão universitária, nos seus aspectos administrativo, financeiro, pedagógico, científico e de relação com a comunidade. Ou seja, é necessário atentar-se para o alinhamento entre os/as “interventores/as” do governo federal e seu projeto educacional de controle ideológico, pois “o que o governo Bolsonaro faz com relação às universidades é escolher alguém da lista que lhe agrade ou usar impasses legais para indicar uma pessoa como pró-tempore” (PEREIRA; ZAIDAN; GALVÃO, 2022, p. 25).

Dessa forma, as intervenções realizadas pelo governo Bolsonaro têm como objetivo capilarizar representantes nas instâncias de poder, com vistas à implementação de estratégias de controle ideológico no espaço universitário, por vezes de forma explícita, mas também implícita. Tal preocupação aparece nas posições do ANDES-SN ao denunciar as ações do referido governo, como a “[...] indicação dos representantes do projeto ultraconservador de educação nas instâncias político-pedagógicas das instituições públicas de ensino, lócus de produção do conhecimento crítico e criativo” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2021, p. 29), em detrimento da garantia da autonomia universitária.

Dessa forma, o Art. 207 da Constituição Federal de 1988 que trata da autonomia universitária encontra muitos desafios para a sua garantia na realidade, principalmente com as “brechas” da Lei nº 9.192 de 1995, que regulamenta o processo de escolha dos/as dirigentes universitários/as. Tais limites e desafios são históricos da realidade brasileira e da conformação da universidade pública na dinâmica do capitalismo dependente. Porém, a conjuntura brasileira após o golpe de 2016 aprofunda tais desafios com governos neodiretistas que implementam um sistemático intervencionismo nas reitorias das instituições educacionais.

No que tange à autonomia das Universidades, o artigo 207, ao tratar de forma genérica a temática, deu margem para que os diferentes governos pós CF/88 decidissem por sua regulamentação de forma a prevalecer um viés autoritário e de negação da autonomia institucional, advindos do período da ditadura militar. Possivelmente a maior expressão disso seja o tema da eleição dos gestores das IFES, que acaba por orientar a legislação dos estados, atingindo também as instituições universitárias estaduais (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2021, p. 31).

Essa ofensiva ideológica contra as universidades e os riscos para a sua autonomia surgem também como preocupações nas produções de De Mari, Thiengo e Melo (2020), Leher (2021), Chaves e Araújo (2022), Pilatti *et al.* (2022) e Ésther (2023). Entretanto, Leher (2021) e Chaves e Araújo (2022) destacam ainda a MP nº 979 de 2020, que autorizava o governo federal a nomeação de reitores/as e vice-reitores/as das instituições federais de ensino no contexto da pandemia do Covid-19, como mais uma iniciativa de fragilizar a autonomia universitária, no entanto, essa medida não chegou a ser implementada pois enfrentou muitas resistências da comunidade acadêmica, das entidades sindicais e estudantis, o que pressionou o Congresso Nacional pela devolução da medida.

Com o significativo número de instituições sob o intervencionismo do governo federal, a gestão Bolsonaro estimulou a criação da Associação dos Reitores das Universidades do Brasil (Afebras), que seria composta pelos/as reitores/as ilegítimos/as, com o objetivo de enfraquecer a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Esse movimento de defesa da criação da referida associação demonstra a postura de apoio de alguns segmentos da comunidade universitária ao projeto educacional do governo e suas estratégias de “guerra cultural” na educação. Além disso, cita-se ainda os vários ataques virtuais⁶² nas atividades remotas das universidades no período da pandemia com ameaças e/ou constrangimentos a docentes e estudantes (SILVA *et al.*, 2023).

Em suma, o intervencionismo dos governos ataca diretamente a concepção de autonomia universitária, que se vê ameaçada principalmente após 2016, inicialmente, com ações policiais e judiciais nas instituições acadêmicas que visavam impedir a livre manifestação de ideias no contexto das eleições presidenciais em 2018, e, posteriormente, de forma mais intensa, com a interferência na nomeação dos/as dirigentes universitários/as alinhados/as direta ou indiretamente com seus objetivos de controle ideológico, desrespeitando os resultados das consultas públicas. Esse contexto requer atenção e resistência permanentes das organizações de

⁶² Ver notícia em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ataques-virtuais-a-aulas-e-reunioes-academicas-expoem-fragilidade-de-plataformas1>. Acesso em: 10 nov. 2023.

trabalhadores/as da educação e entidades estudantis, a fim de uma firme e intransigente defesa da autonomia universitária baseada numa gestão participativa e democrática.

5.3.3 Ajuste fiscal e o desfinanciamento da educação superior pública

O ajuste fiscal e o desfinanciamento da educação superior não são uma novidade do período pós-golpe de 2016, mas é possível afirmar que nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) houve um avanço desse processo que foi um dos principais eixos de ação do projeto neodireitista para a educação superior. Tal afirmação sustenta-se no fato de que esse tema ganha centralidade nas análises de Fávero e Bech (2017), Brettas (2019), Lima (2019), Mocarzel (2019), Anselmo *et al.* (2020), Chaves e Araújo (2022) por meio das palavras-chaves e conteúdo de seus artigos; também será apontado, ainda que de forma secundária, nas publicações de Lusa *et al.* (2019), De Mari, Thiengo e Melo (2020), Raic, Cardoso e Pereira (2020), Mancebo (2020), Silva (2020), Lozano *et al.* (2020), Pilatti *et al.* (2022), Minto (2022), Formiga (2023) e Ésther (2023). Além disso, sustenta-se também na análise dos gastos orçamentários com educação superior do período disponibilizado no Portal SIGA Brasil.

Antes de adentrar nas principais questões apresentadas por esses/as autores/as e na análise do orçamento da educação superior, é necessário apreender que o desfinanciamento da educação superior está articulado aos demais eixos de ação do projeto neodireitista, principalmente ao privatismo educacional, dessa forma, a separação dos eixos de ação é para fins didáticos de exposição. Ao mesmo tempo, o ajuste fiscal e o desfinanciamento da educação superior estão situados no quadro mais amplo de disputas do fundo público no capitalismo, que tem relação direta com o orçamento público, com repercussões na forma e conteúdo das políticas sociais, a exemplo das políticas educacionais.

A queda dos investimentos é um dos mais poderosos meios para controlar as instituições. Trata-se de uma política que vem sendo executada de forma sistemática desde o impeachment de Dilma Rousseff e foi aprofundada por Bolsonaro (PEREIRA; ZAIDAN; GALVÃO, 2022, p. 23).

Brettas (2019) afirma que as tendências da educação superior na contemporaneidade devem ser apreendidas no contexto de financeirização do capital e destinação dos recursos do fundo público para pagamento da dívida pública. Assim, a ampliação dos mecanismos de desvinculação das receitas da União e a implementação do ajuste

fiscal permanente são estratégicos para a acumulação capitalista em cenário de crise e suas particularidades no capitalismo dependente, o que tem como consequência o subfinanciamento das políticas sociais.

Dessa forma, retoma-se a concepção de Salvador (2012) que define o fundo público como a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para garantir suas funções econômicas, sociais, de infraestrutura etc., e oriundo de recursos da sociedade, por meio de impostos, taxas e da mais-valia, que tem sua expressão mais visível na composição do orçamento público. Segundo o autor, o orçamento público não pode ser resumido a uma mera peça técnica, é sobretudo um espaço de luta e disputas políticas, em que diferentes setores da sociedade buscam imprimir e garantir seus interesses. Em suma: “[...] a luta de classes e seus segmentos incide sobre a dinâmica do fundo público [...]” (BEHRING, 2018, p. 194).

É o orçamento público que vai garantir o planejamento e a intervenção do Estado, inclusive nas políticas públicas, dessa forma, vai expressar as prioridades políticas, a direção e a ação dos diferentes governos. No caso brasileiro, os recursos do orçamento público são definidos na Lei Orçamentária Anual – LOA (SALVADOR, 2012). Partindo do entendimento de que não é suficiente apenas o arcabouço legal-normativo das políticas sociais, é fundamental a garantia de orçamento público suficiente para a implementação dos serviços sociais dispostos à população. Porém, no contexto de crise do capital e de financeirização da economia, parte significativa do orçamento público é destinado para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, como mostram os levantamentos da Auditoria Cidadã da Dívida⁶³.

Em 2022, a título de exemplo, 46,30% do orçamento federal executado foi comprometido com a dívida pública, o que representa uma soma de R\$ 1,879 trilhão, enquanto que os gastos com as políticas de assistência social, saúde, e educação não chegam a 5% do orçamento público (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2023). Essa configuração da destinação de recursos orçamentários expressa o compromisso do Estado brasileiro com a esfera financeira em detrimento das políticas sociais e garantia dos direitos sociais à população, como é possível visualizar no gráfico a seguir:

⁶³ Segundo informações da página, é uma associação sem fins lucrativos que busca realizar a auditoria da dívida pública brasileira, disponibiliza relatórios anuais sobre o orçamento público, estudos e manifestações sobre o endividamento público. Disponível em: Acesso em: <https://auditoriacidada.org.br/> 10 out. 2023.

Gráfico 5: Orçamento Federal Executado (pago) em 2022.



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida.

Dessa forma, a destinação de parte do orçamento público para pagamento da dívida pública vai resultar na imposição do ajuste fiscal que limita os gastos sociais do Estado e compromete a prestação dos serviços sociais, a garantia das políticas sociais, como saúde, assistência social, educação, dentre outras. É importante lembrar, conforme aponta Salvador (2012), o caráter regressivo do financiamento do orçamento público brasileiro, isto é, um sistema tributário que quem mais paga são os mais pobres por meio do consumo e alivia os mais ricos, o que contribui para a concentração de renda e aprofundamento das desigualdades sociais.

Isso significa que o Estado brasileiro é financiado majoritariamente por recursos advindos dos trabalhadores assalariados e pelos mais pobres, entretanto, parte do orçamento público é comprometida com a dívida pública, prejudicando o financiamento das políticas sociais e a garantia dos direitos sociais (SALVADOR, 2012). Dessa forma, a luta pela defesa da educação como direito social, da democratização efetiva da universidade brasileira, do orçamento público exclusivo para a escola e universidade públicas passa necessariamente pela reivindicação de uma estrutura tributária mais justa no Brasil.

O orçamento público no capitalismo brasileiro é refém dos rentistas do capital financeiro, obstaculizando a construção de um sistema de proteção social universal. Os ricos neste país continuam não pagando impostos, pois suas rendas estão isentas de tributação. Ao mesmo tempo em que a maior parcela do orçamento é destinada ao capital portador de juros, por meio do pagamento de juros e amortização da dívida pública (SALVADOR, 2012, p. 149).

Ainda é necessário ressaltar que a configuração desse sistema tributário e a política de ajuste fiscal não foram alteradas nos governos petistas, que seguiram destinando parte do orçamento público para a dívida pública e comprometidos com metas de garantia de superávit primário e restrições no campo da política social. Behring (2019) aponta que o governo Dilma Rousseff já estava adotando algumas medidas de ajuste fiscal no final do seu primeiro mandato e no início do seu segundo em 2015, com alterações no seguro-desemprego e pensões, e sem aumento dos gastos com pessoal e com as políticas sociais. No que se refere à redução do financiamento da política de educação superior, é necessário ressaltar que tal processo não é exclusivo do período pós-golpe de 2016. Segundo Silva *et al.* (2023), o ano de 2014 sob o governo Dilma Rousseff marca um ponto de inflexão no orçamento da educação por meio do contingenciamento dos repasses previstos na LOA, atingindo principalmente as universidades e institutos federais.

Entretanto, a realidade brasileira no pós-golpe de 2016 marca um novo ciclo de ajuste fiscal coroado pela EC nº 95/2016 do governo de Michel Temer (2016-2018) que instaura um Novo Regime Fiscal (NRF) a fim de congelar os gastos primários do governo federal por vinte anos, impactando duramente as políticas sociais, como as de saúde e educação, com aportes de recursos cada vez mais reduzidos. Segundo Behring (2018), essa lógica de ajuste fiscal que incide no fundo público deve ser apreendida no interior do movimento de ampliação das expropriações (retirada de direitos e precarização ou redução de políticas sociais) e de intensificação da exploração da classe trabalhadora que assume contornos de barbarização da vida social em realidades nacionais de capitalismo dependente.

Nessa direção de análise e com base no pensamento sociológico e educacional de Florestan Fernandes, Lima (2019) afirma que o golpe de 2016 aprofunda as desigualdades sociais e o ataque aos direitos sociais inaugurando uma nova fase de contrarrevolução preventiva e prolongada, o que expõe as faces mais agressivas e ultraconservadoras das frações burguesas no Brasil e suas conexões internacionais. Além disso, no plano econômico, tem-se um processo permanente de ajuste fiscal, de apropriação do fundo público pelo capital financeiro e o desfinanciamento de políticas sociais como a educação superior pública, já

historicamente e estruturalmente permeada pelo privatismo e precariedade na periferia do capitalismo, como já sinalizado anteriormente.

O ajuste fiscal se vincula ao discurso de que “o Estado gasta demais com políticas sociais”, bem como com a ideia de que o “controle das contas públicas” promove a confiança de agentes econômicos para investimentos e, com isso, garante o desenvolvimento econômico. Porém, essas narrativas falaciosas têm como objetivo ocultar os reais interesses das classes dominantes e frações burguesas que buscam ampliar o rol de ação do setor privado e garantir a apropriação crescente do orçamento público para pagamento da dívida pública (MARQUES; *et al.*, 2018). Nesse sentido, o NRF foi aprovado sob forte repressão e por um governo sem legitimidade social, coroando um duro ciclo de ajuste fiscal que “[...] inviabiliza a vinculação dos recursos para as políticas sociais, nos moldes desenhados na Constituição Federal de 1988 [...]” (SALVADOR, 2019, p. 107).

Os governos pós-golpe de 2016 colocaram a pleno vapor as políticas de reestruturação do Estado, tendo como pressuposto a disponibilização crescente do fundo público ao capital e a produção de bases normativas (novas leis e alterações constitucionais) que submetem o orçamento social aos credores da dívida pública, assim como subsidiam diretamente investidores para a atuação nas políticas sociais (SARDINHA; SOUZA, 2023, p. 161).

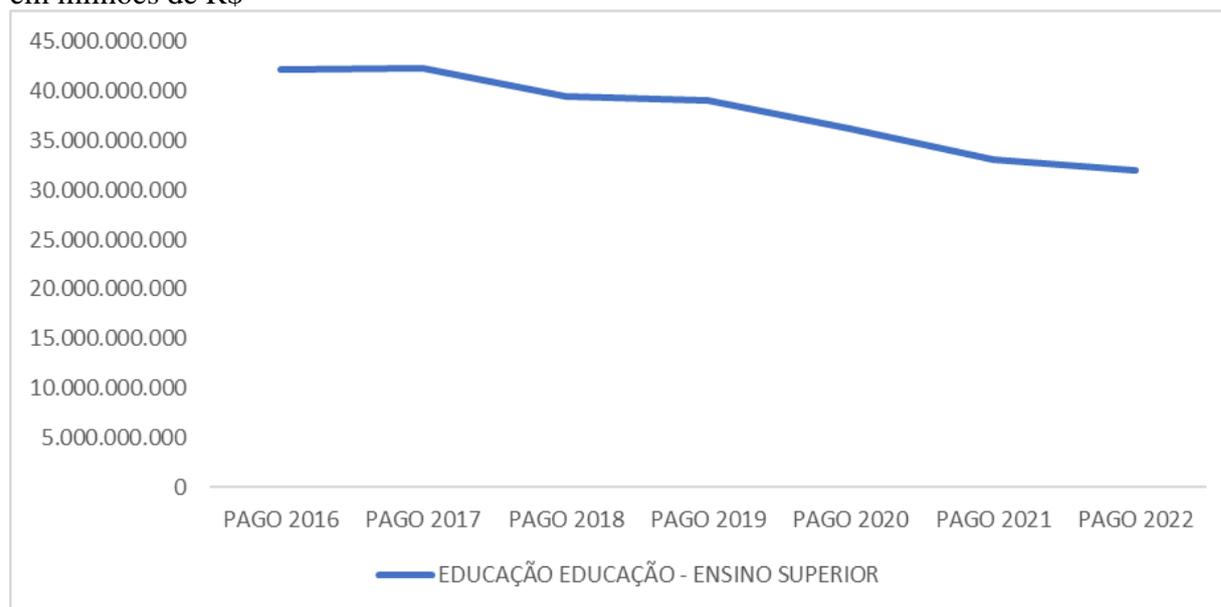
Dessa forma, a realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 tem como “novidade” um processo de desfinanciamento da educação superior que não é resultado apenas de contingenciamento de recursos, mas principalmente de cortes na LOA, uma redução nominal do orçamento como impacto do NRF aprovado em 2016 que se articula às ações da “guerra cultural” contra as universidades. Isto é, os cortes no orçamento da educação superior foram implementados com manifestações públicas de ataques, desqualificação, deslegitimação das universidades públicas, da sua autonomia e da liberdade de cátedra de docentes (SILVA, *et al.*, 2023).

Nesse cenário de ajuste fiscal, comprometimento com a dívida pública e restrição do orçamento destinado às políticas sociais, observa-se um processo de redução de recursos destinados à educação superior acentuado após o golpe de 2016 com a ascensão de governos alinhados à nova direita. Essa redução impacta no funcionamento e manutenção da infraestrutura, na política de assistência estudantil, nas atividades de pesquisa, ensino e extensão e nas despesas de pessoal das instituições federais de ensino superior.

A destinação, pelo setor público, de uma parcela significativa dos recursos da União para pagamento da dívida pública a grandes grupos financeiros e fundos de investimentos e de pensão praticamente inviabiliza o financiamento da educação e da ciência e tecnologia (C&T) no Brasil (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2018, p. 10).

Dessa forma, as disputas no âmbito do fundo público e apropriação crescente do orçamento público pelo capital financeiro por meio da dívida pública impactam diretamente na redução dos recursos da educação superior. Segundo Silva *et al.* (2023), no governo Bolsonaro, em particular, houve um sufocamento no orçamento das instituições federais de ensino e pesquisa, que atingiu as instituições federais de educação, as políticas de ciência e tecnologia, bem como as suas agências de fomento, e, também, houve uma forte redução dos recursos destinados ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), dificultando ou até mesmo inviabilizando as condições de permanência dos/as estudantes. Essa queda no orçamento federal destinado à educação superior é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Despesas subfunção educação – ensino superior –, 2016 a 2022, pago/IPCA, valores em milhões de R\$

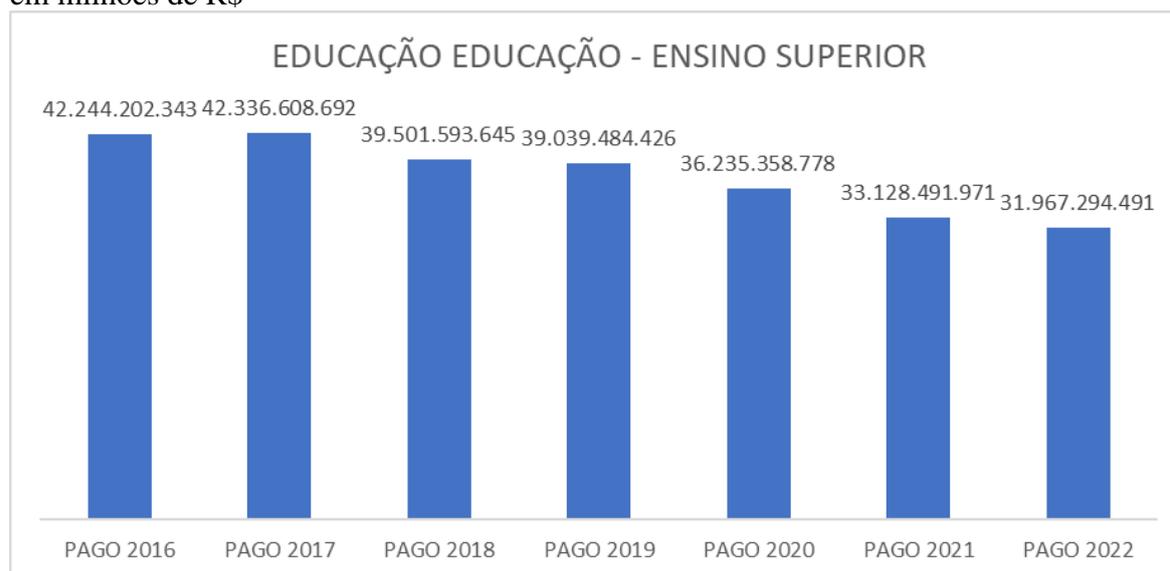


Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no SIGA Brasil/Painel Especialista. Acesso em: 07 out. de 2023.

Os gráficos 2 e 3 foram elaborados a partir dos dados disponibilizados no Portal SIGA Brasil com base na subfunção de despesa – ensino superior (Cód. 364) e que compõem a função orçamentária – educação (Cód. 12), como informado anteriormente. A redução do orçamento de 2016 a 2018 foi efetiva no governo ilegítimo de Michel Temer, assim como a redução do período de 2019 a 2022 durante o governo de Jair Bolsonaro, o que evidencia um

processo de desfinanciamento da educação superior nesse período acompanhado por discursos de desqualificação da universidade pública, como as declarações do 2º Ministro da Educação, Abraham Weintraub, do governo Bolsonaro que chamou as universidades de espaços de “balbúrdia” e “cracolândia”, além de impor o que ele chamou de “contingenciamento” no orçamento das universidades federais, resultando na redução progressiva de recursos do orçamento federal destinados à educação superior, como demonstra os montantes do Gráfico 7:

Gráfico 7: Despesas subfunção educação – ensino superior –, 2016 a 2022, pago/IPCA, valores em milhões de R\$



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no SIGA Brasil/Painel Especialista. Acesso em: 07 out. de 2023.

A partir desses dados, é possível identificar que no período de 2016 a 2022: a) as despesas com ensino superior foram, em média, na ordem de R\$ 37,7 bilhões; b) 2017: crescimento nulo das despesas relativas ao ensino superior, em torno de 0% em comparação às despesas de 2016; c) 2018: queda de 7% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2017; d) 2019: queda de 1% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2018; e) 2020: queda de 7% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2019; f) 2021: queda de 9% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2020; g) 2022: queda de 4% das despesas relativas ao ensino superior em comparação às despesas de 2021; h) no período em análise, foi registrada uma tendência de queda das despesas com ensino superior, cujo encolhimento foi, em média, de 4% entre 2016 e 2022; i) 2021 é o ano com maior percentual de queda das despesas, com 9%.

Cabe ressaltar que os cortes orçamentários realizados nesse período foram implementados sob declarações públicas de “controle ideológico”, “déficit orçamentário” e “baixa eficiência” com “custo elevado” nas universidades públicas, por essa razão, o desfinanciamento está articulado aos demais eixos de ação do projeto educacional neodireitista do período em questão: privatismo educacional e controle ideológico. Chaves e Araújo (2022) apontam que nesse período houve um subfinanciamento crônico das universidades federais com base numa promessa de “limpeza ideológica”. Sobre esse aspecto, é ilustrativa a declaração, em 2019, do 2º Ministro da Educação, Abraham Weintraub, do governo de Jair Bolsonaro:

“As universidades são caras e têm muito desperdício com coisas que não têm nada a ver com produção científica e educação. Têm a ver com politicagem, ideologização e balbúrdia. Vamos dar uma volta em alguns câmpus por aí? Tem cracolândia. Estamos em situação fiscal difícil e onde tiver balbúrdia vamos pra cima” (CARTA CAPITAL, 2019, s/p).

Esses cortes não foram implementados sem resistências, tanto de estudantes como de organizações sindicais de docentes, a exemplo do ANDES-SN que realizou um conjunto de ações de mobilização e publicações de repúdio ao desfinanciamento da educação superior. O referido sindicato denunciou a apropriação do orçamento público para pagamento da dívida pública em detrimento do financiamento da educação superior pública, o que ocasionou uma crise no financiamento das universidades federais e redução do gasto com as políticas de ciência e tecnologia. Esse desfinanciamento tem implicações na precarização da educação superior pública, nas condições de trabalho, fragilizando a garantia do ensino com qualidade, a produção de conhecimentos por meio da pesquisa científica (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2018) e o desenvolvimento da extensão universitária, fundamental para a sociedade brasileira.

Chama atenção ainda que os maiores percentuais de queda de despesas com a educação foram nos anos de 2020 e 2021, período em que o Brasil foi afetado pela pandemia de Covid-19, impactando o Sistema Único de Saúde (SUS) e também a educação, com vários desafios com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na educação básica e na educação superior. Ademais, as universidades públicas, como espaços de pesquisa científica e produção de conhecimentos em diversas áreas, deveriam ter recebido mais recursos que pudessem ampliar as suas contribuições nas ações de enfrentamento à Covid-19. Além disso, as demandas de assistência estudantil nesse período ampliaram-se com o ERE pois houve a necessidade do uso das TIC's, com isso, muitos estudantes tiveram dificuldades, seja pela falta ou acesso precário à internet e a equipamentos, seja pelos contextos familiares, locais e

regionais. Essas situações apontavam para a necessidade da ampliação de recursos para a educação superior, porém, não foi o que ocorreu, conforme os dados expostos no gráfico anterior.

Com base no levantamento teórico de artigos em periódicos que tratam especificamente sobre o financiamento da educação superior nesse período, Fávero e Bechi (2017) chamam a atenção de que o desfinanciamento da educação superior obriga as instituições buscarem outras formas de captação de recursos, como por meio das parcerias público-privadas, desenvolvimento de prestação de serviços pagos, como assessorias e consultorias, cursos de especialização pagos, etc. Tais medidas se assentam numa concepção de “autonomia universitária” com desresponsabilização do Estado na garantia do financiamento público das instituições educacionais. Essa tendência vai na direção das orientações dos organismos internacionais que apontam a necessidade de diversificação das fontes de financiamento e redução do gasto público-estatal com a educação superior (FÁVERO; BECHI, 2017; ANSELMO; *et al.*, 2020). Além disso, esse movimento de desfinanciamento favorece uma concepção de educação superior como objeto de consumo e ativo financeiro conforme aponta Mocarzel (2019).

Em suma, diante das questões e dados expostos, é possível afirmar que o desfinanciamento das universidades federais foi um dos principais eixos de intervenção do projeto neodireitista que chegou ao governo federal após o golpe de 2016. Esse eixo de intervenção materializa uma concepção deturpada de universidade pública associada às determinações do capitalismo dependente e às particularidades históricas da sociedade brasileira. Tal projeto é escancarado com o governo Bolsonaro (2019-2022), considerando que os sucessivos cortes no orçamento da educação superior federal evidenciaram um governo publicamente permeado pelo anticientificismo, anti-intelectualismo, revisionismo histórico e pela aversão ao conhecimento e ao pensamento crítico.

5.4 Os desafios da educação superior pública sob a ideologia da nova direita e as resistências coletivas na contemporaneidade

O item anterior se debruçou sobre os eixos de ação do projeto neodireitista para a educação superior no Brasil após o golpe de 2016, são eixos que impõem desafios para os sujeitos coletivos que atuam em defesa da educação pública, gratuita, presencial, laica e socialmente referenciada. Porém, neste momento, retomamos alguns desses desafios articulando-os com as várias expressões e manifestações das resistências do período em

questão, no sentido de apontar que, embora tenha havido a ofensiva de governos de nova direita na agenda educacional, não foi possível eliminar as resistências coletivas.

Por outro lado, é importante considerar que os desafios da educação superior e as lutas coletivas devem ser apreendidos no contexto dos históricos desafios da sociedade brasileira na dinâmica do capitalismo dependente. Essa abordagem assenta-se na perspectiva de Fernandes (2020a), que parte das relações indissociáveis, dialéticas e dinâmicas entre sociedade e educação, por exemplo, para o autor, o desafio e a luta pela democratização da educação passam necessariamente pela democratização da sociedade brasileira. Isso significa que as lutas da universidade brasileira devem ser articuladas com as lutas mais gerais da classe trabalhadora, além de romper com perspectivas endogenistas e ultrapassar as lutas corporativistas, ainda que seja importante a defesa das pautas de determinadas categorias.

Além disso, as resistências coletivas de enfrentamento à ofensiva do projeto educacional neodireitista do período após o golpe de 2016 articulam-se às lutas históricas de defesa da educação superior pública, considerando que muitos dos desafios da universidade não são exclusivos do período em questão, apenas são aprofundados e assumem novos contornos resultantes da conjuntura de avanço da nova direita, das determinações estruturais da dinâmica do capitalismo dependente e da crise do capital. Tais lutas são protagonizadas por sujeitos coletivos no campo da educação superior, como entidades vinculadas ao movimento estudantil, o movimento docente e outras organizações de trabalhadores/as. Entretanto, a referência às lutas sociais não pretende superdimensionar tais lutas, numa perspectiva messiânica (IAMAMOTO, 2004), mas entendê-las como potencialidades inseridas em processos sociais concretos que carregam limites e contradições.

Partindo do entendimento de que a educação é um espaço de disputa de projetos educacionais vinculados a projetos societários, as organizações que defendem uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada formulam táticas e estratégias para suas lutas. Neste sentido, segundo Leher (2023), não é necessário apenas o desenvolvimento de formas organizativas, mas também o desenvolvimento da capacidade de produção de conhecimentos que orientem as ações organizativas, sem perder de vista a conjuntura e os dilemas da sociedade brasileira. Para isso, é fundamental a promoção de debates plurais de forma horizontalizada com vistas à produção de consensos, na diversidade de ideias e ações concretas na realidade. As ações unitárias em defesa da universidade pública são indispensáveis em tempos de avanço da nova direita.

Como apontado no item anterior, as ações dos governos de nova direita a partir do golpe de 2016 no campo da educação superior apontam alguns dos desafios históricos da

universidade brasileira no capitalismo dependente que são potencializados com tais governos, como: a garantia da autonomia universitária, da liberdade de cátedra, da liberdade de organização política e de pensamento crítico, da efetiva democratização, das políticas de assistência estudantil, das condições adequadas para o trabalho docente, do tripé ensino, pesquisa e extensão, do financiamento estatal das instituições de educação pública e a gratuidade do ensino superior, dentre outros desafios. São temas que historicamente têm mobilizado os sujeitos coletivos nas suas estratégias de resistência e bandeiras de lutas.

Um dos sujeitos coletivos que historicamente tem assumido a defesa da universidade pública brasileira é o ANDES-SN, que manteve essa postura durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Segundo Minto (2011), o movimento docente tem sua história remontando à década de 1970, em um contexto de intensa efervescência política da sociedade brasileira e reorganização da classe trabalhadora, nesse cenário, começaram a surgir associações combativas de docentes vinculadas às universidades públicas, que tinham entre suas pautas a defesa da autonomia e da democracia na sociedade e nas instituições educacionais. Esse contexto esteve na base da fundação do ANDES, primeiro como associação docente, fundada em 19 de fevereiro de 1981, e, posteriormente, como sindicato nacional em 1988.

De acordo com o Estatuto do ANDES-SN, o sindicato é definido como entidade democrática, autônoma em relação ao Estado, às mantenedoras e às administrações universitárias, não possui caráter religioso e nem político-partidário, tem como finalidade básica a defesa dos direitos e interesses da categoria docente. Porém, a atuação do sindicato não limita-se a uma questão corporativista, mas articula a luta dos/as trabalhadores da educação e da classe trabalhadora em geral, como é possível identificar entre os seus objetivos:

[...] VIII - buscar a integração com entidades representativas do(a)s professore(a)s, dos trabalhadores em geral e de outros setores, na luta pela democracia e pelos interesses do povo brasileiro;

IX - defender a Educação como direito social inalienável da população brasileira e uma política educacional que atenda às suas necessidades e ao direito ao ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos;

X - defender a democratização, a autonomia e um padrão unitário de qualidade para as IES do país (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2022, p. 01-02).

Como se pôde observar, o ANDES-SN possui na sua agenda de lutas pautas relacionadas à categoria docente, mas articuladas às lutas mais gerais da classe trabalhadora e

pela garantia do direito à educação. A agenda de lutas é definida no Congresso do ANDES-SN e no Conselho do ANDES-SN (CONAD), sendo esse primeiro a instância máxima de deliberação e o segundo, a instância intermediária de deliberação, ambos são espaços de participação democrática e contam com representações das seções sindicais do país. O sindicato tem afirmado nas suas bandeiras de luta um determinado projeto de universidade pública que se contrapõe às tendências contemporâneas da educação em tempos de crise do capital e ao projeto educacional neodireitista. Consta nas suas posições uma concepção de universidade laica, socialmente referenciada, baseada na autonomia universitária e com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ademais:

Uma agenda democrática tem de partir do princípio de que o acesso à educação pública e a garantia de permanência são direitos inalienáveis do cidadão e dever do Estado. Assim, é indispensável garantir, no plano da legislação, o direito constitucional à educação superior pública, universal, gratuita, aberta a todos aqueles que desejem dar prosseguimento aos estudos e garantir os conhecimentos necessários para continuar com probabilidades de êxito nos seus estudos (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL, 2006, p. 27).

A organização docente em articulação com o movimento estudantil foi de fundamental importância no processo da Constituinte na década de 1980, nos enfrentamentos aos retrocessos na educação superior na década de 1990, assim como às tendências da política de educação superior durante os governos petistas a partir de 2003, ainda que insuficiente para barrar tais tendências direcionadas à precarização, mercantilização e privatização. Porém, esse último período impeliu às organizações desafios e dificuldades para unificação das lutas a partir de um projeto educacional classista.

Segundo Leher (2023), com a ascensão dos governos do PT à Presidência da República, houve um processo de desmobilização das organizações sindicais, a diminuição do número de greves que se associam às alterações no mercado de trabalho, com o aumento do desemprego e crescimento de formas precárias de trabalho, resultando num baixo número de sindicalização, etc. Esse cenário dificulta a articulação e unificação das lutas dos/as trabalhadores/as da educação e demais setores combativos da sociedade. Porém, não é objetivo da presente tese a problematização do movimento sindical no período dos governos do PT, mas sim sinalizar que o processo de organização e luta dos sujeitos coletivos que atuam em defesa da educação também é permeado por contradições e desafios na unificação das suas lutas.

Os defensores da educação pública, dispersos, não asseguram escala, massa, em ordem de grandeza capaz de alterar a correlação de forças existente no país. A rigor, nem mesmo com unidade entre as entidades e sindicatos da educação a dimensão da resistência e das lutas por alternativas seria suficiente para alterar a correlação de forças; entretanto, a unidade entre as entidades e sindicatos é condição necessária para a ampliação unitária do arco de forças abrangendo outros setores da classe trabalhadora. Não há como viabilizar convocatórias em defesa da educação pública se as entidades do setor não logram unidade de ação efetiva (LEHER, 2023, p. 235).

A realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 aprofundou os históricos desafios da universidade brasileira com a ofensiva de governos neodireitistas, impondo-se a necessidade de organização e resistência coletiva contra os ataques à educação superior pública nas suas diversas dimensões citadas anteriormente: autonomia universitária, pesquisa científica, gratuidade, assistência estudantil, trabalho docente e financiamento público. Entretanto, o período em questão apontou desafios para além da educação superior, como na educação básica com o Novo Ensino Médio, a aprovação da EC nº 95/2016 que instituiu o NRF, a contrarreforma na legislação trabalhista, etc. Mas tais medidas não foram implementadas sem resistência de trabalhadores/as da educação, estudantes, partidos, sindicatos e organizações de demais segmentos trabalhistas.

No que tange à “reforma” do ensino médio e à EC nº 95/2016, em nível nacional houve um movimento de ocupações das escolas protagonizado pelos/as estudantes secundaristas. Segundo informações da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), foram mais de 1000 ocupações, sendo 995 escolas e institutos federais e 75 *campi* universitários⁶⁴ (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Segundo pesquisa realizada por Sallas e Groppo (2022), as ocupações, além do caráter contestatório do movimento, tiveram como características: o caráter popular do movimento, o protagonismo feminino na liderança, a horizontalidade na organização e a contribuição da experiência da ocupação nas trajetórias acadêmicas dos/as estudantes, com debates sobre questões raciais, de gênero e diversidade sexual.

Além da resistência estudantil, a aprovação da EC nº 95/2016 encontrou resistências em vários segmentos da sociedade brasileira organizadas desde quando ainda era Projeto de EC (PEC), como os sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais e outros setores combativos, sendo então chamada de “PEC da morte” e “PEC do fim do mundo” devido aos seus impactos nos direitos sociais e no orçamento das políticas sociais, em especial, as de saúde e educação, essenciais na vida do povo brasileiro. Mesmo com toda a resistência coletiva, a EC nº 95/2016

⁶⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 17 nov. 2023.

que instituiu o NRF foi aprovada no governo Temer com forte repressão e violência policial às manifestações⁶⁵, evidenciando o seu caráter antipopular, antidemocrático e autoritário.

Esse caráter do governo Temer também se evidencia na aprovação da contrarreforma trabalhista em 2017, que também enfrentou muita resistência coletiva, em particular das centrais sindicais que faziam crítica às mudanças na legislação trabalhista com a instituição de formas precarizadas de trabalho e a ampliação das terceirizações⁶⁶. É importante sinalizar que a contrarreforma trabalhista impactou também na intensificação da precarização do trabalho docente na educação superior, principalmente porque contribuiu para o avanço de contratações precárias dos/as trabalhadores/as pelas instituições de ensino superior privado. Após a sua aprovação, iniciou-se um movimento de demissão em massa de professores/as pelas IES privadas para contratação sob as novas regras trabalhistas, diga-se precarizadas, como o que ocorreu na Faculdade Estácio que demitiu 1,2 mil professores/as em 2017⁶⁷.

Os retrocessos já implementados no governo Temer impuseram nas organizações coletivas atenção especial para o cenário das eleições presidenciais de 2018 e o crescimento das intenções de voto para Jair Bolsonaro. As manifestações contrárias ao então candidato Jair Bolsonaro tiveram significativo protagonismo nos setores combativos das universidades, o que gerou uma série de intervenções policiais e judiciais nesses espaços que alertava para os possíveis impactos da sua eleição para a universidade pública, como já apresentado anteriormente. Além dessas manifestações de repúdio nas universidades, também em nível nacional ocorreram várias manifestações intituladas de “#EleNão”, inclusive com forte presença de mulheres⁶⁸, assim como de outros grupos sociais como a população negra e LGBTQIA+, mas não somente.

O que tais manifestações evidenciam é que a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 não ocorreu sem resistências na sociedade brasileira, inclusive chamando atenção para o que poderia impactar na agenda dos direitos humanos, na classe trabalhadora e na educação pública de forma geral. Dessa forma, a chegada de Jair Bolsonaro ocorreu sob um contexto de disputas e lutas sociais nas suas diversas expressões na sociedade brasileira, que foram intensificadas com o seu governo a partir do avanço de uma agenda de retrocessos sociais resultados do seu projeto neodireitista, sob a chamada “guerra cultural” no contexto de crise capitalista. No

⁶⁵ Disponível em: <https://sindjufse.org.br/conteudo/641/policia-do-df-reprime-com-violencia-manifestacao-contra-pec-da-morte>. Acesso em: 18 nov. 2023.

⁶⁶ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-11/centrais-sindicais-fazem-protestos-contra-reforma-trabalhista>. Acesso em: 18 nov. 2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/universidade-demite-1-2-mil-professores-e-ira-recontrata-los-conforme-as-novas-leis-trabalhistas-1.1410609>. Acesso em: 18 nov. 2023.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 18 nov. 2023.

âmbito da educação superior, destaca-se a atuação do ANDES-SN nas lutas coletivas em defesa da universidade pública e na resistência contra o projeto educacional neodireitista.

A atuação do ANDES-SN no período em questão envolve uma série de ações e atividades que engloba a participação em eventos públicos, convocação de mobilizações e manifestações, realização de campanhas nacionais, publicação de notas políticas e materiais informativos, como o seu Jornal e o Boletim, e também a disponibilização da Revista Universidade & Sociedade, que visa a publicação e socialização de conhecimento crítico; todas são ações alinhadas aos objetivos do sindicato, a defesa da classe trabalhadora e da educação pública. Além disso, o ANDES-SN construiu várias frentes de luta com outros coletivos e movimentos sociais, como a organização do Encontro Nacional de Educação, que discute a educação numa perspectiva classista, e a frente nacional Escola Sem Mordça, que foi uma articulação para construção de estratégias coletivas de enfrentamento aos projetos de lei vinculados ao movimento Escola Sem Partido.

As notas políticas do ANDES-SN publicadas entre 2016 e 2022 em sua maioria têm um caráter de denúncia dos retrocessos sociais, dos ataques à educação pública e aos/as trabalhadores/as, além de posições sobre questões da conjuntura ou de solidariedade aos coletivos, movimentos sociais e/ou trabalhadores/as que estão sofrendo algum tipo de perseguição, criminalização e abuso. Os principais eixos temáticos das notas políticas versam sobre: autonomia universitária; livre organização política; liberdade de cátedra; orçamento das universidades, institutos federais e agências de pesquisa; ataques político-ideológicos dos governos Temer e Bolsonaro e outros representantes neodireitistas; privatização, precarização e mercantilização da educação superior; pautas específicas sobre serviço público e trabalhadores/as da educação. Ou seja, todas são temáticas relacionadas aos desafios históricos da universidade brasileira, mas que são aprofundadas com a ascensão de governos neodireitistas após o golpe de 2016.

O primeiro ano do mandato de Jair Bolsonaro foi marcado por várias manifestações públicas pelo “Fora Bolsonaro”, em defesa da educação pública e contra a agenda de retrocessos no campo dos direitos sociais, com forte protagonismo do ANDES-SN e outras organizações. Segundo Leher (2023, p. 235-236), “as manifestações de 15 de maio de 2019 (acima de 220 cidades), de 30 de maio de 2019 (cerca de 150 cidades) e 13 de agosto de 2019 (cerca de 100 cidades) comprovam que as forças sociais democráticas estão inquietas [...]”. O ano de 2020 foi duramente impactado pela pandemia de Covid-19, acentuando-se as desigualdades sociais e os desafios já existentes na educação pública e na universidade brasileira, assim como dificultando-se as mobilizações de rua. Nesse cenário, pela necessidade do isolamento social,

muitas das atividades coletivas ocorreram por meio de notas e realização de atividades virtuais. Posteriormente, em 2021, após o início da vacinação contra a Covid-19, foram retomadas as manifestações pelo “Fora Bolsonaro”, sendo registrados atos públicos em 18 de agosto de 2021 (cerca 87 cidades) e em 02 de outubro de 2021 (acima de 300 cidades).

Além dos desafios já mencionados, o período após o golpe de 2016 impôs outras questões que mereceram a atenção dos sujeitos coletivos que defendem a educação e universidade pública, cita-se: o Decreto nº 20.252 que alterou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e impactou no enfraquecimento de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), responsável pela oferta de cursos que vai desde a educação básica à pós-graduação para populações camponesas – “o programa foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas da alfabetização ao ensino superior até 2015”⁶⁹ (BRASIL DE FATO, 2020); ainda no governo Bolsonaro houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC, que era responsável pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) (SÁNCHEZ; LEAL, 2021). Ou seja, medidas que impactam diretamente a universidade pública e o direito do acesso à educação de populações indígenas e do campo.

Outro desafio que merece atenção é o avanço do ensino a distância já mencionado. No governo Bolsonaro houve medidas para a sua ampliação também nas universidades públicas por meio do Programa de Apoio para a Expansão da Educação on-line em Universidades Federais (Reuni Digital). Essa iniciativa é citada nos Relatórios de Gestão dos anos de 2021 e 2022 do MEC, inserida nos chamados “projetos estratégicos” como forma de expansão e interiorização da educação superior no Brasil com o uso das TIC’s. Com base nos artigos selecionados no levantamento de artigos nos periódicos, não foi identificada nenhuma referência ao Reuni Digital, o que requer atenção dos/as pesquisadores/as para esse tema, no que refere-se ao avanço da plataformização da educação superior sem garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão, em detrimento da garantia do ensino presencial. O ANDES-SN publicou nota política manifestando posição contrária ao programa⁷⁰.

Segundo o Relatório de Gestão 2022 do MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022), houve a implementação do 1º ciclo de cursos pilotos do Reuni Digital nas universidades

⁶⁹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 18 nov. 2023.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-o-rEUNI-dIGITAL0>. Acesso em: 18 nov. 2023.

e conta com a oferta de 14 cursos nas seguintes instituições: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Isso mostra como o referido ciclo já está em processo de implantação em quase todas as regiões do país, o que requer atenção dos sujeitos coletivos para a afirmação da educação superior pública e presencial como direito.

Diante de vários desafios e retrocessos na educação superior com os governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, no contexto das eleições presidenciais de 2022, a ANDIFES apresentou um documento que constava as propostas das universidades federais brasileiras aos candidatos e às candidatas à Presidência da República. Entre as propostas estavam: respeito incondicional à autonomia universitária; recomposição do orçamento das universidades; atenção para a consolidação dos novos *campi* universitários e universidades federais; manutenção da Lei de Cotas e garantia da permanência estudantil; instituição de uma lei específica para o PNAES com garantia de orçamento; elaboração de uma política nacional de ciência e tecnologia e inovação que atenda às necessidades do país; incentivo à pós-graduação nas universidades públicas; e valorização da extensão e da cultura nas universidades públicas (ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2022). É importante observar que o tema da autonomia universitária e do orçamento das universidades públicas consta como uma das primeiras propostas do documento, o que não é por acaso, considerando a ofensiva neodireitista educacional, principalmente, nesses temas.

Além do ANDES-SN, da ANDIFES e da Ubes, não menos importante, destaca-se também a resistência de outras organizações que atuam no enfrentamento ao projeto educacional neodireitista, como: a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e outros coletivos, como partidos políticos, organizações de categorias profissionais, associações científicas, etc. No caso do Serviço Social, cita-se a atuação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que, no período em questão, promoveram ações (lives, eventos, publicações, participação em atos, etc.) no sentido de defesa

dos direitos da classe trabalhadora, da pesquisa científica, da educação como direito social, da gratuidade do ensino superior⁷¹ e de uma universidade pública socialmente referenciada.

Diante do exposto, pode-se apreender que a realidade brasileira do período pós-golpe de 2016 foi marcada por muitos desafios para a universidade pública a partir da ofensiva de um projeto educacional neodireitista implementado pelos governos Temer e Bolsonaro. O que não significa a ausência de resistências e lutas de sujeitos coletivos que seguiram com a firme defesa da educação pública mesmo em um cenário extremamente difícil para a organização política, dado o contexto de crise estrutural do capital e suas expressões em países capitalistas dependentes e do aprofundamento das históricas desigualdades da sociedade brasileira. Assim, evidencia-se que a educação superior é um estratégico campo de disputa para afirmação de diferentes projetos de sociedade e visões de mundo. Ao mesmo tempo, mostra-se como a realidade concreta é dialética e histórica, permeada por contradições, limites e possibilidades.

⁷¹ Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/nota-de-repudio-a-pec-2062019-529>. Acesso em: 18 nov. 2023.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As flores resistem à tempestade
e cantam por becos, esgotos e bares
As flores resistem à tempestade
e cantam por becos, esgotos e bares
sem ar, sem sol, senhoras e senhores, elas cantam”*
(Nada Conterá a Primavera – Francisco, el Hombre).

O golpe de 2016 no Brasil foi mais uma expressão das fragilidades da democracia na dinâmica do capitalismo dependente brasileiro, revelando a face contemporânea do Estado autocrático-burguês e os limites da democracia restrita (FERNANDES, 2020c) assim como a revitalização das classes dominantes na sociedade brasileira. Em nível macroestrutural, a realidade brasileira é impactada pela reconfiguração do capitalismo mundial desencadeada com a crise estrutural do capital dos anos 1970 (MÉSZÁROS, 2011), que impulsionou processos de reestruturação produtiva no mercado de trabalho por meio da precarização e flexibilização dos processos de trabalho, além disso, avançou com a financeirização da economia, que assume contornos específicos na periferia capitalista com incidências diretas na forma e conteúdo das políticas sociais, como a política de educação superior.

Além desses processos sociais e históricos, a crise capitalista desencadeada a partir da década de 1970 vai oferecer as condições histórico-materiais e ideológicas para o avanço da nova direita como nova corrente ideológica resultada da fusão entre outras ideologias já existentes no capitalismo, o neoconservadorismo e o neoliberalismo (PEREIRA, 2016). Nesse sentido, o neoconservadorismo contém uma agenda situada principalmente no campo social, moral, dos costumes e tradições. Já o neoliberalismo possui diretrizes para a reorganização da economia e do Estado com vistas à garantia da acumulação capitalista, criar as condições favoráveis ao mercado e legitimação da propriedade privada. Dessa forma, a ideologia da nova direita é situada na dinâmica do capitalismo em crise e reúne o que há de pior do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Dessa forma, foi essa a concepção de nova direita que orientou a presente tese – o amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo (PEREIRA, 2016) –, embora não seja a única, considerando que a polissemia é também uma das características da nova direita, conforme apresentado. Como ideologia, a nova direita incide em várias dimensões da sociedade, como no Estado, nas famílias, nas políticas sociais e etc. Um desses espaços da sociedade de incidência da nova direita é o campo educacional, uma vez que a educação é

necessariamente permeada por ideologias de diferentes projetos de educação e sociedade, ou seja, a educação é indissociável da luta de classes típica do capitalismo.

Foi com base nesses pressupostos históricos e teóricos que a presente tese buscou responder à *questão de partida*: quais os desafios impostos pela ideologia da nova direita para a política de educação superior brasileira no período pós-golpe de 2016? O desenvolvimento da pesquisa mostrou que a análise de tais desafios passava necessariamente pelo resgate dos principais aspectos da universidade, considerando as determinações da formação econômico-social brasileira e as tendências contemporâneas da política de educação superior e como se expressaram nas ações governamentais no pós-2016, notadamente nos governos Temer e Bolsonaro.

Dessa forma, partiu-se do entendimento de que o golpe de 2016 foi um marco na criação das condições favoráveis à ascensão da nova direita ao governo federal, sem perder de vista que antes desse período a nova direita já disputava vários espaços na sociedade, no entanto, ganhou mais visibilidade na América Latina a partir dos anos 2000 e com tendência de assumir posturas cada vez mais extremadas na periferia capitalista. Além disso, a tese fundamentou-se na reflexão de Fernandes (2020b) de que a universidade brasileira expressa os limites do capitalismo dependente e da sociedade brasileira, resultando numa instituição historicamente débil, elitista e com autonomia limitada. Nesse terreno, a Reforma Universitária de 1968 contribuiu para avançar com o privatismo educacional, controle ideológico e com a submissão da universidade aos controles externos. Ou seja, aspectos que ainda são visíveis na política de educação superior, ainda que com novas mediações.

Num cenário de crise capitalista, busca-se recompor as taxas de lucratividade com a procura de novos espaços de valorização do capital, com isso, a educação passa a ser apreendida como mercadoria e não como direito e responsabilidade do Estado. Assim, conforme exposto, os organismos internacionais vão impor determinadas “recomendações” para os Estados nacionais para implementação de políticas sociais que vão assumir contornos da focalização, seletividade, precarização, privatização e mercantilização. No caso da educação superior, os organismos internacionais vão defender a ideia de educação como “serviço”, a necessidade de parcerias público-privadas, a ênfase na educação básica em detrimento da educação superior e a sua mercantilização, principalmente, pela via da expansão da educação a distância (SGUISSARDI, 2009). Tais tendências vão avançar na realidade brasileira na década de 1990 e, principalmente, durante os governos petistas nos anos 2000.

Ou seja, o golpe de 2016 é um marco no processo de inflexão nas políticas sociais, dentre elas a política educacional, mas avança e aprofunda as tendências já existentes sobre a

universidade pública a partir da ofensiva do projeto educacional neodireitista implementado pelos governos Temer e Bolsonaro. Inclusive essa foi a *hipótese* apresentada inicialmente no processo de investigação: a implementação de um projeto neodireitista no campo da educação superior a partir de 2016, que teria como principais eixos a crítica político-ideológica, expressa numa “guerra cultural” na educação, no adensamento do setor privado de educação superior, e uma política de desfinanciamento e mercantilização da educação superior pública.

Porém, o desenvolvimento da pesquisa por meio da realização das leituras e da análise dos documentos indicou uma *hipótese parcialmente confirmada*, pois a “guerra cultural” constitui-se como alicerce ideológico do projeto educacional neodireitista, que a tinha suposta sob o combate ao “marxismo cultural” e ao “gramscismo” na educação, o que pôs, principalmente, as universidades na “mira”, mas não somente elas. Sobre a educação superior, o projeto neodireitista desdobrou-se em eixos de ação articulados entre si: a) o aprofundamento do privatismo educacional, no qual o Projeto Future-se é a principal iniciativa, pois avança com a privatização da universidade, da sua infraestrutura, da pesquisa e, também, com as parcerias público-privadas, além de submeter o espaço acadêmico à lógica do empreendedorismo; ao mesmo tempo, esse projeto é apresentado em um cenário de continuidade do crescimento do número de IES privadas no Brasil; b) o controle ideológico e intervencionismo nas universidades, que se deu, num primeiro momento, pelas operações policiais e judiciais nas universidades durante as eleições presidenciais de 2018 e, posteriormente, pela interferência do governo federal na nomeação de interventores para as universidades e institutos federais, ou seja, gestores/as que não foram os/as primeiros/as colocados/as nas listas tríplices das consultas acadêmicas; c) no ajuste fiscal e desfinanciamento da educação superior pública, resultante de um contínuo processo de redução do orçamento destinado às universidades federais. Embora o desfinanciamento das universidades públicas não seja uma característica exclusiva do período pós-golpe, pois o governo Dilma já tinha realizado cortes no orçamento da educação, o desfinanciamento do período pós-golpe de 2016 está vinculado à EC nº 95/2016 do Novo Regime Fiscal e está acompanhado por uma série de ataques contra as universidades que buscam a sua difamação e deslegitimação.

Nesse sentido, esses eixos de ação do projeto neodireitista para a educação superior foram os *principais achados* desta pesquisa de doutoramento. São medidas que estiveram presentes durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, em particular, nesse último. Os referidos eixos de ação impõem vários desafios para a garantia da educação superior pública socialmente referenciada. Entre os *principais desafios*, destacam-se: garantia da autonomia universitária e da liberdade de cátedra docente; valorização da pesquisa científica com

destinação de recursos públicos; defesa da gratuidade do ensino superior; implantação de políticas de assistência estudantil que garantam o acesso, a permanência e êxito dos/as estudantes; melhoria das condições do trabalho docente; e recomposição do orçamento público destinado às IES públicas.

Não menos importante, identificou-se ainda como *desafios* na educação superior e na política educacional em geral: a tendência de crescimento do ensino a distância no ensino superior das IES privadas, mas também das universidades federais por meio do Programa Reuni Digital, que objetiva a expansão da educação superior com o uso das TIC's como substituição ao ensino presencial, sem garantia da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, foram identificadas outras medidas governamentais que incidem diretamente na garantia do acesso de populações camponesas e indígenas à educação superior, como: alteração da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o que enfraqueceu os cursos vinculados ao PRONERA; e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vinculada ao MEC, que impactou nos programas de formação de licenciaturas indígenas.

O conjunto dessas medidas governamentais e a ofensiva neodireitista em nível de governo federal desencadeada com o golpe de 2016 apontam para um projeto de universidade radicalmente contrário à noção de educação superior como direito social. É um projeto de caráter elitista, autoritário, privatizante e sem compromisso com o pensamento racional, crítico, autônomo e desvinculado das reais necessidades do povo brasileiro. Porém, conforme apresentado, a ofensiva desse projeto educacional não eliminou as *resistências e lutas de sujeitos coletivos* que têm como bandeiras de lutas a defesa da educação e universidade públicas, com função social, de ensino presencial, com gratuidade e financiamento estatal.

Destaca-se nesse período a atuação e articulação, ainda que com dificuldades, de sindicatos, partidos políticos, entidades estudantis, movimentos sociais e outras organizações na publicação de notas, mobilização e organização de atos, campanhas, convocatórias e outras ações para a defesa da universidade pública. Em um cenário extremamente adverso, apontou-se a importância de ultrapassar pautas meramente corporativistas, com vistas à unificação das lutas para a construção de uma agenda comum por meio da articulação com outros segmentos combativos da sociedade brasileira que compartilham do entendimento da educação como direito e de responsabilidade do Estado. Essas lutas indicam que “não podemos ficar indiferentes, aguardando passivamente a decisão dos embates. Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão” (FERNANDES, 2020c, p. 41).

É importante registrar os limites desta tese, considerando que toda pesquisa é um esforço de aproximações sucessivas com a realidade social, a qual é sempre mais rica do que qualquer reflexão teórica, segundo a perspectiva teórico-metodológica aqui adotada. Ou seja, certamente várias questões que envolvem os desafios da educação superior com a ideologia da nova direita no Brasil a partir do golpe de 2016 deixaram de ser mencionadas e/ou problematizadas, mas houve o esforço de sintetizar as principais incidências, os desafios e as resistências coletivas.

Dessa forma, como a pesquisa científica não é um processo acabado e “fechado”, o processo de escrita da tese apontou várias e *novas questões* que podem ser analisadas ou aprofundadas em investigações posteriores, como por exemplo: Qual o lugar do irracionalismo no projeto educacional da nova direita? Quais as incidências da nova direita nos outros Poderes do Estado brasileiro, como no Legislativo e no Judiciário? A exemplo dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional e nos debates e deliberações do STF em matéria de educação. Quais as diferenças e aproximações entre neofascismo, nova direita e bolsonarismo, as quais podem subsidiar a análise da educação brasileira? Quais as novas estratégias de disputa educacional da nova direita no terceiro governo Lula? E quais os novos desafios da universidade brasileira sob o novo governo Lula? Ou seja, são muitas questões complexas que infelizmente ultrapassam o limite deste trabalho, mas que expressam a dinamicidade da realidade social e o desafio do fazer científico.

Além disso, cabe ressaltar a dificuldade de analisar a política de educação superior sob governos cujo projeto é a destruição, o caos e a permanente desestruturação das políticas sociais, pois exige do/a pesquisador/a uma atenção também permanente. Tais características deste projeto ficaram mais visíveis com a pandemia de Covid-19, pois no âmbito das políticas de saúde e educação o que se acompanhou foi uma total ausência e desorganização do governo Bolsonaro na formulação de diretrizes nacionais de proteção à vida. Na contramão, o governo tomou medidas baseadas no anticientificismo e no negacionismo, aproveitando a situação para avançar com a agenda de retrocessos na área do meio ambiente, da saúde, educação, ciência, tecnologia, dentre outras.

Mesmo com todas as disputas com os setores neodireitistas e com as fragilidades da democracia no capitalismo dependente brasileiro, chegou-se a 2023 com um novo governo Lula, com velhos e novos dilemas educacionais, mostrando como a realidade é dinâmica e contraditória. De um lado, é fundamental reconhecer a importância de derrotar nas urnas um projeto de governo publicamente negacionista, autoritário e contrário aos direitos humanos, ainda que se reconheça todos os problemas e limites da democracia formal-representativa no

capitalismo. Por outro lado, a vitória eleitoral em 2022 de um projeto minimamente comprometido com o Estado democrático e com o republicanismo não elimina os desafios históricos da universidade brasileira. Assim como a saída do projeto educacional neodireitista do governo federal não garante que ele esteja imune às incidências e tensionamentos de tal projeto, pois a nova direita como ideologia segue disputando os demais espaços da sociedade brasileira, como mídia, famílias, Igrejas, organizações empresariais, etc.

O novo governo Lula, iniciado em 2023, resultado de uma “frente ampla” estruturalmente contraditória, não necessariamente representa um projeto de universidade pública, gratuita, laica, com financiamento estatal e socialmente referenciada. Pois parte-se do entendimento de que esse novo governo não rompeu com a hegemonia burguesa e nem com os limites da universidade brasileira no capitalismo dependente, o que impõe para as lutas coletivas a apreensão dos velhos e novos dilemas da educação superior na contemporaneidade e como as tensões da sociedade brasileira se expressam nesse novo governo. É ilustrativa da citada “frente ampla” a composição da equipe de transição da área de educação do novo governo, composta majoritariamente de entidades empresariais, representantes do terceiro setor e do Sistema S, responsável pelo diagnóstico da política educacional e por propor sugestões na área (BRASIL DE FATO, 2023)⁷².

Embora não esteja no escopo do objeto de pesquisa da presente tese, cita-se algumas tensões em curso no novo governo Lula iniciado em 2023: disputas pela revogação da EC nº 95/2016 do teto de gastos públicos, para a qual o governo apresentou uma proposta substitutiva chamada de “novo arcabouço fiscal”, mas que continua privilegiando o pagamento de juros e amortizações da dívida pública e limitando os investimentos sociais, o que impacta nas políticas sociais, dentre elas a educação⁷³; o encerramento em nível de governo federal do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que, no entanto, alguns governos estaduais deram continuidade⁷⁴; segue a implementação do Projeto Reuni Digital, o qual é uma ameaça à presencialidade do ensino superior e à indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; pressões pela renovação do Novo Ensino Médio, com o qual o governo sinalizou a concordância

⁷² Ver notícia em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/04/qual-a-correlacao-de-forcas-no-ministerio-da-educacao-do-governo-lula>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁷³ Ver nota do CFESS sobre o “novo arcabouço fiscal” do novo governo Lula. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/2005#:~:text=O%20E2%80%9Cnovo%E2%80%9D%20arcabou%C3%A7o%20prev%C3%AA%20um,%C3%A0s%20metas%20de%20resultado%20prim%C3%A1rio>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁷⁴ Ver notícia em: <https://www.redebrasilatual.com.br/sem-categoria/tarcisio-ratinho-ibaneis-eduardo-paes-mantem-escolas-militares/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

da necessidade de mudanças, ainda que com dificuldades de formular uma proposta unificada⁷⁵; dentre outras. Essas tensões sinalizam que os desafios educacionais continuam na realidade brasileira, mas com novas mediações.

Por fim, cabe afirmar que não se teve a pretensão de esgotar o tema apresentado, pois ele é expressão de uma realidade em permanente movimento, contraditória, complexa e histórica. A tese é um convite ao diálogo, é um esforço de chamar a atenção para determinados aspectos da realidade que devem ser analisados sem cair em messianismos e fatalismos (IAMAMOTO, 2004), e que têm nos sujeitos coletivos a possibilidade do novo, mesmo que com muitos desafios. Além disso, é de fundamental importância o fomento de pesquisas no Serviço Social, na Política Social e na Educação sobre o ensino superior na particularidade brasileira e suas tendências conjunturais para formulação de estratégias coletivas de resistência aos retrocessos sociais. Sem coadunar com a suposta ideia de neutralidade científica preconizada pelos/as defensores/as do Escola Sem Partido e demais representantes neodireitistas, a presente tese tem como horizonte a firme defesa da universidade pública, gratuita, presencial, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada nas necessidades do povo brasileiro.

⁷⁵ Ver notícia em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/08/15578980-mec-novo-ensino-medio-mec-decidiu-sobre-revogacao-do-novo-ensino-medio-no-brasil-confira-ultimas-noticias.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XXV, nº 79, 2004, p. 43-71.
- ACCIOLY, Inny Bello; DNASCIMENTO, Luciane da Silva; COSTA, Kleyton da. O “estranho casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e os ataques à universidade pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, 2022, p. 01-33.
- ACCIOLY, Inny; SILVA, Amanda Moreira da; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. **Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais**, Minas Gerais, 2003.
- ALVES, Estefanni Mairla; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Educação como mercadoria: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 05, 2019, p. 01-26.
- AMANCIO, Weslei Trevizan; ALVES, Gustavo Biasoli. Organização e expansão da educação superior em tempos neoliberais: os casos da Argentina, Brasil e Paraguai. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 03, 2018, p. 221-249.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- ANDERSON, Perry. **Brasil à Parte: 1964-2019**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 01, 2021, p. 277-295.
- ANTUNES, Ricardo. A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- APPLE, Michael W. “Endireitar a educação”: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, 2002, p. 55-78.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARAÚJO, Maria Luciene da Silva. Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 03, n. 03, 2017, p. 645-677.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Propostas das Universidades Federais Brasileiras aos candidatos e às candidatas à Presidência da República em 2022**. Brasília: ANDIFES, 2022.
- AZEVEDO, Estenio Ericson Botelho; AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. Guy Debord e a transformação da subjetividade no capitalismo contemporâneo. In: ALBUQUERQUE,

Cynthia Studart et al. (Orgs.). **Educação, Subjetividade e Saúde Mental na realidade brasileira**. Fortaleza: EdUECE, 2021.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do Materialismo**: introdução à história da filosofia. São Paulo: Símbolo, 1978.

BECHI, Diego. A formação de cidadãos reflexivos frente ao atual processo de mercantilização da educação superior. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 182, 2016, p. 88-104.

BEHRING, Elaine Rossetti. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de (Orgs.). **Crise do Capital e Fundo Público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundo público, exploração e expropriações no capitalismo em crise. In: BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Expropriação e Direitos no Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHI, Álvaro. O que é um Golpe de Estado? **Blog Junho**, março de 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado/>. Acesso em: 24 de out. 2022.

BITTENCOURT, Renato Nunes. O dismantelamento da Universidade Pública pelo ódio temerário ao conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 196, 2017, p. 145-154.

BOHOSLAVSKY, Ernesto. Las derechas en Argentina, Brasil y Chile (1945-1959): una propuesta comparativa. **Revista de História Comparada**, v. 04, nº 02, 2010, p. 19-42.

BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo Patto Sá; BOISARD, Stéphane (Orgs.). **Pensar as Direitas na América Latina**. São Paulo: Alameda, 2019.

BONFIM, Paula. **Conservadorismo Moral e Serviço Social**: a particularidade da formação moral brasileira e a sua influência no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

BORÓN, Atilio A. ¿Qué debemos entender por “derecha”? In: PALAU, Marielle (Org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social e Trabalho no Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007, p. 1503-1523.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 350 Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRETTAS, Tatiana. As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 03, 2019, p. 07-18.

BRETTAS, Tatiana. **Capital Financeiro, Fundo Público e Políticas Sociais: uma análise do lugar do gasto social no governo Lula.** 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRITES, Cristina Maria; BARROCO, Maria Lucia Silva. **Serviço Social e Ética profissional: fundamentos e intervenções críticas.** São Paulo: Cortez, 2022.

BRITO, Haroldo Lacerda de; BORGES, Renata Simões Guimarães. Análise dos efeitos do neoliberalismo nas universidades federais: um mapeamento de evidências sistemáticas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 42, 2023, p. 46-66.

BROWN, Wendy. A nova direita e os ataques à democracia – Entrevista com Wendy Brown. **Politizando**, Brasília, DF, v. 9, n. 31, abril de 2019b.

BROWN, Wendy. American Nightmare: neoliberalism, neoconservatism and de-democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, dez. 2006.

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo: Editora Politeia, 2019a.

BRUZIGUETTI, Bruno; TRINDADE, Hiago. Contribuição ao entendimento da transição brasileira ao capitalismo: debate sobre a via não clássica. *In*: TRINDADE, Hiago. **No Fio da Meada: trabalho e precarização na indústria têxtil.** Bauru: Canal 6, 2017.

CABRAL, Elaine de Almeida; YANNOULAS, Silvia Cristina. A Segregação socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021, p. 01-26.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, 2004, p. 611-614.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. *In*: GALLEGO, Esther (Org.). **O ódio como político: a reinvenção das direitas no Brasil.** 1ª ed. São Paulo: 2018.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

CARNUT, Leonardo; et al. Caminhos para uma revisão sistemática crítica na literatura marxista: A relação ‘marxismo cultural’ e educação superior. **New Trends in Qualitative Research**, v. 12, 2022, p. e604-e604.

CARTA CAPITAL. Abraham Weintraub diz que universidades federais “têm cracolândia”. **Carta Capital**, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/>. Acesso em: 11 out. 2023.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; RODRIGUES JÚNIOR, Natan dos Santos. Modelo de ajuste nos governos petistas em meio à ideologia da conciliação de classes: chão histórico do golpe de 2016 no Brasil contemporâneo. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 274-291, 2º semestre de 2019.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Tragédia e a Farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009, p. 673-697.

CEPÊDA, Vera Alves. A nova direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações**, Londrina, v. 23, nº 2, p. 75-122, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ARAUJO, Rhoberta Santana de. A ofensiva neoconservadora contra as universidades federais no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022, p. 01-17.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. A ofensiva neoconservadora contra as universidades federais no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 08, 2022, p. 01-17.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Les Temps Modernes**, Tradução de Ruy Braga, 22p, 2000.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. **Ser Social**, Brasília, v. 21, n. 44, 2019, p. 134-151.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais dos. **Feminismo, Diversidade Sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

COGGIOLA, Osvaldo. **De FHC a Bolsonaro: elementos para uma história econômico-política do Brasil (1979-2019)**. São Paulo: Liber Ars, 2019.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro: COLEMARX/UFRJ, 2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81tico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, 2019, p. 774-784.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE**, v. 16, n. 03, 2018, p. 396-409.

COSTA, Fabiana Maria. As particularidades do ensino superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. **Temporalis**, v. 18, n. 35, 2018, 29-45.

COSTA, José Jonas Duarte da. A ofensiva da direita na batalha das ideias: métodos e instrumentos. In: PALAU, Marielle (Org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002, p. 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DA SILVA, Roberto Bitencourt. Sociedade, economia e universidade: ideias de Darcy e Florestan para entender o Brasil de hoje. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 12, 2020, p. 268-296.

DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; DORO, Marcelo José. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educação & Sociedade**, v. 44, 2023, p. e273155.

DE MARI, Cezar Luiz; THIENGO, Lara Carlette; MELO, Savana Diniz Gomes. A agenda de Estado mínimo e o avanço da extrema direita no Brasil: expressões na educação superior. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 05, n. 06, 2020, p. 57-75.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, n. 03, 2019, p. 573-593.

DOWBOR, Ladislau. **A Era do Capital Improdutivo**: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. Como as corporações cercam a democracia. **Outras Palavras**, Desigualdades, 23 jun. 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/dowbor-como-as-corporacoes-cercam-a-democracia/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (Org.). **Capitalismo Dependente, Racismo Estrutural e Educação Brasileira**: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020a.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **Educação Superior e Trabalho Docente no Serviço Social**: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências. Curitiba: Appris, 2020b.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **Trabalho docente do Assistente Social nas Federais**: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico. Tese (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, 2017.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento; DE SOUZA, Fernanda Hermínio Trajano; DE LIMA, Rebeca Sulamita Brasil. Relevância da pesquisa científica nas ciências humanas e

sociais no capitalismo dependente. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, v. 7, n. 13, 2021, p. 15-36.

DUARTE, Janaina Lopes do Nascimento; LIMA, Kátia. Fascistização e educação superior: o futuro da universidade pública em xeque. **Argumentum**, v. 14, n. 01, 2022, p. 07-25.

DUARTE, Janaina Lopes do Nascimento; MARTINS, Thales Eduardo de Oliveira. Política de educação superior e neofascismo: Brasil pós 2019. **Serviço Social em Debate**, v. 6, n. 01, 2023.

DUARTE, Newton; DOS SANTOS, Silvia Alves; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020, p. e4542134-e4542134.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Qual universidade para qual sociedade? **Holos**, v. 07, 2016, p. 351-365.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Quem tem medo da universidade? Pensamento único e negacionismo no contexto neoliberal no Brasil. **GIGAPP Estudos Working Papers**, v. 10, n. 248-255, 2023, p. 59-76.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na Infância**. São Paulo: Cortez, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 03, n. 01, 2017, p. 90-113.

FELIPE MIGUEL, Luis. **Democracia na Periferia Capitalista: impasses do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FELIPE MIGUEL, Luis. **O Colapso da Democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008a.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008b.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. *In*: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 121-172.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera - pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020c.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Européia no Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil em questão. In: FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes**: o Brasil de Florestan. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2018a.

FERNANDES, Florestan. Revolução ou contrarrevolução? In: FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes**: o Brasil de Florestan. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2018b.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Expressão Popular; Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERRAREZ, Cynthia Santos. **Capital Financeiro e Educação Superior no Brasil**: adoção estratégica das tecnologias para ascensão e fortalecimento dos conglomerados educacionais. Tese (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, 2021.

FERRAZ, Maisa Oliveira Melo *et al.* A “democratização” do acesso ao ensino superior em tempos neoliberais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, 2020, p. 61185-61196.

FERREIRA, Lier Pires; DOMINGUES, Mauro Petersem; SIERRA, Vania Morales. Direitos Sociais em perspectiva: os desafios do Ensino Superior no contexto do “bolsonarismo”. **Revista Ágora**, v. 33, n. 02, 2022.

FONSECA, André Dionei. O neoliberalismo no Ensino Superior: “sobrevivendo nas ruínas”. **Educação e Emancipação**, v. 12, n. 03, 2019, p. 223-245.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Velhas e remodeladas formas da direita no Brasil. In: PALAU, Marielle (Org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010.

FORMIGA, Tarcila Soares. O impacto de políticas neoliberais nas instituições federais de ensino: a presença dos valores inovação e empreendedorismo no projeto de lei Future-se. **Contemporânea**, v. 13, n. 01, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular: 2018.

GALLEGO, Esther Solano. Bolsonaro: a aliança neoliberal-conservadora. **Politizando**, Brasília, v. 9, n. 31, abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANO, Verónica. ¿Qué hay de nuevo en las «nuevas derechas»? **Nueva Sociedad**, nº 254, noviembre-diciembre, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995, p. 20-29.

- GOLDSTEIN; Ariel. A ascensão da direita radical brasileira no contexto internacional. In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo Patto Sá; BOISARD, Stéphane (Orgs.). **Pensar as Direitas na América Latina**. São Paulo: Alameda, 2019.
- GOMES, Valter; TAYLOR, Maria de Lourdes Machado; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência e Trópico**, v. 42, nº 01, 2018, p. 127-152.
- GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, 2016, p. 64-78.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, 2007, p. 57-68.
- GUERRA, Agercicleiton Coelho; ROCHA, Antonia Rozimar Machado e; FERREIRA, Marcela Figueira. A contrarreforma da educação superior brasileira no contexto da crise do capital. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 01, 2020.
- HADDAD, Sergio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli Saete, et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.
- HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete, et al. (Orgs.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, abr. 2011, p. 397-416.
- IANNI, Octávio. **A Ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KOROL, Claudia. El componente militar en el reagrupamiento de las derechas. In: PALAU, Marielle (Org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010.
- LACERDA, Marina Basso. **O Novo Conservadorismo Brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

- LARA, Ricardo; MARANHÃO, César. Fundamentos do trabalho, “questão social” e Serviço Social. In: SOUZA, Edvânia Â. de; SILVA, Maria Liduína de Oliveria (orgs.). **Trabalho, Questão Social e Serviço Social: a autofagia do capital**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 37-60.
- LAVAL, Christian. **A Escola Não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEHER, Roberto. **Autoritarismo Contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida; et al (Orgs.). **Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010.
- LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- LEHER, Roberto. **Universidade e Heteronomia Cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.
- LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.
- LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosemary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Márcio Giusti. Estado do conhecimento da educação superior no Brasil: temas e questões (2017-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, 2021, p. e021043-e021043.
- LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 03, 2019, p. 513-524.
- LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade**, Brasília, número especial, 2019b, p. 08-39.
- LIMA, Kátia. Educação Superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, nº 3, p. 513-524, 2019a.
- LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- LIMA, Paula Valim de. **O Projeto Educativo da Nova Direita Brasileira: sujeitos, pautas e propostas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., 2007, p. 37-45.

- LOPES, Maria Gracileide Alberto; VALLINA, Kátia; SASSAKI, Yoshiko. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. **Interfaces Científicas**, v. 06, n. 02, 2018, 29-44.
- LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. *In: ABRANCHES, Sérgio, et al. (orgs.). Democracia em Risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 247-255.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOZANO, Daniele *et al.* Tendências neoliberais nas reformas e no financiamento do ensino superior brasileiro no início do século XXI. **Educere et Educare**, v. 15, n. 36, 2020.
- LUKÁCS, George. **História e Consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- LUSA, Mailiz Garibotti *et al.* A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 03, 2019, p. 536-547.
- MACÁRIO, Epitácio. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, 2021, p. 14-49.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.
- MANCEBO, Deise. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020, p. e4566131-e4566131.
- MANDEL, Ernest. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista.** São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. Educação para a Democracia no contexto neoliberal: contribuições da Universidade para superar a subjetividade concorrencial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022.
- MARINI, Ruy Mauro. **A Dialética da Dependência.** México: Editora Era, 1990.
- MARQUES, Morena Gomes. Capitalismo dependente e cultura autocrática: contribuições para entender o Brasil contemporâneo. **Revista Katálysis**, v. 21, n. 1, p. 137-146, 2018.
- MARQUES, Rosa Maria *et al.* **Economia, que bicho é este?** São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, nº 3, 2002, p. 4-6.
- MARTINS, Erika Moreira. Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação. **Universidade e Sociedade**, Brasília, número especial, 2019, p. 40-59.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 2016, p. 73-85.
- MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MEDEIROS, Evelyne. Desenvolvimento desigual inter-regional, questão social e nordeste brasileiro nos anos 2000. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2019, p. 67-94.
- MEDEIROS, Evelyne; BEZERRA, Lucas. Considerações sobre o desenvolvimento desigual e combinado no capitalismo brasileiro. *In*: MEDEIROS, Evelyne; NOGUEIRA, Leonardo; BEZERRA, Lucas (Orgs.). **Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate**. São Paulo: Outras Expressões, 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.
- MIGLIAVACCA, Adriana; REMOLGAO, Matías; URRICELQUI, Patricio. Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. **Revista del IICE**, n. 40, 2016, p. 67-82.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 09-28.
- MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da “Miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- MINTO, Lalo Watanabe. Para que o futuro não fique para trás: a universidade brasileira e o enigma do bolsonarismo. **Argumentum**, v. 14, n. 1, 2022, p. 26-37.
- MOCARZEL, **Marcelo Maia Vinagre**. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019, p. 01-19.
- MONTEIRO, Leonardo Valente. Os neopolpes e as interrupções de mandatos presidenciais na América Latina: os casos de Honduras, Paraguai e Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 1, 2018, p. 55-97.
- MORAES, Roberto. Commoditificação de dados, concentração econômica e controle político como elementos da autofagia do capitalismo de plataforma. **Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/commoditificacao-de-dados-concentracao-economica-e-controle-politico-como-elementos-da-autofagia-do-capitalismo-de-plataforma/> Acesso em: 11 dez. 2023.
- MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MOTA, Ana Elizabete; RODRIGUES, Mavi. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. **Katálysis**, v. 23, n. 2, 2020, p. 199-212.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, n. 33 (96), 2019, p. 397- 419.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. Herança familiar na política: retrato dos limites da democracia no Brasil contemporâneo. **Katálysis**, v. 20, n. 02, 2017, p. 430-438.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de; et al. Estado do conhecimento acerca do ensino superior brasileiro e o neoliberalismo no XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Interfaces Científicas: Educação**, v. 12, n. 01, 2023, 2023, p. 39-52.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista: o ornintorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior. In: OLIVEIRA, Dalila A., DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-superior/> Acesso em: 28 fev. 2022.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

PENELUC, Magno da Conceição; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Educação, Ideologia e Alienação. **Revista Movimento**, v. 7, nº 12, 2020, p. 297-323.

PEREIRA, André R. V. V.; ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. **A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: ANDES-SN; ADUFES, 2022.

PEREIRA, Camila Potyara. Nova direita e política social: neoliberalismo, neoconservadorismo e a negação de direitos. In: GÓIS, João Bôsko Hora; SOUZA, Sidimara Cristina de (Orgs.). **Temas de Política Social: análises e discussões**. Curitiba: CRV, 2019. p. 61-80.

PEREIRA, Camila Potyara. Nova direita, corporocracia e política social. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida P. (org.). **Ascensão da Nova Direita e Colapso da Soberania Política: transfigurações da política social**. São Paulo: Cortez, Politiza, 2020. p. 119-138.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Camila Potyara; DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento; SANTOS, Liliam dos Reis Souza. Capitalismo dependente, Estado e autoritarismo no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 20, n.1, 2021.

- PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. **Katalysis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2018, p. 189-199.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, nº 2, 2009, p. 269-277.
- PEREIRA, Potyara. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (Orgs.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PETERS, Gabriel. Guerras Culturais. *In*: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz. **Dicionário dos Negacionismos no Brasil**. Recife: Cepe Editora, 2022.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. As bases da nova direita. **Novos Estudos**, nº 19, dezembro, 1987.
- PILATTI, Luiz Alberto; et al. As demandas das universidades federais brasileiras para o quadriênio 2023/2026. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 27, 2022, p. 553-570.
- PINHO, Maria José de. Universidade e crise institucional: perspectivas de uma formação humana. **Revista Observatório**, v. 03, n. 06, 2017, p. 274-315.
- PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- QUADROS, Marcos Paulo dos Reis. **O que há de novo na nova direita? identitarismo europeu, trumpismo e bolsonarismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.
- QUEIROZ, Viviane. Universidade Brasileira e Fundos Patrimoniais (*Endowments Funds*): novos traços do “colonialismo educacional” e “privatismo exaltado”. *In*: LIMA, Kátia Regina de Souza (Org.). **Capitalismo Dependente, Racismo Estrutural e Educação Brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- RAIC, Daniele Farias Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. A universidade pública em cenários neoliberais e fascistas: balbúrdias de resistência em tempos de Covid-19. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020, p. e4556143-e4556143.
- ROCHA, Camila. **“Menos Marx, mais Mises”**: uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). Tese (Doutorado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ROCHA, João César de Castro. **Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico - retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- RODRIGUES, Mavi. Crisis del capital y irracionalismo exacerbado: notas críticas sobre el conservadurismo neofascista y de(s)colonial. **Rev. Plaza Pública**, v. 16, n. 29, 2023, p. 71-82.
- SAFORCADA, Fernanda. Privatización y mercantilización de la universidad latino-americana: nudos de poder y enredos de sentidos. *In*: SAFORCADA, Fernanda; ATAÍRO, Daniela; TROTTA, Lucía (Orgs.). **La Privatización de la Universidad en América Latina y Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, IEC-CONADU, 2022.

SALLAS, Ana Luísa; GROppo, Luís Antônio. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022, p. 01-27.

SALVADOR, Evilasio. Financiamento tributário da política social no pós-real. *In*: SALVADOR, Evilasio *et al.* (Orgs.) **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público, crise e financeirização da previdência social. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de (Orgs.). **Crise do Capital e Fundo Público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019.

SÁNCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Governo Bolsonaro: impactos do contexto político atual no Ensino Superior Intercultural. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 62, 2021, p. 223-235.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Josiane Soares; et al. “Questão Social” no Brasil: o nordeste e a atualidade da questão regional. **Temporalis**, v. 12, n. 24, 2012b, p. 239-261.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos; MELO, Valci. Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 05, 2019, p. 01-25.

SARDINHA, Rafaela; SOUZA, Fabio Araújo de. O financiamento da educação básica no governo Bolsonaro em tempos de financeirização do capital. *In*: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEGER, Fabiano Dutra; ALVES, Marcos Alexandre; GHISLENI, Taís Steffenello. Educação superior na sociedade pós-moderna: propagação e mercantilização do ensino na modalidade EAD no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021, p. e490101119986-e490101119986.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do Capital Financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, 2015, p. 867-889.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020, p. e239000.

SILVA, Alex Sander da. Universidade e educação emancipatória: algumas hipóteses. **Educação e Emancipação**, v. 13, n. 01, 2020, p. 314-331.

SILVA, Camila Ferreira da; et al. A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, 2022, p. e495111134097-e495111134097.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Educação em Tempos Neoliberais: ferramentas para leitura da concepção de Educação Superior do Banco Mundial (Relatório de Novembro de 2017). **Cadernos UniFOA**, v. 16, n. 46, 2021.

SILVA, Fabrício Pereira da. O fim da onda rosa e o neogolpismo na América Latina. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 2, 2018, p. 165-178.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do Conservadorismo Brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SILVA, Michel Goulart da. Golpe de Estado: história e usos de um conceito. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, ano 2, v. 4, n. 12, 2020, p. 131-139.

SILVA, Renato Oliveira da; SANTOS, Maria Escolástica de Moura; SANTOS, Pedro Pereira dos. Mercantilização e educação: os impactos do capitalismo dependente na educação superior no Brasil no contexto da crise estrutural do capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 01, 2022, p. 293-308.

SILVA, Simone; et al. Educação superior pública federal no governo autocrático. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, 2016, p. 79-99.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMIONATTO, Ivete. Serviço Social, reação conservadora e o ataque ao marxismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências**. São Paulo: Cortez, 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINDICATO NACIONAL. **Crise de financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia pública: recursos existem, mas vão para o pagamento da dívida pública**. Brasília: ANDES-SN, 2018.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINDICATO NACIONAL. **Militarização do Governo Bolsonaro e Intervenção nas Instituições Federais de Ensino**. Brasília: ANDES-SN, 2021.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINDICATO NACIONAL. **Educação superior: uma proposta para enfrentar a crise**. 2ª ed. Brasília: ANDES-SN, 2006.

SOARES, Raí Vieira. **Organização Política Estudantil e Formação Profissional**: elementos para compreender o curso de Serviço Social no contexto do IFCE campus Iguatu. Monografia (Graduação). Iguatu: Instituto Federal do Ceará, Serviço Social, 2015.

SOARES, Raí Vieira. **Transformações contemporâneas e Educação Superior no Brasil**: particularidades na formação profissional em Serviço Social do IFCE campus Iguatu. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Acadêmico em Serviço Social, 2018.

SOARES, Raí Vieira; NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. O Golpe de Estado no Brasil em 2016 e inflexões na política de educação superior. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, nº 2, 2018, julho-dezembro, p. 799-822.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020.

SOUSA, Kasandra Conceição Castro de; GONÇALVES, Rita Cássia de. Empresariamento da educação superior no Brasil: democratização e desmonte da democracia social. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, 2021, p. 296-310.

SOUSA, Renan Silva de; *et al.* A identidade da direita em narrativas de seus militantes numa universidade brasileira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Serviço Social & Sociedade**, n. 122, 2015.

SPATTI, Ana Carolina; SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v. 21, n. 02, 2016, p. 341-360.

SUDBRACK, Edite Maria; NOGARO, Arnaldo. Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 03, n. 02, 2017, p. 417-431.

SWEEZY, Paul M. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista**: princípios de economia política marxista. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

TAVARES, Maria Augusta. Empreendedorismo e expropriação da subjetividade. *In*: BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Expropriação e Direitos no Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O Neoliberalismo em debate. *In*: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

THIENGO, Lara Carlette. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, v. 13, n. 38, 2018, p. 59-68.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação** – Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v.8, nº 9, 2006, p. 9-21.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TREINTA, Fernanda Tavares *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, 2014, p. 508-520.

TRINDADE, Hiago. **No Fio da Meada**: trabalho e precarização na indústria têxtil. Bauru: Canal 6, 2017.

USTÁRROZ, Elisa; QUADROS, Sérgio Feldmann de; MOROSINI, Marília Costa. Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 03, n. 03, 2017, p. 538-562.

VILLAGRA, Luis Rojas. El neoliberalismo, ¿es cosa del pasado o del presente en el Cono Sur? In: PALAU, Marielle (Org.). **La ofensiva de las derechas en el Cono Sur**. Asunción: Investigaciones Sociales; Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

YANNOULAS, Silvia Cristina; AFONSO, Sophia; PINELLI, Lais. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: falácias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Debate Público – Reflexión de Trabajo Social**, v. 11, 2021, p. 65-81.

ZANDER, Tatiane Marisa Marafigo *et al.* O programa Reuni e a interiorização das universidades federais: uma revisão narrativa. **Educere: Revista da Educação da UNIPAR**, v. 22, n. 01, 2022.

APÊNDICE A- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO PORTAL GOOGLE ACADÊMICO

Artigo	Autoria	Public.	Periódico	Palavras-chave	Qualis
Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado	Zuleide Simas da Silveira Lucídio Bianchetti	2016	Revista Brasileira de Educação	universidade; contrarreforma universitária; mercantilização da educação	A1
Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão	Ana Carolina Spatti Milena Pavan Serafim Rafael de Brito Dias	2016	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	universidade; neoliberalismo; pertinência social; transformação social	A1
Qual universidade para qual sociedade?	Angelo Brigato Éster	2016	Holos	universidade; modelo de sociedade; política pública; política de educação; educação superior	A1
A formação de cidadãos reflexivos frente ao atual processo de mercantilização da educação superior	Diego Bechi	2016	Revista Espaço Acadêmico	globalização; educação superior; mercantilização; formação acadêmica; profissional reflexivo	B3

Universidade e crise institucional: perspectivas de uma formação humana	Maria José de Pinho	2017	Revista Observatório	paradigma tradicional; paradigma emergente; universidade; processo de Bolonha; pensamento complexo	A2
Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação	Edite Maria Sudbrack Arnaldo Nogaro	2017	Revista Internacional de Educação Superior	políticas educacionais; globalização neoliberal; democratização; organismos internacionais	A3
O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação	Altair Alberto Fávero Diego Bechi	2017	Revista Internacional de Educação Superior	educação superior; financiamento; mercantilização da educação	A3
O desmantelamento da Universidade Pública pelo ódio temerário ao conhecimento	Renato Nunes Bittencourt	2017	Revista Espaço Acadêmico	universidade; conhecimento; democracia; reacionarismo; crise	B3
Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte?	Maria Luciene da Silva Araújo	2017	Revista Internacional de Educação Superior	assistência estudantil; educação superior; reconfiguração	A3

Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico	Elisa Ustárroz Sérgio Feldmann de Quadros Marília Costa Morosini	2017	Revista Internacional de Educação Superior	sucesso acadêmico; educação superior; democratização; CONAE; PNE	A3
Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro	Camila Furlan da Costa Sueli Goulart	2018	Cadernos EBAPE	capitalismo acadêmico; ensino superior no Brasil; neoliberalismo	A2
As particularidades do ensino superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente	Fabiana Maria Costa	2018	Temporalis	formação social e econômica do Brasil; revolução burguesa; capitalismo dependente; universidade	A2
A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate	Maria Gracileide Alberto Lopes Kátia Vallina Yoshiko Sasaki	2018	Interfaces Científicas	política de educação superior; mercantilização; educação a distância	A4

Organização e expansão da educação superior em tempos neoliberais: os casos da Argentina, Brasil e Paraguai	Weslei Trevizan Amancio Gustavo Biasoli Alves	2018	Revista Educação e Emancipação	educação superior; neoliberalismo; privatização	A3
A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira	Lara Carlette Thiengo	2018	Cadernos UniFOA	pedagogia tecnicista; educação superior; neotecnicismo	B3
O neoliberalismo no Ensino Superior: “sobrevivendo nas ruínas”	André Dione Fonseca	2019	Educação e emancipação	neoliberalismo; ensino superior; formas de resistência	A3
A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos	Mailiz Garibotti Lusa Tiago Martinelli Samara Ayres Moraes Tiago Pacheco Almeida	2019	Revista Katálysis	educação pública; direitos sociais; emancipação; neoliberalismo; luta de classes	A1
As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil	Tatiana Brettas	2019	Germinal: marxismo e educação em debate	neoliberalismo; financeirização; ensino superior	A2

Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos	Kátia Regina de Souza Lima	2019	Revista Katálysis	contrarrevolução neoliberal; ajuste fiscal; educação superior	A2
A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira	Marcelo Maia Vinagre Mocarzel	2019	Educação & Sociedade	educação superior; análise de discurso; financeirização; publicidade	A1
Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira	Lavoisier Almeida dos Santos Valci Melo	2019	Revista Internacional de Educação Superior	ensino superior; REUNI; Córdoba; Bolonha.	A3
Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade	Rosa Virgínia Diniz Pedro L. Goergen	2019	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	ensino superior; modelo educacional; expansão neoliberal	A1
Educação como mercadoria: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise	Estefanni Mairla Alves Ruth Maria de Paula Gonçalves	2019	Revista Internacional de Educação Superior	crise da educação; capitalismo; ensino superior	A3

O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico	Newton Duarte Silvia Alves dos Santos Elaine Cristina Melo Duarte	2020	Revista Eletrônica de Educação	Bolsonarismo; obscurantismo; neoliberalismo; produtivismo acadêmico	A2
Tendências neoliberais nas reformas e no financiamento do ensino superior brasileiro no início do século XXI	Daniele Lozano Anselmo João Calzolari Neto Elaine Gomes Matheus Furlan Fernanda Vilhena Mafra Bazon	2020	Educere et Educare	educação superior; políticas de financiamento; política educacional	A4
A universidade pública em cenários neoliberais e fascistas: balbúrdias de resistência em tempos de Covid-19	Daniele Farias Freire Raic Marilete Calegari Cardoso Socorro Aparecida Cabral Pereira	2020	Revista Eletrônica de Educação	universidade pública; neoliberalismo; fascismo; balbúrdias de resistência	A2

A “democratização” do acesso ao ensino superior em tempos neoliberais	Maisa Oliveira Melo Ferraz Ennia Débora Passos Braga Pires Marília do Amparo Alves Gomes José Walter Sampaio Souza Simeia Oliveira Nunes Bezerra Soane Santos Silva Hilheno Oliveiral Miranda	2020	Brazilian Journal of Development	democratização do acesso; lógica neoliberal; reformas do Estado	C
Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira	João dos Reis Silva Silva Júnior Everton Henrique Eleutério Fargoni	2020	Educação & Sociedade	capitalismo acadêmico; educação superior; Future-se; reforma do Estado	A1
Sociedade, economia e universidade: ideias de Darcy e Florestan para entender o Brasil de hoje	Roberto Bitencourt da Silva	2020	Movimento	capitalismo dependente; universidade; Darcy Ribeiro; Florestan Fernandes; Imperialismo	A4
Universidade e educação emancipatória: algumas hipóteses	Alex Sander da Silva	2020	Revista Educação e Emancipação	universidade; semiformação; educação; emancipação	A3

Pandemia e educação superior no Brasil	Deise Mancebo	2020	Revista Eletrônica de Educação	pandemia; educação superior; ultraneoliberalismo; neoconservadorismo	A2
A contrarreforma da educação superior brasileira no contexto da crise do capital	Agercicleiton Coelho Guerra Antonia Rozimar Machado e Rocha Marcela Figueira Ferreira	2020	Revista de Educação Popular	ensino superior; neoliberalismo; privatização	A4
A agenda de Estado mínimo e o avanço da extrema direita no Brasil: expressões na educação superior	Cezar Luiz De Mari Lara Carlette Thiengo Savana Diniz Gomes Melo	2020	Revista Práxis e Hegemonia Popular	educação superior; extrema-direita; conservadorismo	B1
Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior	Ana Paula Ribeiro de Sousa Leonardo José Pinho Coimbra	2020	Jornal de Políticas Educacionais	Future-se; reforma universitária; democratização	A2

Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais	Rodrigo Roncato Marques Anes	2021	Germinal: Marxismo e educação em Debate	conhecimento; reestruturação produtiva; neoliberalismo; formação; universidade empresarial	A2
Educação superior na sociedade pós-moderna: propagação e mercantilização do ensino na modalidade EAD no Brasil	Fabiano Dutra Seeger Marcos Alexandre Alves Taís Steffenello Ghisleni	2021	Research, Society and Development	ensino; educação a distância; mercado; pós-modernidade	C
Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior	Epitácio Macário	2021	Revista Linhas	padrão de acumulação de capital; ideologia; mercantilização da educação superior	A2
Educação em Tempos Neoliberais: ferramentas para leitura da concepção de Educação Superior do Banco Mundial (Relatório de Novembro de 2017)	Eduardo Cristiano Hass da Silva	2021	Cadernos UniFOA	neoliberalismo; educação neoliberal; crise na educação	B3
Empresariamento da educação superior no Brasil: democratização e desmonte da democracia social	Kasandra Conceição Castro de Sousa Rita de Cássia Gonçalves	2021	Germinal: Marxismo e educação em Debate	Empresariamento; educação; neoliberalismo; democracia; mercantilização	A2

Estado do conhecimento da educação superior no Brasil: temas e questões (2017-2020)	Marlon Sandro Lesnieski Márcio Giusti Trevisol	2021	Revista Internacional de Educação Superior	educação superior; estado do conhecimento; produção científica	A3
Relevância da pesquisa científica nas ciências humanas e sociais no capitalismo dependente	Janaína Lopes do Nascimento Duarte Fernanda Hermínio Trajano de Souza Rebeca Sulamita Brasil de Lima	2021	Revista Direitos, Trabalho e Política Social	humanidades; universidade; pesquisa científica	A2
Universidade Pública Federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa	Roberto Leher	2021	Educação & Sociedade	política educacional; universidade; “guerra cultural”; Future-se; governo Bolsonaro	A1
Governo Bolsonaro: impactos do contexto político atual no ensino superior intercultural	Laura Marcela Cubides Sánchez Fabiana Soares Fernandes Leal	2021	Humanidades & Inovação	ensino superior; interculturalidade; povos indígenas; colonialidade; governo Bolsonaro	B2

A ofensiva neoconservadora contra as Universidades Federais no Brasil	Vera Lúcia Jacob Chaves Rhoberta Santana de Araujo	2022	Revista Internacional de Educação Superior	neoconservadorismo; universidades federais; institutos federais; autonomia; financiamento	A3
Educação para a democracia no contexto neoliberal: contribuições da universidade Para Superar a Subjetividade Concorrencial	Telmo Marcon Adriel Scolari Neri José Mezadri	2022	Revista Internacional de Educação Superior	educação escolar; democracia; neoliberalismo; subjetividade concorrencial; sociabilidade	A3
Mercantilização e educação: os impactos do capitalismo dependente na educação superior no Brasil no contexto da crise estrutural do capital	Renato Oliveira da Silva Maria Escolástica de Moura Santos Pedro Pereira dos Santos	2022	Germinal: Marxismo e educação em Debate	capitalismo dependente; crise estrutural do capital; educação superior; mercantilização	A2
Para que o futuro não fique para trás: a universidade brasileira e o enigma do bolsonarismo	Lalo Watanabe Minto	2022	Argumentum	---	A1

Caminhos para uma revisão sistemática crítica na literatura marxista: A relação ‘marxismo cultural’ e educação superior	Leonardo Carnut Cristiano Gil Regis Lucia Dias da Silva Guerra Áquilas Mendes	2022	New Trends in Qualitative Research	educação superior; revisão sistemática; ciências sociais; Fascismo	B4
O programa Reuni e a interiorização das Universidades Federais: uma revisão narrativa	Tatiane Marisa Marafigo Zander Luiz Alberto Pilatti Roberto Bondarik Cidmar Ortiz dos Santos	2022	Educere	Reuni; interiorização; universidades federais brasileiras	A4
Fascistização e educação superior: o futuro da universidade pública em xeque	Janaína Duarte Katia Lima	2022	Argumentum	---	A1
O “estranho casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e os ataques à universidade pública	Inny Accioly Luciane da Silva Nascimento Kleyton Vieira Sales da Costa	2022	Revista Trabalho Necessário	universidade pública; ultraneoliberalismo; ultraconservadorismo	A3

As demandas das universidades federais brasileiras para o quadriênio 2023/2026	Luiz Alberto Pilatti Caroline Lievore Priscila Rubbo José Roberto Herrera Cantorani	2022	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	universidades federais; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES; governo Bolsonaro; educação; políticas públicas	A1
Direitos Sociais em perspectiva: os desafios do Ensino Superior no contexto do “bolsonarismo”	Lier Pires Ferreira Mauro Petersem Domingues Vania Morales Sierra	2022	Revista Ágora	direitos humanos; Bolsonarismo; ensino superior	A4
A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais	Camila Ferreira da Silva Fabiane Maia Garcia Luciano Santos Magalhães Gabriella Machado Nobre	2022	Research, Society and Development	políticas de ensino superior; universidades públicas; modelos de universidade; Brasil; Unesco; Banco Mundial	C

Universidade e Formação no Contexto Neoliberal	Cláudio Almir Dalbosco Angelo Vitório Cenci Marcelo José Doro	2023	Educação & Sociedade	universidade; neoliberalismo; formação; filosofia da educação	A1
Estado do conhecimento acerca do ensino superior brasileiro e o neoliberalismo no xxix Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	Dayane Horwat Imbriani de Oliveira Maria Luisa Furlan Costa Thiago Silva Prado	2023	Interfaces Científicas	ensino superior; estado do conhecimento; neoliberalismo	A4
Quem tem medo da universidade? Pensamento único e negacionismo no contexto neoliberal no Brasil	Angelo Brigato Ésther	2023	GIGAPP Estudios Working Papers	universidade; negacionismo; pensamento único; neoliberalismo; Brasil	B2
Análise dos efeitos do neoliberalismo nas universidades federais: um mapeamento de evidências sistemáticas	Haroldo Lacerda de Brito Renata Simões Guimarães e Borges	2023	Revista Contemporânea de Educação	neoliberalismo; inovação; universidade pública	A4
O impacto de políticas neoliberais nas instituições federais de ensino: a presença dos valores inovação e empreendedorismo no projeto de lei Future-se	Tarcila Soares Formiga	2023	Contemporânea	Future-se; instituições federais de ensino; neoliberalismo, inovação, empreendedorismo	A4

Política de educação superior e neofascismo: Brasil pós 2019	Janaina Lopes do Nascimento Duarte Thales Eduardo de Oliveira Martins	2023	Serviço Social em Debate	capitalismo dependente; educação superior; neofascismo; governo Bolsonaro; programa Future-se	B4
--	--	------	--------------------------	---	----

APÊNDICE B – EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ARGENTINA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Neste momento, não menos importante, apresenta-se parte uma reflexão teórica sobre a educação superior na Argentina que compôs parte do relatório de atividades desenvolvidas no decorrer do acolhimento científico em estágio doutoral realizado no âmbito do Instituto de Desenvolvimento Humano, da Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS), Los Polvorines, Província de Buenos Aires/Argentina, entre abril a junho de 2023, sob a supervisão do Prof. Dr. Ernesto Bohoslavsky. Esta atividade também esteve vinculada ao projeto de pesquisa “Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América latina: confrontando as propostas político-pedagógicas da nova direita”, sob a coordenação da prof.^a Dr.^a Silvia Yannoulas que contou com auxílio financeiro do Edital DPI/DPG/UnB nº 02/2023.

Mormente, as atividades realizadas na Argentina contaram com reuniões com o professor supervisor, participação em seminários e eventos acadêmicos científicos, participação em atividades de grupos de pesquisa, realização de levantamento bibliográfico e leituras de textos, escrita de reflexões teórico-metodológicas, submissão e apresentação de trabalho em evento acadêmico da área de Serviço Social. Além disso, foi realizado contato e diálogo com pesquisadoras/es (interlocutoras/es) que abordam sobre a temática da pesquisa no campo de estudos sobre direitas, novas direitas, educação superior e universidade. Neste período, foi possível identificar algumas configurações e fenômenos comuns com a realidade brasileira, mas também particularidades no contexto argentino.

De forma geral, as pesquisas sobre política de educação superior na Argentina discutem as particularidades dos processos de mercantilização e privatização, a democratização, universidade e democracia, os programas socioeducativos, a permanência estudantil, os sentidos da reforma universitária, a avaliação e acreditação universitária, dentre outros. Assim como as realizadas no Brasil, se baseiam em levantamento teórico de base crítica e na pesquisa documental a partir de dados e relatórios oficiais e governamentais sobre a situação do ensino superior argentino, principalmente os disponibilizados pelo Ministério da Educação, pois esses dados indicam algumas tendências do processo de expansão da educação e as prioridades para o Estado. Já as pesquisas sobre direitas, não há uma grande preocupação sobre a concepção de direita ou nova direita, mas a ênfase é de investigar numa abordagem histórico-crítica as trajetórias, as particularidades nacionais e/ou latino-americanas dos grupos de direitas, seus atores sociais, seus discursos e práticas.

Para começo de conversa, é importante apontar as tendências da educação superior no contexto latino-americano. No geral, tais tendências apontam para distintas expressões

marcadas predominantemente por processos de mercantilização e privatização da educação. Ademais, pode-se observar na região uma significativa expansão da educação superior via: aumento das matrículas, proliferação das instituições; e, crescimento e diversificação das carreiras. Por outro lado, contraditoriamente, é notório ainda a redução do financiamento estatal para as universidades públicas, a precarização das instituições e as parcerias público-privadas (SAFORCADA, 2019).

Esse cenário já é amplamente conhecido e identificado nas diversas pesquisas e estudos sobre educação superior no Brasil, por meio da proliferação e forte peso de instituições não-universitárias privadas e crescimento do ensino à distância acompanhado pela precarização e redução do financiamento público destinado às instituições públicas (LEHER, 2010; LIMA, 2012; CISLAGHI, 2019; DUARTE, 2020), por exemplo. Entretanto, a Argentina possui um sistema universitário com particularidades históricas na sua gênese e desenvolvimento que necessitam ser apontadas para depois problematizar a conformação das tendências latino-americanas de mercantilização e privatização na realidade argentina.

As origens da educação superior na Argentina remontam ao ano de 1613 com a implantação do colégio jesuíta em Córdoba, inicialmente com formação voltada para Filosofia e Teologia, posteriormente em 1621 é autorizada a conferir títulos de graduação, e, no ano seguinte se consolida como Universidade de Córdoba (UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, 2023). Foram lançadas assim as bases da implantação da atual Universidade Nacional de Córdoba (UNC), a mais antiga universidade do país e o início da educação universitária da Argentina.

Após a experiência em Córdoba, em 1821 cria-se a Universidade de Buenos Aires (UBA) com a incorporação de algumas escolas de nível superior que atuavam na região a poucos anos na região portenha. Diferentemente da Universidade de Córdoba que teve uma formação voltada inicialmente no modelo escolástico, a Universidade de Buenos Aires surgiu em um contexto de crise desse modelo, assim sua formação volta-se mais para um caráter instrumental-utilitarista e profissional (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 2023). Ambas instituições citadas são as mais antigas do país e marcam a gênese e desenvolvimento da educação superior na Argentina. Atualmente são universidades nacionais públicas, com acesso gratuito e com formação em nível de graduação à pós-graduação em várias áreas do conhecimento.

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação da Argentina, a educação superior pública é formada por 66 instituições públicas, deste total têm-se 6 institutos superiores, 3 universidades provinciais e 1 universidade tecnológica, o restante é formado

predominantemente por universidades nacionais (ARGENTINA, 2023). Aqui um primeiro aspecto chama a atenção para análise do sistema universitário argentino, é o peso da educação pública no país. Segundo dados públicos da Secretaria de Políticas Universitárias, vinculado ao Ministério da Educação, a presença estatal pública na oferta de educação superior está em todas as províncias do país, já as instituições privadas estão mais concentradas nas regiões de maior densidade populacional (ARGENTINA, 2018).

Contraditoriamente, a oferta do ensino superior não-universitário é predominantemente privada, desde as suas origens, o que resultou na configuração de um sistema universitário dual, um setor estatal público hiper-regulado, de um lado, e, um setor privado desregulado e independente (TROTТА, 2019). Ainda segundo a autora (TROTТА, 2019) citando a exposição de Vitor e Rodriguez (2012), o desenvolvimento do sistema universitário argentino pode ser caracterizado em quatro etapas: a primeira de 1853-1947 marcada pela consolidação do sistema educativo nacional; a segunda de 1947-1989 com o começo da privatização subsidiada e o aparecimento do princípio da subsidiariedade estatal; a terceira etapa com a segmentação do sistema universitário no contexto das reformas estatais neoliberais da década de 1990; e o período pós-2003 com o avanço dos processos de privatização da educação.

No ano de 2018, o sistema universitário argentino contava com uma população estudantil formada 2.227.746 estudantes, deste total 79,2% dos estudantes estão nas instituições estatais públicas, em sua maioria mulheres, o que aponta para uma tendência de feminização da educação universitária argentina (ARGENTINA, 2018). A explicação para o peso das universidades públicas na Argentina pode ser encontrada também nas particularidades históricas do país. Destaca-se a Reforma Universitária de 1918, resultado da convulsão do movimento estudantil em Córdoba que exigia um processo de democratização e garantia da autonomia universitária (POCHULU, 2004).

Os princípios e postulados da Reforma Universitária de 1918 tiveram impactos no desenvolvimento das universidades e consolidação do sistema universitário argentino, a citar: gestão participativa e democrática; autonomia universitária; transparências e publicidade universitária; liberdade de cátedra; educação laica; garantia da pesquisa e extensão com compromisso social (UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSÁRIO, 2023). Ressalta-se o protagonismo e a luta estudantil para construção desses princípios.

Também por influência dos postulados reformistas de 1918, outro traço importante na trajetória do sistema universitário argentino é a garantia da gratuidade via Decreto nº 29.337 de 1949 durante o governo de Juan Domingo Perón. Até então, havia cobrança de taxas e/ou

mensalidades nas universidades públicas existentes, com o decreto garantiu-se a suspensão da cobrança de taxas em todas as universidades e o seu financiamento estatal (ARGENTINA, 2019). E não mesmo importante, aponta-se como traço de destaque na Argentina é o acesso irrestrito ao ensino superior com a eliminação de processos seletivos, como o vestibular conhecido no Brasil.

La particularidad, en la Argentina, estaría dada por su sistema universitario público que, aún con ciertas “falencias”, conserva un nivel muy alto de prestigio al mismo tiempo que es de carácter gratuito y con sistemas de ingreso menos restrictivos que los de gran parte de los países de la región; por lo que siguió siendo el gran canalizador de la demanda (TROTТА, 2019, p. 112).

Tais princípios são marcas históricas da educação superior argentina e foram suspensos ou tensionados apenas em períodos ditatoriais. O contexto ditatorial da década de 1950, em particular com o decreto governamental de 1956 contribuiu para impulsionar o desenvolvimento das faculdades privadas ligadas à Igreja Católica e transferência de financiamento estatal para o setor público. Já em 1959, sob o governo Arturo Frondizi é implementado o primeiro marco regulatório do setor privado educacional no país, que autorizou o funcionamento das faculdades privadas já existentes assim como a criação de novas instituições (TROTТА, 2019).

As universidades são entendidas também como espaços de formação de quadros políticos, por isso, chamaram a atenção para a interferência dos governos ditatoriais com situações de desaparecimentos, perseguições, expulsões e repressão à professores e estudantes como no caso conhecido como “*La Noche de los Bastones Largos*” que marcou a violenta intervenção policial na Universidade de Buenos Aires em 29 de julho de 1966 (UNZUÉ, 2017).

Essas situações evidenciam que os governos ditatoriais tinham interesse também em golpear as universidades interrompendo um período de “idade de ouro” da universidade argentina. O período pós-1966 é marcado por um regime ditatorial de Juan Carlos Onganía que implementou um conjunto de medidas para evitar ou impedir a politização da juventude universitária, pois as universidades eram vistas como espaços de extremismo, subversão, doutrinação ideológica e propagação do comunismo (UNZUÉ, 2017). Com isso:

El golpe del 66 será relatado como la intervención bárbara en la universidad, el fin del co-gobierno, la paliza a los profesores y estudiantes por parte de la guardia de infantería de la Policía Federal, y también se lo señalará como la causa de las dimisiones estimadas en más de 1300 profesores, fundamentalmente de las facultades de Ciencias Exactas y Filosofía y Letras, exilios académicos y la interrupción de valiosos proyectos de investigación y de extensión (UNZUÉ, 2017, p. 04)

O que se pode observar é que há uma disputa de sentidos da universidade pública e dos princípios da reforma universitária de 1918. Por outro lado, as incidências do período ditatorial não ocorreram da mesma forma em todas as universidades e nem em todas as faculdades acadêmicas da mesma universidade. Segundo Unzué (2017), com o golpe de 1966 as Faculdades de Direito e de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires tiveram diferentes incidências. Enquanto que na Faculdade de Ciências Sociais teve mais repressão e perseguição à professores e estudantes, na Faculdade de Direito não teve tanta efervescência política, esta faculdade contribuiu na formação de quadros políticos que foram atuar na estrutura dos governos ditatoriais, ocupando inclusive cargos de destaque.

Nesse contexto, as medidas do governo ditatorial não foram implementadas sem resistências, Unzué (2017) destaca a crescente força do movimento estudantil como importante força política de enfrentamento ao regime. A juventude universitária ligada à grupos católicos, ao peronismo e outros setores progressistas denunciavam o Estado ditatorial e seu autoritarismo. Em 1969, aconteceu em Córdoba um conjunto de mobilizações do movimento que ficou conhecido como “El Cordobazo” que exigia as liberdades democráticas, evidenciando a unidade entre estudantes e trabalhadores assim como a crise do regime ditatorial de Onganía (ARGENTINA, 2021).

Ainda no período ditatorial pós-1966 também é implementado o segundo marco regulatório do setor privado universitário com o decreto governamental de 1969 que garantiu a ampliação das atribuições das faculdades privadas e, contraditoriamente, o impedimento do Estado em financiar o setor privado (TROTТА, 2019). Talvez essa contradição pode ser explicada no seu contexto histórico-político, pois foi uma medida tomada em um momento de grande efervescência política e radicalização de amplos setores sociais, pois havia a demanda pela massificação do ensino superior. Assim, o governo atuou no sentido da diversificação institucional e na criação de novas universidades públicas, inclusive como estratégia de reduzir a concentração de estudantes nas universidades públicas tradicionais.

Ressalta-se que os períodos ditatoriais instaurados com os golpes de 1966 de Onganía e a 1976 por meio das Juntas Militares marcam os períodos mais violentos e sangrentos da trajetória argentina atingindo duramente a universidade argentina. Por isso, as lutas pelas liberdades democráticas assumem lugar de destaque nas mobilizações sociais, com contribuição importante das universidades e do protagonismo da juventude estudantil universitária.

Diante dessa breve exposição, o que se identifica é que a trajetória da educação superior na Argentina não é linear, a universidade como instituição social é necessariamente permeada por tensões e disputas políticas. O cenário pós-anos 1970 é marcado pelo avanço de

lutas pela (re)democratização e o retorno à “normalidade democrática” na década de 1980 em vários países latino-americanos. Ao mesmo tempo, o período após 1970 expressa o avanço do ideário neoliberal no mundo no contexto de respostas à crise do capitalismo. Essa complexa situação histórica tensiona as democracias, os Estados nacionais e a conformação de políticas públicas, como a política educacional em nível universitário.

No contexto argentino, a passagem da década de 1980 para a década de 1990 trouxe transformações significativas para o sistema universitário argentino, por meio das reformas estatais de caráter neoliberal. Segundo Trotta (2019), o período que vai da chegada de Carlos Menem à Presidência da República em 1989 até a implementação da Lei de Educação Superior (LES), Lei nº 24.521 de 1995, foram criadas 20 universidades privadas no país. Essa lei expressa um ponto de inflexão no sistema universitário argentino e aponta para um processo de mercantilização da educação segundo o receituário neoliberal.

De acordo com Chiroleu (2013), a Lei de Educação Superior da década de 1990 contribuiu para a diversificação das instituições de nível superior, com as universidades, institutos universitários, colégios universitários e outros. Desde então, tem-se um sistema universitário argentino cada vez mais complexo, heterogêneo e desarticulado, que pode ser caracterizado mais como um conglomerado de instituições, dispersas e com superposição de ofertas acadêmicas. Dessa forma, ainda na década de 1990, segundo Marquina e Chiroleu (2015), se avançam políticas de avaliação da educação superior segundo concepções de eficiência, eficácia e busca de equidade, assim, o Estado e o sistema universitário vão adotando cada vez mais mecanismos, instrumentos e lógicas típicas do setor privado, principalmente após a Lei de Educação Superior. Ademais:

[...] la Ley de Educación Superior (nº 24.521/95) introduce condiciones que avanzan en la desresponsabilización del Estado como garante principal del sostenimiento económico financiero de la universidad, instalan la concepción de la educación como un servicio arancelable y restringen el acceso masivo de los estudiantes a las universidades públicas (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016, p. 74).

É também nesse período que se tem a criação da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU). Essa comissão tinha como atribuições: a avaliação externa das instituições universitárias; a acreditação dos cursos de graduação e pós-graduação de interesse público; e a definição de parâmetros e critérios de avaliação. No marco das políticas de avaliação neoliberais, a CONEAU surgiu como instituição de controle que limitou a autonomia universitária e concedeu participação à representação do Conselho de Reitores de Universidades Privadas o que tem influenciado na definição de critérios de avaliação típicos do setor produtivo (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016).

Para Unzué (2013), a década de 1990 impacta com um movimento de neoliberalização da universidade argentina, no qual a Lei de Educação Superior inaugurou as reformas neoliberais na universidade, contribuindo para os processos de mercantilização, com destaque para a pós-graduação e as atividades de extensão e para o avanço de um sistema de contratação precário de professores universitários. Essa lei promoveu muitas resistências e questionamentos do movimento docente e estudantil, mas sem conseguir reverter a situação.

Ademais, a Lei de Educação Superior tensiona o princípio da autonomia universitária, pois de acordo com a ótica neoliberal a autonomia universitária significa a instituição buscar por conta própria os mecanismos de financiamento necessários para o seu funcionamento, inclusive no setor privado por meio de parcerias público-privadas. Por outro lado, o Estado se utiliza dessa concepção de autonomia universitária para não regular o ensino superior privado, contribuindo para a proliferação de instituições privadas sem a regulação do seu funcionamento e oferta de carreiras. Ou seja, o conceito de autonomia é reformulado de acordo com pressupostos neoliberais (SAFORCADA, 2022). Já o período após 2003 aponta para novas tendências da educação da educação superior ainda que com continuidades no processo de mercantilização.

O período dos governos kirchneristas é mobilizado a partir da ideia de crescimento com inclusão social, com isso teve um movimento de criação de novas universidades nacionais, interiorização da oferta universitária, incremento do financiamento público destinado à pesquisa científica e infraestrutura das universidades e aumento dos programas destinados à permanência estudantil. Além disso, aparece na agenda governamental iniciativas para melhoria da qualidade do ensino universitário, sua articulação com a sociedade e relação com o ensino secundário (MARQUINA; CHIROLEU, 2015).

Todavia a política educacional sob os governos kirchneristas é permeada por contradições que merecem atenção. De acordo com Migliavacca, Remolgo e Urricelqui (2016), o kirchnerismo adotou uma estratégia política ambivalente que adotava a implementação de medidas progressistas, em alguns casos demandas da esquerda, mas também, ao mesmo tempo, outras medidas de caráter conservador, que contribuíram para reprodução de uma estrutura social argentina desigual que se consolidou no marco da dominação da nova direita sob o macrismo. Para estes autores, os governos kirchneristas partiram de uma ideia de “refundação política” por meio da evocação da tradição nacional-popular que surgiu na experiência do primeiro governo peronista, via ressignificação da cidadania, do papel interventor do Estado e ampliação de direitos.

Nessa perspectiva, o Estado se reorganiza a partir da articulação dos interesses materiais de diferentes frações das classes dominantes e a força renovada dos setores populares que pressionam pelo atendimento de suas demandas. Porém, a inclusão e reconhecimento estatal dessas demandas ocorre por meio do entendimento da classe trabalhadora como sócia-subordinada no interior da estrutura social argentina, sem alterar a distribuição desigual da riqueza (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016).

Diante desse contexto, a política educativa vai sofrer as incidências desse período, em particular, das disputas entre as classes sociais e das concepções sobre o papel do Estado. Segundo Migliavacca, Remolgaio e Urricelqui (2016), um dos aspectos que vai influenciar a configuração das políticas educacionais desse período trata-se das recomendações dos organismos internacionais da década de 1990 que preconizavam a necessidade de implementação de “reformas educacionais”. Tais reformas se assentavam no entendimento de que era preciso “modernizar” os sistemas educacionais e que a agenda governamental deveria estar assentada na ideia de qualidade educacional sob lógicas de “competências”, na avaliação como responsabilização e no protagonismo do setor privado.

Durante o governo de Néstor Kirchner (2003-2007) é sancionada a Lei de Educação Nacional (LEN), Lei nº 26206/2006 que recebeu críticas por seu caráter pseudodemocrático, considerando a ausência da garantia das condições e tempo para garantir o seu debate de forma profunda. Essa normativa apresenta algumas ambiguidades que são também objeto de críticas, pois ao mesmo tempo que afirmava a responsabilidade e centralidade do Estado cedia também às reivindicações do setor privado e da Igreja Católica. Além disso, a referida lei normatizou a possibilidade de garantia de subsídios financeiros estatais ao setor privado e favoreceu a desigualdade na distribuição de recursos para a educação entre as províncias, o que contribuiu para a continuidade de um sistema educativo desigual e fragmentado (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016).

Outro aspecto que merece destaque na Lei de Educação Nacional refere-se à relação entre o público e o privado, considerando que essa legislação deu continuidade à figura do “público não estatal” típica dos anos 1990 que contribuiu para o avanço do setor privado na educação. Essa concepção tem favorecido a precariedade do subfinanciamento estatal da educação pública e a tendência de crescimento de matrículas no setor privado de educação (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016). Esses processos também têm incidências no aprofundamento de um sistema educativo segmentado e desigual citado anteriormente.

O governo de Néstor Kirchner (2003-2007) caracteriza-se mais por mudanças na esfera normativa das políticas educativas, ainda que parciais e limitadas. Já os mandatos do governo de Cristina Fernández Kirchner (2007-2015) apresentaram avanços mais concretos no âmbito das políticas educativas, embora com a permanência de ambiguidades e limitações. Os governos de Cristina Kirchner são marcados pela promoção de políticas de “inclusão” socioeducativas e um relativo afastamento da matriz neoliberal, entretanto, essas políticas de inspiração universal conviveram com outras de caráter focalizado. No que tange à educação universitária, essas iniciativas governamentais voltaram-se para a promoção de políticas de acesso e permanência estudantil e do aumento do orçamento universitário (GÓMEZ, 2019a).

É desse período a implementação do Programa de Apoio a Estudantes Argentinos (PROGRESAR) em 2014 voltado para a inclusão social e laboral de jovens entre 18 e 24 anos. Esse programa tem como objetivo promover a finalização da educação obrigatória, a inserção na universidade ou em espaços de aprendizagem prática e laboral. A partir de uma articulação entre vários ministérios, os estudantes universitários foram definidos como grupo prioritário do programa, com isso houve uma flexibilização dos critérios de acesso. O programa concede uma “bolsa-estímulo” a estudantes de cursos de áreas estratégicas para o desenvolvimento produtivo e tecnológico da Argentina. Em 2015 triplicou o número de estudantes universitários atendidos pelo programa (GÓMEZ, 2019a).

Como se pode observar, o discurso de “inclusão educativa” ganhou relevância estratégica no interior do projeto de desenvolvimento e crescimento econômico “sustentável” dos governos kirchneristas. Esse discurso evidencia, ao mesmo tempo, os diferentes sentidos e concepções de “inclusão”, considerando que a “inclusão” também aparece nas “recomendações” de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial que preconiza a implementação de políticas educacionais e sociais “inclusivas” como medidas de reversão das situações de “risco social” de jovens considerados “excluídos” dos países pobres (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016).

Essas tendências mais gerais da política educacional kirchnerista incide também na política de educação universitária. Segundo Trotta (2019), a educação superior desse período recente assume novas formas de mercantilização e privatização. No âmbito dos governos kirchneristas, de um lado houve uma expansão do sistema universitário argentino com a criação de novas universidades nacionais, e, de outro lado, houve o incremento das instituições privadas. Contraditoriamente, esse movimento possibilitou uma maior regulação e diversificação das instituições, mas também provocou um aprofundamento das lógicas de mercado no interior dessas instituições. No período de 2003 à 2015, o setor privado educacional

no nível superior teve seu crescimento expresso na extensão territorial para além da sede e no incremento da oferta via educação à distância.

O fenômeno da privatização merece especial problematização porque possui dimensões objetivas e subjetivas. De um lado, é uma estratégia concreta-material que garante aumento das taxas de lucratividade de setores empresariais no âmbito educacional. Por outro lado, é um movimento que transforma a concepção de educação como direito social e responsabilidade do Estado em serviço que pode ser mercadorizado, ou seja, incide também na subjetividade social-coletiva. É nesse sentido que Saforcada (2022) chama atenção para o aspecto simbólico da privatização, pois o setor privado se orienta para fins particularistas e de obtenção de lucratividade, já o setor público se funda numa concepção de bem-comum coletivo.

É nessa perspectiva que Migliavacca, Remolgo e Urricelqui (2016, p. 75) chamam atenção para o perigo de uma “privatização indireta” da educação universitária para além das esferas normativas. Essa alerta considera que a universidade argentina vem incorporando lógicas privatistas em suas práticas institucionais que contribuem para a aproximação das universidades públicas com os setores empresariais. A referida “privatização indireta” ocorre por meio da realização de convênios entre universidades públicas e empresas para fins de: promoção de cursos de qualificação de pessoal das empresas; produção de conhecimentos técnico-científicos para comercialização; promoção de estágios estudantis, em sua maioria, utilizados como mão-de-obra barata; financiamento de projetos e grupos de pesquisa das universidades públicas, dentre outros. Esse alerta considera que esse “apoio” empresarial pode limitar a autonomia universitária ou definir as linhas prioritárias de pesquisa das universidades públicas (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016).

Embora as tendências das últimas décadas tensionam para o avanço de processos de mercantilização e privatização, o sistema universitário argentino na atualidade ainda se orienta com direção hegemônica ao público, principalmente com a criação de novas universidades nacionais nos anos 2000 contribuindo com que a oferta institucional seja majoritariamente no setor público estatal. Enquanto que a oferta institucional das instituições privadas é formada em sua maioria por instituições de baixas taxas de matrículas bem como instituições de baixo e médio porte, em termos de quantidade de estudantes (TROTТА, 2019).

De acordo com Gómez (2019a), a criação das universidades nacionais no período kirchnerista expressa a retomada do papel interventor do Estado argentino, na contramão da lógica neoliberal dos anos 1990. Porém, a localização dessas novas universidades concentrou-se na região da Grande Buenos Aires e com cursos ligados às demandas dos territórios, o que

contribuiu para o aumento de matrículas no setor público. Essa expansão universitária pública possibilitou a inserção de estudantes de baixa renda ou oriundos de famílias sem trajetórias acadêmicas, isso demandou também a formulação de políticas de garantia do acesso e permanência estudantil.

Essa situação não é isenta de contradições, tensões e disputas entre público e privado. Segundo Trotta (2019), uma questão que merece atenção é o movimento de crescimento de matrículas na modalidade de ensino à distância, localizado de forma massiva no setor privado. Ademais, outro ponto de reflexão é a disputa do financiamento público, nos últimos anos se observa um incremento dos montantes destinados à educação universitária pública, em detrimento do setor privado. Por outro lado, principalmente no período macrista, as leis orçamentárias anuais têm incorporado lógicas competitivas típicas de mercado na definição de critérios e alocação de programas socioeducativos.

A gestão de Mauricio Macri (2015-2019) marca a ascensão de um governo eleito democraticamente alinhado com a nova direita, embora com continuidades com outras tendências políticas conservadoras já existentes na trajetória da Argentina. Esse período se particulariza por estar assentado num programa liberal ortodoxo, porém não se apresenta abertamente privatizador ou antiestadista mas sua política econômica baseava-se na abertura comercial, liberalização de capitais, desregulações, no ajuste fiscal e no aumento da dívida externa. Do ponto de vista político-cultural, a gestão macrista possui traços neoconservadores, em alguns momentos com maior proximidade com valores católicos e reacionários. O macrismo é um fenômeno político de direita que critica a política tradicional, a chamada “velha política” e defende a sua renovação por uma “nova política” honesta, mais “eficiente” e “moderna”, articula uma proposta moralizadora e modernizadora na gestão do Estado argentino (GÓMEZ, 2019a; 2019b).

Diante desse governo, as políticas educativas são também reconfiguradas. Para Rodríguez (2017), a intervenção do macrismo se concentrou em lançar as bases de uma nova concepção educacional que esteja à serviço das necessidades e interesses do setor privado empresarial. A partir disso, houve descentralização administrativa e redução orçamentária da educação, com a transferência de responsabilidades às províncias. Ademais, houve a incorporação de discursos e práticas típicas do “mundo empresarial” na gestão pública da educação. Ilustrativo desse movimento é a nomeação de Esteban Bullrich como Ministro da Educação, graduado em Sistemas em universidade privada e mestre em Administração de Empresas nos Estados Unidos (RODRÍGUEZ, 2017).

Sob o discurso de déficit fiscal e controle dos gastos públicos, o governo Macri extinguiu o Ministério de Ciência e Tecnologia evidenciando o compromisso do governo com o ajuste fiscal e a desvalorização das políticas de fomento à ciência, tecnologia e inovação. As diretrizes da política econômica macrista incidem ainda na progressiva redução do orçamento destinado à educação, movimento acelerado nos últimos meses de gestão. Na contramão das gestões kirchneristas de “inclusão socioeducativa” e ampliação de políticas de acesso e permanência estudantil, o governo macrista se orientou por um modelo de “igualdade de oportunidades” e pela lógica meritocrática na educação (GÓMEZ, 2019a).

Essa perspectiva de “igualdade de oportunidades” parte do entendimento de que a sociedade não está dividida em setores, grupos e nem por classes sociais, mas por indivíduos que buscam associar-se voluntariamente. Pressupõe a “exclusão” social e compreende que as desigualdades sociais são inevitáveis. Por isso, cabe ao Estado limitar-se apenas a oferecer um ponto de partida comum para que esses indivíduos possam desenvolver-se individualmente. A consequência desse modelo é o questionamento do acesso universal a determinados direitos, a exemplo da educação. Na política universitária, a gestão macrista concentrou-se nos “pobres merecedores” e nas lógicas meritocráticas (GÓMEZ, 2019a).

Algumas figuras políticas que integravam a Proposta Republicana (PRO), partido fundado por Mauricio Macri, também seguiram nessa direção. Por exemplo, em 2015, o Deputado Eduardo Amadeo foi contrário à reformulação da Lei de Educação Superior para garantir a gratuidade da educação universitária, criticando inclusive a suposta “invasão” de estudantes estrangeiros nas universidades públicas nacionais. Nos debates sobre educação superior deste período, aparecem também discursos elitistas de questionamento à gratuidade universitária, ao acesso irrestrito e à entrada de estudantes de setores populares na universidade. Já em 2018, o governo Macri anunciou mudanças nos critérios de alocação e cobertura do Programa PROG.E.ES.AR, embora o aumento do orçamento destinado ao programa e do valor das bolsas universitária, a principal alteração foi a definição de critérios meritocráticos o que restringiu o acesso de potenciais candidatos (GÓMEZ, 2019a).

Portanto, a gestão macrista expressou a ascensão de uma nova direita ao Estado argentino, com isso, pôs a universidade entre o ajuste fiscal e o modelo de igualdade de oportunidades. Merece também destaque o fato de que o macrismo não criou nenhuma universidade nacional na sua gestão. No âmbito das políticas educativas, a gestão macrista foi baseada em critérios meritocráticos, discursos elitistas e medidas regressivas na contramão da democratização da educação e universidades públicas (GÓMEZ, 2019b). Porém, como ressalta Rodríguez (2017), tais medidas encontraram também muitas resistências e enfrentamentos dos

movimentos sociais, coletivos de estudantes, docentes, trabalhadores/as e sindicatos da educação com protestos, paralisações e denúncias.

Diante do exposto, pode-se concluir que o sistema universitário argentino se orienta de forma hegemônica para o setor público estatal, com princípios e diretrizes herdadas do movimento reformista de 1918, o que o põe num lugar de destaque no cenário latino-americano. Entretanto, as concepções de público, gratuidade e autonomia universitária são permanentemente tensionadas como nos períodos ditatoriais, na década de 1990 com o receituário neoliberal e com a ascensão do governo macrista como expressão da nova direita na gestão do Estado argentino, que aponta para variadas formas e expressões de processos de mercantilização e privatização, a exemplo de introdução de lógicas e dispositivos de mercado, a precarização do trabalho docente, as parcerias público-privadas, etc. Estas tendências se acirram com a vitória eleitoral de Javier Milei, candidato de extrema direita, para a Presidência da República em novembro de 2023.

Desde a sua candidatura, o discurso de Javier Milei está assentado na “liberdade de expressão”, da criminalização do “progressismo”, no ajuste fiscal, na defesa da “dolarização” da economia argentina. Além disso, se apresenta como “anti-sistema” e como alternativa ao peronismo e ao macrismo. Na educação, é contrário à obrigatoriedade da educação básica e defende a implementação de um sistema de “*vouchers*” educativos no qual o Estado passaria um determinado valor às famílias, para que possam ter a “liberdade de escolha” para inserir os/as filhos/as em escolas públicas ou privadas. Além disso, esse sistema favorece um movimento de concorrência entre as instituições, o que contribuiria para a garantia da “eficiência educativa”.

Em seus discursos também estão propostas de implementação da educação domiciliar, da suposta “doutrinação ideológica” na educação e da redução de gastos do Estado na política educacional. Assim, pode-se afirmar que o projeto educativo de Javier Milei é expressão de uma fusão do ideário neoliberal-neoconservador, por entender a educação segundo uma lógica meritocrática-empresarial e não como direito. Tal projeto vai na contramão dos movimentos de defesa da escola e universidade públicas, numa perspectiva democrática, como direito e como responsabilidade do Estado. Portanto, esses tensionamentos elencados evidenciam como a educação ocupa um lugar estratégico no projeto das direitas latino-americanas, na formação de uma determinada concepção de mundo. Esse cenário requer do movimento docente e estudantil atenção e resistência permanente na defesa da universidade pública, democrática, gratuita, de qualidade e com financiamento exclusivamente estatal.

Referências

- ARGENTINA. **29 de mayo 1969:** comienza el “Cordobazo”. Publicado em 2021. Disponível em: Acesso em: <https://www.cultura.gob.ar/29-de-mayo-1969-arranca-el-cordobazo-10560/> 09 de jun. 2023.
- ARGENTINA. **70 años de gratuidad universitaria.** Publicado em 2019. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/70-anos-de-gratuidad-universitaria> Acesso em: 09 de jun. 2023.
- ARGENTINA. **Buscador de Autoridades Universitarias.** Publicado em 2023. Disponível em: <http://nomina.siu.edu.ar/publica.php?ah=st6483561c2df618.06980266&ai=nomina|92000019> Acesso em: 09 de jun. 2023.
- ARGENTINA. **Síntesis de Información Estadísticas Universitarias.** Publicado em 2018. Disponível em: Acesso em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf 09 de jun. 2023.
- CHIROLEU, Adriana. Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. In: UNZUÉ, Martín; EMILIOZZI, Sergio (Orgs.). **Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido?** Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.
- CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. **Ser Social**, Brasília, v. 21, n. 44, 2019, p. 134-151.
- DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **Educação Superior e Trabalho Docente no Serviço Social:** processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências. Curitiba: Appris, 2020.
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida; et al (Orgs.). **Os Anos Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010.
- LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e Educação.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- MARQUINA, Mónica; CHIROLEU, Adriana. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. **Propuesta Educativa**, v. 24, n. 43, 2015, p. 7-16.
- POCHULU, Marcel David. La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 9, 2004.
- SAFORCADA, Fernanda. Privatización y mercantilización de la universidad latinoamericana: nudos de poder y enredos de sentidos. In: SAFORCADA, Fernanda; ATAÍRO, Daniela; TROTTA, Lucía (Orgs.). **La Privatización de la Universidad en América Latina y Caribe.** Buenos Aires: CLACSO, IEC-CONADU, 2022.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **200 años de historia**. Publicado en 2023. Disponible em: <https://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=19> Acceso em: 09 de jun. 2023.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. **Orígenes**. Publicado en 2023. Disponible em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes> Acceso em: 09 de jun. 2023.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSÁRIO. **Reforma Universitaria 1918**. Publicado en 2023. Disponible em: Acceso em: <https://unr.edu.ar/reforma-universitaria-1918/> 09 de jun. 2023.

UNZUÉ, Martín. Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. In: UNZUÉ, Martín; EMILIOZZI, Sergio (Orgs.). **Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido?** Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

UNZUÉ, Martín. Derecho y derecha. Circulación de cuadros entre los ámbitos académicos de la Facultad de Derecho de la UBA y los gobiernos surgidos de los golpes de Estado de 1966 y 1976. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, 2017.

MIGLIAVACCA, Adriana; REMOLGAO, Matías; URRICELQUI, Patricio. Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. **Revista del IICE**, n. 40, 2016, p. 67-82.

GÓMEZ, Sebastián. La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) (Argentina): apuntes para una caracterización. **EccoS - Revista Científica**, n. 49, 2019a, p. 01-20.

GÓMEZ, Sebastián. El ciclo macrista: una nueva derecha. La universidad pública entre el ajuste fiscal y el modelo de la igualdad de oportunidades. **Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) - UBA**, 2019b, p. 01-10.

RODRIGUÉZ, Laura Graciela. “Cambiemos”: la política educativa del macrismo. **Questión - Revista Especializada en Periodismo y Comunicación**, v.1, n. 53, 2017, p. 89-108.